

62422

T. C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER
(PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK)
ANABİLİM DALI

**İLETİŞİM BECERİLERİ EĞİTİMİ PROGRAMININ ÖĞRETMEN
ADAYLARININ EGO DURUMLARINA VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİSİ ALGILARINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Sabahattin ÇAM

ANKARA - 1997

62422

T. C.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER

(PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK)

ANABİLİM DALI

**İLETİŞİM BECERİLERİ EĞİTİMİ PROGRAMININ ÖĞRETMEN
ADAYLARININ EGO DURUMLARINA VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİSİ ALGILARINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Sabahattin ÇAM

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Füsun AKKOYUN

ANKARA, 1997

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DENEYİM MERKEZİ**

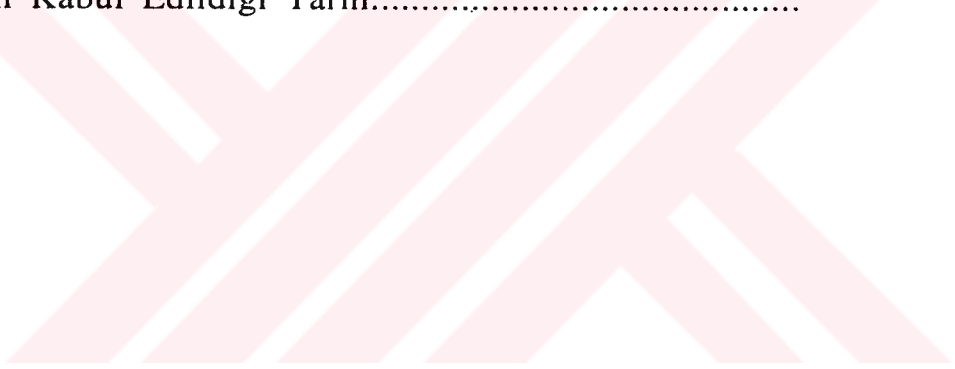
JÜRİ ÜYELERİ

Başkan:.....

Üye :.....

Üye :.....

Tezin Kabul Edildiği Tarih:.....



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
Problem	2
Amaç.....	7
BÖLÜM II: İLETİŞİM BECERİLERİ EĞİTİMİ, KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
İletişim Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Çalışmalar.....	8
Transaksiyonel Analiz.....	13
Transaksiyonel Analiz Kuramında Ego Durumları.....	13
Ego Durumlarının Yapısal Analizi.....	14
Ego Durumlarının Fonksiyonel Analizi.....	17
Ego Durumlarını Tanılama Yolları.....	20
Egogram.....	22
İşlem(Transaksiyon) Türleri.....	22
TA ve Ego Durumlarıyla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	24
Problem Çözme Becerisi.....	35
Problem Çözmeyle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	38
Gerekçe ve Önem.....	48
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	50
Araştırma Modeli.....	50
Denekler.....	50
Kullanılan Ölçme Araçları.....	52
Sıfat Tarama Listesi.....	52
Problem Çözme Envanteri.....	54
Verilerin Toplanması.....	56

Uygulanan İletişim Becerileri Eğitimi Programı.....	56
Programın Amacı.....	56
Programın Hazırlanması.....	57
Programın İçeriği.....	57
Grup Uygulamasıyla İlgili Kurallar.....	58
Uygulama.....	58
Verilerin Çözümlemesi.....	85
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	86
Ego Durumlarıyla İlgili Bulgular.....	86
Problem Çözme Becerisi Algısına İlişkin Bulgular.....	91
İzleme Çalışması.....	92
BÖLÜM V: YORUM	94
Ego Durumları Puanları.....	94
Problem Çözme Becerisi.....	97
ÖNERİLER.....	99
ÖZET (Türkçe).....	100
ÖZET (İngilizce).....	102
KAYNAKLAR.....	104
EKLER.....	114

TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1: Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Ranj Değerleri.....	51
Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi Ego Durumları ve PÇE Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri.....	52
Tablo 3: Deneklerin Ego Durumları Puanlarının Aritmetik Ortalam ve Standart Sapma Değerleri.....	86
Tablo 4: Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 5: Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	88
Tablo 6: Yetişkin Ego Durumu Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	89
Tablo 7: Doğal Çocuk Ego Durumu Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	89
Tablo 8: Uygulu Çocuk Ego Durumu Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	90
Tablo 9: PÇE Puanlarının Aritmetik Ortalam ve Standart Sapma Değerleri.....	91
Tablo 10: PÇE Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 11: Deney Grubundaki Deneklerin İlk Ölçüm, Son Ölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri...	92
Tablo 12: Deney Grubundaki Deneklerin İlk Ölçüm, Son Ölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarının Varyans Analizi Değerleri.....	93
Tablo 13: Ölçümler Arasındaki Farklılığa İlişkin t Değerleri.....	93
Şekil 1: Deney Grubunun Egogramı.....	95
Şekil 2: Kontrol Grubunun Egogramı.....	95

BÖLÜM I

GİRİŞ

Toplumsal birer varlık olan insanlar yaşamları boyunca sürekli başkalarıyla iletişim halindedirler. İletişim aracılığıyla hem kendileri hem de iletişim halinde oldukları kişiler hakkında yeni bilgiler elde ederler. Edindikleri bilgiler ışığında kendilerine ilişkin yeni yapılar oluştururlar ve bu yapılar çerçevesinde iletişimlerini sürdürürler. Her bireyin başkalarıyla kurduğu ilişkiler kendine özgü olduğundan, her bireyin kendine özgü yapılar oluşturacağı varsayılır. Bu yapıların, bireyin iletişim tarzının nasıl olacağını belirlemede önemli bir yerinin olduğu söylenebilir. İletişim tarzı; bireyin kendisini, başkalarını ve dış dünyayı algılama tarzı ile yakından ilişkilidir. Algılama tarzının oluşumu, bireyin sahip olduğu değerlendirme gücü, yakın çevresinden aldığı mesajlar ve bu mesajları yorumlamasının etkileşimi ile ilgilidir. Bunun yanında, bireyin çevresindekilerinin iletişim tarzları da önemli bir referanstır. Bu nedenle, iletişim tarzının öğrenilen bir yönünün de olduğu görülmektedir.

İletişim kurma bir gereksinimden kaynaklanır. Gereksinimin giderilip giderilemeyeceği iletişim kuran tarafların iletişim tarzlarının nasıl olduğuna bağlıdır. İletişim tarzları, kendini ifade etme ve başkalarını anlamaya elverişli ise gereksinimin giderilmesi, diğer bir deyişle problemin çözümü olanaklı olacaktır. Bu durum, etkileşimin olduğu tüm sosyal ortamlarda gözlenmektedir. Eğitim ortamı da sosyal bir ortam olduğuna göre öğretmen-öğrenci ilişkisinde oluşan etkileşimin niteliği, gereksinimlerin giderilmesi açısından oldukça önem kazanmaktadır.

Öğretmenin hoşgörülü, sabırlı, sevecen, kendini geliştirmeye eğilimli, planlı, sistemli, değişikliklere uyum sağlayabilen, koruyucu, destekleyici, öğrencinin

gelişimi açısından yönlendirici, samimi, günlük yaşantısında karşılaştığı sorunları çözebilme, etkin iletişim becerilerine ve öğrencilere karşı dostça davranabilme özelliklerine sahip olması gerektiği sıkça vurgulanmaktadır. Anılan bu özellikler öğretmenin kişisel eğilimleriyle ve eğitimiyle ilgilidir. Eğer öğretmen bu özellikleri geliştirme olanaklarına sahipse, bu konudaki becerilerini geliştirip meslek yaşantısında kullanabilmesi ve dolayısıyla, öğrencilerle kuracağı iletişimde geliştirici olması beklenmektedir.

Problem

Son yıllarda Türkiye’de kişilerarası iletişimi ele alan yayınların çoğalması (James ve Jongeward, 1984; Navaro, 1990; Baltaş ve Baltaş, 1993; Cüceloğlu, 1992; Gordon, 1993; Zielke, 1993; Danish, D'Augelli ve Hauer, 1994; Oskay, 1994; Dökmen, 1994; Özer, 1995; Ergin, 1995; Schober, 1996) konuya verilen önemi yansıtmaktadır. Bu yayınlar iletişimin pazarlamada, aile içinde, ikili duygusal ilişkilerde, kişiliğin yapısını açıklamada, yardım etme (danışmanlık) ilişkisinde ve eğitimde öğretme-öğrenme ilişkisinde nasıl etkili bir biçimde kullanılabileceğine açıklık getirmektedirler.

Bireyin iletişim tarzının gelişiminde, yakın çevredeki bireylerin mesajları, aile içindeki iletişim ve öğretmen-öğrenci iletişimi önem kazanmaktadır. Konu eğitim açısından ele alındığında öğretmenin iletişim becerisinin öğrencilerin kişilik gelişimi, özgül olarak sağlıklı iletişim tarzı geliştirmeleri üzerindeki etkisinden sözedilebilir. Öğretmenin gerek ders sırasında, gerekse ders dışında öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin oluşabilmesi için etkin iletişim becerilerine sahip olması beklenir. Sınıf içinde öğretmenin bilgileri ve düşüncelerini aktarmak, öğrencilere uygun soru sormak için etkin ifade becerilerine sahip olması; öğrencilerden gelecek soruları anlaması ve öğrencilerin düşünce ve görüşlerini anlayabilmesi için de etkin dinleme becerilerinin olması önemli rol oynamaktadır.

Günümüzde sınıf içi öğretim, öğretmen ve öğrenciler arasında daha çok sözel etkileşimlerle gerçekleştirilmektedir. Gözlem yapılan farklı alanlardaki derslerde, bir ders saatinin % 67'sinde sözlü davranışların kullanıldığı görülmektedir. Sözel olmayan davranışlar ve diğer etkinlikler için ayrılan süre toplam sürenin % 33'üdür. Sınıfta oluşan etkileşim süresinin 7/10'unun öğretmen tarafından; yaklaşık 1/4'ünün de öğrenciler tarafından kullanıldığı görülmektedir. Etkileşim süresinin yaklaşık 1/20'si de kısa süreli gürültüler ve sessizliklerle geçmektedir (Yeşilmen, 1983).

Öğretmenin sözel olmayan davranışlarının da öğretim üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Yapılan bir çalışmada (Pektaş, 1988), öğretmenlerin sözel olmayan davranışlarına ilişkin iki önemli bulgu görülmektedir: Birincisi, öğretmenlerin sınıfa giriş davranışları öğrencileri pek etkileyememekle beraber, sınıf içindeki ilk davranışları aracılığıyla öğrencilerle daha iyi bir iletişim ve etkileşim kurabilmeleridir. İkinci bulgu ise; öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili öğrencilere vermek istedikleri mesajları, ses tonu ve konuşma biçimleri kadar, yüz, kaş ve göz ifadeleri kullanarak iletebildikleri gözlemlenmiştir. Derste öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına neden olan faktörlerin incelendiği bir çalışmada (Helmke ve Renkl, 1993), dikkat dağınıklığının öğrencilerden kaynaklanan faktörlerden çok öğretmenin sınıf içinde gösterdiği yanlış davranış ve becerilerinden etkilendiği saptanmıştır.

Gözütok (1993), öğretmen adayları ve öğretmenlerin bir problem durumunda çözüm yolu olarak kullandıkları bedensel cezaya ilişkin tutumları ve okullarda bedensel ceza uygulamalarını belirlemeye yönelik çalışma yapmıştır. Çalışmada öğretmenlerin bazı özelliklerine göre ceza uygulamalarının ve öğrencilere yaklaşım tarzlarının farklılaştığı görülmüştür. Böylece özellikle öğrencilerin sınıf içinde ve sınıf dışında gösterdikleri "istenmeyen" davranışların

düzeltilmesinde öğretmenlerin etkin iletişim ve problem çözme becerilerini kullanmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlik mesleği, tükenmişliğin yoğun gözlemlendiği mesleklerden birisidir. Bu konuda yapılan bir çalışma (Tümekaya, 1996), öğretmenlerin yaş, cinsiyet, çalışılan okul türü, okuldaki görev, çalışma yılı gibi değişkenlere göre farklı düzeylerde tükenmişlik yaşadıklarını göstermiştir. Öğretmenin yaşadığı yoğun tükenmişlik sonucu, öğrencilerle geliştirici bir etkileşim kurmak yerine engelleyici ve zedeleyici etkileşimler kurmaya daha çok eğilimli olacağı düşünülmektedir.

Çağdaş eğitim anlayışına göre, eğitim yaşantısı süresince öğrencilerin akademik becerilerinin gelişmesi yanısıra sosyal becerilerin geliştirilmesine de önem verilmektedir. Buradan hareketle, ülkemizde ilköğretim düzeyindeki öğrenciler için sosyal becerilerin öğretiminde kullanılacak öğretmen el kitabı yayınlanmıştır (Akkök, 1996). Kitapta yer alan konular incelendiğinde bunlardan çoğunun iletişim becerilerini kapsadığı görülmektedir. Programın uygulanabilmesi için, uygulayıcıların bu becerilere üst düzeyde sahip olması beklenir. Ancak öğretmen yetiştiren öğrenim kurumlarının programlarına bakıldığında, öğretmenlerde bu becerileri geliştirmeye yönelik bir içeriğin yer almadığı görülmektedir.

Gürkan (1993) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin farklı özelliklerine göre kendilerini algılamalarının ve öğrencilere yönelik tutumlarının farklılaştığı saptanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen yetiştirme programında öğretmen adaylarının iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik derslerin yer alması önerilmektedir. Etkili iletişim becerilerini öğrenmeye gereksinimi olan meslek elemanları listesi incelendiğinde, öğretmenlerin de listede yer aldığı görülmektedir (Egan, 1994).

Etkili iletişim kuramamanın nedenlerinin; biliş, algı, duygu, bilinç dışı, ihtiyaçlar, kişisel faktörler, roller, sosyal ve fiziksel çevre, mesajın niteliği ve iletişim becerileri olduğu belirtilmektedir (Dökmen, 1994). Özellikle Özer (1995), etkili iletişim kuramamanın nedeni olarak sahip olunan yanlış bilişlere işaret etmektedir.

İletişim becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde, iletişim becerileri eğitiminin bireylerin iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Böylece öğretmenlerin iletişim becerilerini öğrendiklerinde öğrencilerle etkili iletişim kurabilecekleri ve onların yaşantılarındaki problemlerini çözmeye katkıda bulunabilecekleri ileri sürülebilir. Ergin (1995), iletişimle ilgili kuramsal bilgileri ve araştırma verilerini derleyip öğretmenlerin sınıf ortamında etkin iletişimi nasıl sağlayacakları konusunda öğretmenlere öneriler sunmaktadır.

İletişim becerilerinin öğretmenlere nasıl öğretileceği konusunda Türkiye'de yapılan çalışmaların oldukça yetersiz olduğu söylenebilir. Ancak, Gordon (1993) tarafından hazırlanan Etkili Öğretmenlik Eğitimi adlı program Türkçe'ye çevirilerek öğretmenlere, eğitim ortamında etkili iletişim kurma ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik kurslar şeklinde öğretilmeye çalışılmaktadır.

Bu veriler ışığında öğretmen adaylarının iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bir iletişim becerileri eğitimi programının geliştirilmesine gereksinim olduğu görülmektedir.

İletişim sürecini açıklayan çeşitli kuramlar ortaya atılmıştır. Bunlardan Transaksiyonel Analiz (TA) kuramı, bir iletişimde, tarafların gönderdikleri uyarıcıları ve buna karşılık verilen tepkilerin hangi ego durumundan (kişiliğin hangi yönünden) hangi ego durumuna yönelik olduğuyla ilgilenir ve iletişimi, iki

kişinin ego durumları arasında oluşan işlemler (transaksiyonlar) ile açıklar. Bu görüşe göre; iletişim sürecinde bireyler, kendi ego durumlarından birindeki enerjiyi harekete geçirirler. İletişim kurmak bir gereksinimden kaynaklandığına göre, gerksinim kişiliğin hangi yönüyle ilgiliyse; bireyde, o ego durumundan uyarıcıyı gönderme veya tepki verme eğilimi görülecektir. İletişimde bulunan tarafların karşılıklı olarak gereksinimleri karşılanıyorsa iletişim süreci etkin biçimde işleyecektir. Eğer taraflardan birinin ya da her ikisinin gereksinimleri karşılanmıyorsa, iletişimde aksaklıklar veya çatışmalar olacak ve olasılıkla kişisel sürtüşmeler ortaya çıkacaktır. Bunlar açıkça sözel olarak ifade edilebileceği gibi, sözel olmayan mesajlarla da (bakış, jest ve mimikler, ses tonu gibi) ifade edilebilirler.

Çatışmalardan kaçınmak veya çözmek için önemli olan, kişinin iletişim sürecinde oluşan etkileşimi tanıyabilmesi ve bunu değiştirebilme becerisine sahip olmasıdır. Transaksiyonel Analiz açısından bakınca, bireylerin iletişim sürecinde olası kullanabilecekleri çok sayıda etkileşim vardır. Bunların kullanılabilmesi için, farklı etkileşimleri tanıma becerisine ve farklı ego durumlarındaki enerjinin diğer bir ego durumuna kolayca akmasına ve davranışa dönüşmesine izin verecek becerilere gereksinim vardır. Bireyin iletişim sürecinde sıklıkla tepkide bulunduğu ego durumu onun kişilerarası iletişim tarzının göstergesi olabilir.

Transaksiyonel Analiz kuramına göre iletişim tarzı, gösterilen davranışlarla ilişkilidir. Bazı bireylerin, farklı kişilerle iletişim halindeyken benzer türde davranışları sergiledikleri gözlenmektedir. Bunlar iletişim süreci açısından olumlu veya olumsuz olabilirler. İletişimi olumsuz biçimde etkileyen davranışların eğitimle değiştirilebildiği görülmektedir. Bu araştırmada da uygulanan iletişim becerilerini geliştirme eğitimi programı ile öğretmen adaylarının iletişim davranışlarının olumlu yönde değiştirilmesi hedeflenmiştir. Böylece, iletişim becerileri eğitimi programının, katılanların ego durumları ve problem çözme

becerileri konusundaki algılamaları üzerinde olumlu yönde etkisinin olması beklenmektedir.

Amaç

Araştırmanın amacı, grup yaşantısı yoluyla verilen iletişim becerilerini geliştirme eğitiminin, öğretmen adaylarının ego durumları ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki denenceler sınanmıştır:

Denence 1: İletişim becerilerini geliştirme grubuna katılmanın Eleştirel

Ebeveyn ego durumu puanlarına etkisi anlamlıdır.

Denence 2: İletişim becerilerini geliştirme grubuna katılmanın Koruyucu

Ebeveyn ego durumu puanlarına etkisi anlamlıdır.

Denence 3: İletişim becerilerini geliştirme grubuna katılmanın Yetişkin ego

durumu puanlarına etkisi anlamlıdır.

Denence 4: İletişim becerilerini geliştirme grubuna katılmanın Doğal Çocuk ego

durumu puanlarına etkisi anlamlıdır.

Denence 5: İletişim becerilerini geliştirme grubuna katılmanın Uygulu Çocuk

ego durumu puanlarına etkisi anlamlıdır.

Denence 6: İletişim becerilerini geliştirme grubuna katılmanın problem çözme

becerilerini algılama puanlarına etkisi anlamlıdır.

BÖLÜM II

İLETİŞİM BECERİLERİ EĞİTİMİ, KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sırasıyla, iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar, Transaksiyonel Analiz kuramının kişilik ve iletişim konularındaki açıklamaları ve ilgili araştırmalar ile problem çözme becerisi ve problem çözmeyle ilgili yapılan araştırmalar özetlenmiştir.

İletişim Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Çalışmalar

Ülkemizde iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmaların oldukça az olduğu gözlenmektedir. Burada farklı grupların iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen çalışmalar, içerik ve etkilerine ilişkin yapılan incelemeler açısından özetlenmiştir.

Bu alanda Türkiye'de ilk çalışma Dökmen (1986) tarafından yapılmıştır. Yüz ifadelerini teşhis etme becerisini geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmada Dökmen, Eğitimde Psikolojik Hizmetler öğrenimi gören öğrencilere sekiz oturumluk yüz ifadelerini tanıma eğitimi vermiştir. Eğitim programında, kişilerarası etkileşimde yüzün önemi, temel duyguların yaşanmasında yüzün aldığı şekiller ve farklı duyguların yaşanması durumunda bunların yüz ifadesinden tanınması konularını işlemiştir. Bu eğitim sonrasında programa katılanların, yüz ifadelerini tanıma becerilerinin arttığı ve çatışmaya girme eğilimlerinin azaldığı saptanmıştır. Çalışma, aynı zamanda sözsüz iletişim becerisi ile sözel iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi de ortaya koymuştur.

Coşkuner (1994), çıraklık eğitim merkezine devam eden işçi çocukların iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen 10 oturumluk iletişim becerileri

eğitimi programı hazırlayıp uygulamıştır. Programda, iletişimle ilgili temel bilgiler, kişilerarası iletişimde güven, kendini tanıma, iletişimde önyargılar ve çatışmalar, dinleme, sözsüz iletişim, iletişimi başlatma, açık ve savunucu iletişim ile "ben dili"nin kullanımı konularına yer verilmiştir. Program, bilgi verme ve yaşantıya dayalı olarak uygulanmıştır. Bu araştırmanın bulguları; programa katılanların yalnızlık düzeylerinin düştüğünü; ancak, iletişim çatışmalarına girme eğilimi ve iş doyumunu üzerinde etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Korkut (1996a), lise ğrencilerinin iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan 10 oturumluk iletişim becerileri eğitimi programı uygulamıştır. Programda; sözsüz mesajlar, kendini tanıma , iletişim engelleri, duyguları tanıma, dinleme ve etkin tepki verme becerileri bilgi verme ve yaşantıya dayalı olarak öğretilmiştir. Lise ğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisini incelemek için İletişim Becerilerini Değerlendirme leği (Korkut, 1996b) kullanılmıştır. Sonuçta, uygulanan eğitim programının lise ğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır.

Sevim (1996) tarafından TA'ya dayalı hazırlanan yedi oturumluk eğitim programı incelendiğinde, programın iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Programda evli çiftlere farkındalık, yaşam pozisyonları, mesajları tanıma, ego durumları ve etkileşim eşitleri bilgi verme ve yaşantısal yolla öğretilmiş ve eğitim programının evli çiftlerin ego durumları ve evlilik yaşamlarına ilişkin bazı değerşkenlere etkisi incelenmiştir. Sonuçta, programın katılanların Yetişkin ego durumları dışında hiç bir bağımlı değerşken üzerinde etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Yukarıdaki çalışmaların dışında ana-babalara, yardım edicilere ve öğretmenlere iletişim becerilerini öğretmeyi hedefleyen yayınların bulunduğu görülmektedir.

Navaro'nun (1990) hazırlamış olduğu çalışmada, ebeveynlerin kendi değerlerini anlama, çocuğunu kabul etme, disiplin uygulama, çocuğu dinleme, davranışını değiştirme, "sen dili" yerine "ben dilini" kullanmayı öğrenmeleri hedeflenmektedir.

Yardım edicilerin eğitimi amacıyla hazırlanan programlardan biri Danish, D'Augelli ve Hauer'in (1994) programıdır. Bu programda sözsüz davranışlar, sözel davranışlar (devam ettirici, yol açıcı ve kendinden referans verme tepkileri), kendi ihtiyaçlarını anlama, başkalarını anlama ve etkin yardım edici ilişkiler geliştirme konuları yer almaktadır.

Diğer program ise, Voltan-Acar (1994) tarafından hazırlanan eğitim programıdır. Bu programın içeriğinde de; dinleme ve sözel iletişim becerileri, empati, saygı, somutluk, yüzleştirme ve kendini açma tepkilerinin öğretilmesi yer almaktadır. Program psikolojik danışma ve rehberlik alanında 4. yılda öğrenim gören 13 öğrenciye 10 oturumluk süreyle birleştirilmiş yöntemle (rol oynama, modelden öğrenme ve üç sandalye tekniği) uygulanmış ve programın, öğrencilerin empatik becerileri üzerindeki sınanmıştır. Sonuçta, programın bu yöntemle uygulanmasının mezun olmak üzere olan danışman adaylarının empatik becerileri üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür (Voltan-Acar ve Bilge, 1992).

Yukarıda kısaca tanıtılan her iki programın da psikolojik danışman yetiştiren yüksek öğretim programlarında öğretildiği görülmektedir.

Gordon'un (1993) Etkili Öğretmenlik Eğitimi adlı kitabı, etkili bir öğretmenin hangi becerilere sahip olması gerektiği ve bunların nasıl öğretilmesine ilişkin bir program içermektedir. Programda öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrenci sorunlarına yönelik öğretmen tepkileri, iletişim çatışmaları, iletişim engellerini tanıma ve giderme, "ben dili"ni kullanma, sınıf içi sorunları önleme, sınıfta tartışma, okulda değerlerin çatışması, öğretim ortamını iyileştirme ve veli-

öğretmen-öğrenci ilişkileri konularına yer verilmektedir. Ayrıca bu program etkili ana-baba eğitimi için de uyarlanmıştır (Gordon, 1996).

Gordon'un kitapları Türkiye'de yayınlanmadan önce Özgüt (1991) tarafından, bu kaynaklar temel alınarak sekiz oturumlu bir iletişim becerileri eğitimi programı hazırlanıp sınıf öğretmenliği 3. yıl öğrencilerinden 12 kişilik gruba uygulanmıştır. Programın, katılanların kişilerarası iletişim çatışmalarına girme eğilimleri üzerindeki etkisine bakılmıştır. Sonuçta, deney grubundaki deneklerin kontrol grubundakilere göre kişilerarası iletişim çatışmalarına girme eğilimlerinde anlamlı bir azalma olduğu bulunmuştur. Bu azalmanın da aktif çatışma, pasif çatışma, varoluş çatışması ve pasif-tümden reddetme çatışması bölümlerinde olduğu görülmüştür.

Schober (1996), mesleğini icra ederken öğretmenlerin sözel olmayan mesajlarının öğretmen-öğrenci iletişimini nasıl etkileyebileceğinden söz etmektedir. Öğretmenlerin sınıfta sözsüz mesajlarını etkin kullanabilmeleri için nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunu içeren bir eğitim programı önermektedir.

Yapılan literatür taramasında TA kuramına dayalı olarak öğrencilerin iletişim becerilerine ve kişilik gelişimlerine yönelik çalışmaların da yapıldığı yabancı kaynaklara rastlanmıştır.

Papantones (1977); TA'ya dayalı grup programının, gençlik kamplarına katılan kız ergenlerin kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Programda, yapısal analiz, transaksyonların analizi ve bunlarla ilgili alıştırmalara yer verilmiştir. Beş gün süren eğitim programı, üç deney ve üç kontrol grubundan oluşmuştur. TA eğitim programı deney gruplarıyla sekiz seansta uygulanmıştır. Her seans iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde TA eğitimi, ikinci bölümde ise takım liderleri tarafından

yürütülen yaşantısal evreler yer almıştır. Kontrol grubunda eğitimi, takım liderleri informal grup tartışmaları şeklinde yürütmüşlerdir. Sonuçta, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları ayrı ayrı karşılaştırıldığında her iki grupta da anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ancak, TA eğitim grubuna katılanların, kontrol grubundakilere göre kendini gerçekleştirme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmamıştır.

Guillen (1981), bir ortaokul düzeyindeki öğrencilere verilecek insan ilişkileri eğitimi programını geliştirerek uygulanabileceğini belirtmektedir. Amaç insan etkileşimini ve sözel becerileri geliştirmektir. Haftalara ayrılarak verilen programın içeriğinde şu konular yer almaktadır: Öğrencilerin birbirleriyle tanıştırılması ve vücut dilinin ilkeleri, TA, grup etkileşimi, davranış sözleşmeleri, grup dinamiği konuları ve alıştırmaları, değerler ve değerlerin irdelenmesi, seçenek ve karar verme, problem çözme, grup tartışması, eleştiri ve gözden geçirme.

Rubendall (1988), yaz kamplarına katılan gençlerin kamp yaşantılarından gelecekteki yaşamları için demokratik sorumlulukların farkında olma, kendine güvenme ve birlikte karar verme özelliklerini kazanmaları üzerinde durduğu çalışmada, TA kuramından yararlanmış. TA kuramına bağlı olarak verilen eğitimin sonunda, kamp gruplarının sorumluluk aldıkları ve bağımsızlık kazandıkları süreçte ego durumlarını dört aşamalı bir gelişim süreci içinde kullandıkları belirtilmektedir. Bunlar; çocuk, ergen, yetişkin ve ana-babadır. Kampa katılanların gelecek yaşamlarındaki rolleri ve yaşamları hakkında olumlu tutum sağlamaları için şu aşamalar önerilmiştir: TA'ya dayalı olarak karar verme deneyimlerinin yapılandırılması, liderlik etkinliklerini paylaşma, konularla açık olarak uğraşma, gruba katılım, tüm grup üyelerinin önemini vurgulama, değişik katılımcıların ilgilenmesine olanak sağlayan yaratıcı etkinlikler düzenleme, takım oluşturma deneyimleri kazanma, klikleri gruplara entegre etme, problem çözmeye

demokratik olarak yaklaşma, sonuç yerine girişimi vurgulama, etkinliklerde görev ve süreci yorumlama.

Yukarıda özetlenen iletişim becerilerini geliştirme çalışmalarına bakıldığında içerik açısından bunların ortak noktalarının olduğu görülmektedir. Genelde programların tümünde, sözsüz mesajları tanıyarak etkin iletişimde bulunma, kendini tanıma, etkin dinleme becerileri, etkin sözel beceriler, iletişim çatışmaları ve engellerini tanıma ve bunlardan kaçınma, açık ve samimi olma, kişilerarası etkileşimi etkin bir biçimde kullanarak kişilerarası ilişkileri iyileştirme konularına yer verilmektedir. Ancak, bu becerilerin öğretilmesi için yapılan etkinliklerin, üzerinde çalışılan gruba göre farklılaştığı görülmektedir.

Transaksiyonel Analiz

Eric Berne tarafından geliştirilen ve daha sonraki izleyicileri tarafından genişletilen Transaksiyonel Analiz (TA) kuramı, günümüzde kişilik, gelişim, psikopatoloji, danışma/terapi ve iletişim kuramı olarak getirdiği açıklamalarla insan davranışının ayrıntılı olarak anlaşılmasında kullanılabilir (Akkoyun, 1995). Bu çalışmanın amacı açısından burada kuramın sadece kişilik ve iletişimle ilgili açıklamalarına yer verilmiştir.

Transaksiyonel Analiz Kuramında Ego Durumları

Transaksiyonel Analiz kuramı kişiliği ego durumlarıyla (kişilik yönleriyle) açıklamaktadır. Ego durumu, belli bir davranış örüntüsü ile doğrudan ilişkili olarak yaşanan tutarlı duygular örüntüsüdür (Stewart ve Joines, 1994). Kişilikte fenomenolojik bir yaşantıyı temsil eder. Bu örüntüler Ebeveyn, Yetişkin ve Çocuk ego durumları olarak adlandırılmaktadır. Ancak, bu ayrıştırma mutlak anlamda ego durumlarının birbirlerinden ayrılması demek değildir. Ego durumları

kişilikte bir bütünlük içinde yer alırlar ve bir elips içinde birbirlerine değen üç daire ile simgesel olarak gösterilirler (Berne, 1972; Akt. Akkoyun, 1995).

Ego durumları kavramı bir nesneye değil, bir yaşantıya verilen ada karşılık gelmektedir. Bunlar kişiliğin dışında ayrı bir yerde bulunmazlar. Aynı zamanda ego durumları; id, ego ve süperego kavramları ile eşanlamlı değildir. Psikanalizdeki id, ego ve süperego kavramları kuramsal bir yapıyı açıklamaktadır. Ancak ego durumları, gözlenebilir davranışları göstermektedir. Ego durumları ve bu kavramlar arasındaki diğer bir farklılık da; psikanalizdeki ruhsal aygıtların bir genelleme olmalarına karşılık, ego durumları gerçek bir kişide bireysel kimliklere işaret etmesidir (Stewart ve Joines, 1994). Aynı zamanda Ebeveyn, Yetişkin ve Çocuk ego durumları, belli bir pozisyonda bulunan bir kimseden beklenen davranış kalıpları olan rollerden farklıdır (Berne, 1961; Akt. Akkoyun, 1995). Bir kişi, sosyal rolü ne olursa olsun, bu üç örüntüyü kişiliğinde barındırır. Yaklaşık olarak 12 yaş dolaylarında bir kimsenin üç ego durumu da gelişmekte ve daha sonraki zamanda da bunların içeriği genişlemeye devam etmektedir. Dolayısıyla ego durumları 12 yaşından sonra kronolojik yaş ile ilgili değildir.

Ego durumları yapısal ve fonksiyonel model olarak iki biçimde incelenmektedir. Ego durumlarının yapısı ve fonksiyonu aynı şeyler değildir. Yapısal model, bireyde saklanan yaşantı izlerinin ve stratejilerin sınıflandırılmasıdır. Fonksiyonel model ise, gözlenen davranışların bir sınıflandırılmasıdır (Stewart ve Joines, 1994). Yapı, ego durumlarının içeriğiyle ilgili, fonksiyon ise bu içeriğin süreciyle ilgilidir. Ego durumlarının iki modelle incelenmesinin farkı da şu şekilde gösterilmektedir: Yapısal modelde; YAPI = İÇERİK= "NE?" ve fonksiyonel modelde ise; FONKSİYON = SÜREÇ = "NASIL?" sorularına yanıt aranır.

Ego Durumlarının Yapısal Analizi

Yapı açısından ego durumları, bireyin duygu, düşünce ve yaşantılarının sınıflandırılması olarak tanımlanmaktadır (Akkoyun 1995). Yapısal analiz; bir ego durumundaki duygu, düşünce ve davranış örüntüsünü tanımlama ve diğer ego durumlarından ayırdetme işlemini içermektedir (Nelson-Jones, 1995). Ego durumlarının yapısal analizi iki düzeyde yapılmaktadır. Birinci düzey yapısal analizde kişilik; Ebeveyn, Yetişkin ve Çocuk ego durumu olarak sınıflandırılmaktadır.

Ebeveyn ego durumu: Başta ebeveynlerden olmak üzere ebeveyn figürlerinden kopye edilen duygu, düşünce ve davranışlar seti olarak tanımlanır. Ebeveyn ego durumu, kişinin küçük yaşlardan itibaren kendisi için anlamlı olan, özellikle ebeveynlerinden ve yaşadığı sosyal çevredeki diğer figürlerden etkilenecek oluşmaya başlamaktadır. Kişi için anlamlı olan kimselerle ilgili algılamaları, kişiliğin bu kısmına kaydedilir. Bakıp büyütme, koruma tutumlarının, önyargıların ve eleştirilerin bireyde korunduğu kısımdır.

Yetişkin ego durumu: Kişiliğin; gerçek durumlarla, verilerle ilgili düşünce, duygu ve davranış örüntülerini kapsar. Kişiliğin, burada ve şimdi tepkilerinin yaşandığı yönüdür. Kişiliğin bilgi toplayan, bilgiyi işleyen, değerlendiren ve kararları alan kısmıdır. Bir anlamda da kişiliğin bilgisayar gibi işleyen parçasıdır. Bireyin kendisinin akıl yürütme ve problem çözme yetilerinden etkilenir. Nesnel gerçekleri özerk olarak değerlendiren ve karar veren yöndür.

Çocuk ego durumu: Bireyin kendi çocukluğundan getirdiği duygu, düşünce ve davranışlar setidir. Buna arkeik ego durumu da denilmektedir. Bireyin çocukluğunda yaşadığı tüm yaşantıları içermekte, çocukluğundan getirdiği izleri taşımaktadır. Kişinin; küçükken geçirdiği yaşantıları, sezgisel olarak problemlerle nasıl başedebileceğine ilişkin kayıtları Çocuk ego durumunda yer alır. Kişiliğin ilk gelişen parçasıdır. Yeni doğan bebeğin tepkileri, diğer ego durumları henüz

gelişmediğinden dolayı, Çocuk ego durumundan kaynaklanmaktadır. Herkes, çocukluğundaki gibi hisseden, düşünen, eyleme geçen ve tepkide bulunan bu küçük çocuğu içinde taşır. Ancak buradaki sözü edilen küçük çocuk, bireyin yaşına göre kendisinden beklendiği gibi davranmaması anlamında değildir. Çocukluk yaşantısındaki, kendini ve dış dünyayı algılama çerçevesini, sonraki yaşantılarında yeniden kullanması vurgulanmaktadır.

Schmid (1986), Berne'e göre yapısal analizde bir ego durumunu tanımlamak için iki ölçütün olduğunu belirtmektedir. Birincisi, kişinin kendisinden gelmesi ya da başkalarından alınmış olması; ikincisi de, şimdi edinilen ya da geçmişten getirilen yapı olup olmadığıdır. Bu ölçütlere göre Ebeveyn ego durumu şimdi ve geçmişte başkalarından edinilen Extro-psişik sistemdir. Yetişkin ego durumu da bireyin kendisi tarafından edinilen ve şimdi oluşturulan Neo-psişik sistem olarak tanımlanır. Çocuk ego durumu ise, bireyin kendisinden edindiği ve geçmişten getirdiği Archo-psişik sistemdir.

İkinci düzey yapısal analizde, Ebeveyn ve Çocuk ego durumlarının alt ego durumları analizi yapılır (James ve Jongeward, 1984; Stewart ve Joines, 1994; Akkoyun, 1995). Ebeveyn ego durumunda, bireyin Ebeveyn ego durumunu oluşturan ebeveyn veya ebeveynlerinin Ebeveyn, Yetişkin ve Çocuk ego durumlarının içeriği yer alır. Bunlar; Ebeveyndeki Ebeveyn, Ebeveyndeki Yetişkin ve Ebeveyndeki Çocuk alt ego durumlarıdır. *Ebeveyndeki Ebeveyn* ego durumunda, bireyin Ebeveyn ego durumundaki ebeveyn veya ebeveynlerinin Ebeveyn ego durumundan alınan yaşantılar yer alır. *Ebeveyndeki Yetişkin* ego durumu, bireyin Ebeveyn ego durumundaki ebeveyn veya ebeveynlerinin Yetişkin ego durumunun içeriğine uygun yaşantıları kapsar. *Ebeveyndeki Çocuk* ego durumunda ise, bireyin Ebeveyn ego durumundaki ebeveyn veya ebeveynlerinin Çocuk ego durumuna ilişkin yaşantılar yer alır. Böylece, bir bireyin kendisi için önemli olan ebeveyn veya

ebeveynlerinin kişiliğinin tümünden aldığı duygu, düşünce ve davranışlar Ebeveyn ego durumunda temsil edilir.

Çocuk ego durumu da kendi içinde Çocuktaki Çocuk, Çocuktaki Yetişkin-Küçük Profesör ve Çocuktaki Ebeveyn alt ego durumlarına ayrılır. *Çocuktaki Çocuk*, bireyin fizyolojik etmenleri, doğuştan gelen ihtiyaçları ve ilkel sansürlü duyguları, dış olaylara karşı verilen spontan tepkileri içeren ego durumudur. *Çocuktaki Yetişkin* de, izlenimlere ve sezgiye dayanarak dış dünya ile başetme becerilerini kapsar. *Çocuktaki Ebeveyn* ise, küçük çocuğun ebeveynlerini gözleyerek onlar gibi davrandığı, onların kendisinden beklentilerini içselleştirdiği ego durumudur.

Ego Durumlarının Fonksiyonel Analizi

Ego durumlarının fonksiyonel analizinde fonksiyon, ego durumlarının kullanılışı veya ifade edilişi olarak tanımlanır. Ego durumlarının fonksiyonu, davranışlarda ve iletişim tarzında kendini gösterir. Fonksiyonel analizde, ego durumlarının içsel bir işlevi de vardır. Yani, kişi kendisinin herhangi bir ego durumundan bir diğer ego durumuna tepkide bulunabilmektedir. Örneğin, kişinin kendi Ebeveyn ego durumundan Çocuk ego durumuna mesaj gönderip etkileyebilir. Ebeveyn ego durumunun bu yönüne Etkileyici Ebeveyn denilmektedir (Edwards, 1966; Akt. Akkoyun, 1995). Kişi, başka bir kimseye karşı kendi ebeveynlerinden birinin ona davrandığı gibi davranıyorsa bu Aktif Ebeveyn'in işlevidir.

Fonksiyonel analizde Ebeveyn ego durumu Eleştirel ve Koruyucu Ebeveyn olmak üzere, Çocuk ego durumu ise Doğal ve Uygulu Çocuk ego durumu şeklinde ikiye ayrılırlar (Schmid, 1986; Stewart ve Joines, 1994; Nelson-Jones, 1995; Akkoyun, 1995).

Eleştirel Ebeveyn ego durumu; bireyde eleştiren, kusur bulan, istekçi, sınır koyan, gelenekleri sürdürmeye yönelik çaba sarfeden davranışlarla kendini gösterir. Buna Denetleyici ego durumu da denilmektedir.

Koruyucu Ebeveyn ego durumu ise; destekleyici, koruyucu, endişeli, sevecen, besleyici, şefkatli davranışlarda gözlenir. Özen gösteren, ihtiyaçlara karşı duyarlı, aşırı izin verici ve aşırı koruyucu davranışlarla işlev görür. Bazen kişide, başkalarının ihtiyacı olmadığıda da onları koruma, kollama davranışlarıyla kendini gösterir.

Doğal Çocuk ego durumu; yaratıcılık, hayattan zevk alma, kendiliğindenlik, hareketlilik, neşeli, eğlenceli, doğal ve canlı yaşantılar olarak gözlenir.

Uygulu Çocuk ego durumu ise; davranış ve tutumlarda kurallara uyma, kendini sınırlama, çekingen özellikler gösteren davranışlar olarak dışarıya yansımaktadır. Başkalarının davranışlarına bağlı olarak yıkıcı, incitici davranma, istemediği halde başkalarının beklentilerini karşılamak için çaba safetme, ebevenlerin etkisinde kalan davranışlar bu ego durumunun işlevidir.

Yukarıda açıklanan dört ego durumunun her biri hem olumlu hem de olumsuz özellikler göstermesi açısından ikiye parçaya ayrılır. Burada "olumlu", bireyin varlığını ve gelişmesini koruyan, destekleyen ve sürdüren; "olumsuz" da bireyin gelişmesini engelleyen, varlığını tehdit eden özellikleri içeren davranışlar olarak görülmektedir. Bireyi geliştiren Eleştirel Ebeveyn davranışları olabildiği gibi, onun gelişmesini engelleyen Koruyucu Ebeveyn davranışları da olabilmektedir. Aynı durum Doğal ve Uygulu Çocuk ego durumlarına ait davranış ve örüntüler için de geçerlidir.

Yetişkin ego durumu ise, bireyde gerçekliğe uygun davranış ve tutumlar ile mantıklı karar verme özellikleriyle kendini gösterir. Şu anda olup bitene

yöneliktir, gerçek durum ve olasılıklarla ilgilidir, yaşantılarda daha az coşku vardır; ayrıca, Ebeveyn beklentileriyle Çocuğun istekleri arasındaki çatışmaları dengelemek gibi bir işlevi vardır.

Bu açıklamalar ışığında şunlar söylenebilir: Birey davranışta bulunurken sıklıkla içinde bulunduğu duruma göre, daha çok gelişmiş (enerji yüklü) olan ego durumundan tepkide bulunma eğilimindedir. Çevremizdeki insanların başkalarına yönelik tepkilerine baktığımızda, yukarıda belirlenen özellikleri farklı düzeylerde yansıttığını görebiliriz. Kimi sıklıkla önyargılı, eleştiren, kusur bulan; bir diğeri daha çok koruyucu ve destekleyicidir. Bir başkası daha canlı ve yaratıcı; kimi bağımlı, sessiz, çekingen ve kurallara göre tepkide bulunur. Bir diğeri; sık sık mantık ve olasılıklardan söz eden, yaşamında daha az coşkulu yaşantılara yer veren biri olabilir. Ayrıca bireylerin, bu özelliklerini buldukları sosyal ortama göre farklı şekilde yansıtılabildikleri görülmektedir. Örneğin bir kişi ailesiyle birlikteyken daha çok koruyucu ve destekleyici davranışlar gösterirken; arkadaşları arasında daha çok tutuk, çekingen, beklentilere karşılık vermeye yönelik davranışlar gösterebilir.

Yukarıda tanımlanan davranış örüntüleri birbirlerinden kopuk olmayıp bireyde bir bütünlük içinde yer alır. Konulan sınırlar sadece analizleri kolaylaştırmak içindir. Sağlıklı bir kişilikte, yaşantılarda her üç ego durumu arasında geçişlerin kolayca olabildiği ve bir ego durumuna takılıp kalınmadığı organizasyona gereksinim vardır. TA'ya göre sağlıklı bir kişide hiç bir ego durumunu dışlamadan tepkide bulunan Bütünleşmiş Ego'dan sözedilmektedir. Çocuk ve Ebeveyn ego durumlarının birleştirildiği Yetişkin ego durumu Bütünleşmiş Ego olarak tanımlanmaktadır (James ve Jongeward, 1984; Schmid, 1986; Akkoyun, 1995). Karşılıklı iletişimde bireylerin tepkileri Bütünleşmiş Ego

özelliklerini yansıtıyor ise, o ilişkide saygının varlığından sözedilebilir (Akkoyun, 1993).

Ego Durumlarını Tanılama Yolları

Berne'e göre; ego durumlarının tanılmasında öncelikle ego durumlarının her birinin yönetici güce sahip oldukları, uyum sağlayıcı özelliklerinin oluşu, verilen tepkilerin doğal büyümenin ve daha önceki yaşantıların sonucu uyarlanabilirliği (biyolojik akıcılığı) ve bir ruhsal güce sahip olma özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir (Akt. Akkoyun, 1995). TA literatüründe, ego durumlarını tanılamak için dört yaklaşımın olduğu belirtilmektedir. Bunlar; davranışsal, sosyal, tarihsel ve fenomenolojik tanılamadır (Schmid, 1986; Stewart ve Joines, 1994; Akkoyun, 1995).

Davranışsal Tanılama: Bu yaklaşımda içsel yaşantılar (hatıralar, duygular, tutumlar) yerine, dışsal ipuçlarına ; jest, mimik, ses tonu, kelime ve ifadelerin seçimi gibi işaretlere bakılır. Ancak bunların sadece bir ipucu olduğu unutulmamalıdır. Yalnız bir ipucuna bakıp karar vermek yanıltıcı olabilir. Bunlara eşlik eden diğer ipuçlarına ve söylenen mesajlara da bakmak gerekir.

Sosyal Tanılama: Sosyal tanılama yaklaşımında iki kişi arasındaki etkileşimde neler olduğu incelenir. Gönderilen uyarıcının kişinin hangi ego durumundan karşıdaki kişinin hangi ego durumuna yönelik olduğuna bakılır. Gönderilen uyarıcıya verilen tepkinin sonucunun ne olduğu incelenir. Kişilerarası iletişimde mesaj alış verişlerinin sonucunda, bireyler üzerinde nasıl bir psikolojik işlevinin olduğuna, ne gibi tepkilerin oluştuğuna dikkat edilir.

Tarihsel Tanılama: Bu yaklaşımda tanılama için bireyin geçmişi araştırılır. Kişilik yapılarının organizesinde hangi alt sistemin etkili olduğu soruşturulur. Örneğin, eğer birey şu anda yaşadığı duyguları, daha önce ebeveynlerine karşı

da yaşamış ise büyük olasılıkla Çocuk ego durumunda olduğu; eğer şu anda konuşurken, ebeveynleri gibi konuşuyorsa ve aynı jest ve mimikleri gösteriyorsa büyük olasılıkla bireyin Ebeveyn ego durumunda olduğu söylenebilir.

Fenomenolojik Tanılama: Fenomenolojik tanılamada ise, bireyin geçmişteki bir yaşantısını tüm yoğunluğuyla tekrar yaşaması halinde gösterdiği jest, mimik, sözcük ve ifadelerin seçimi gibi belirtilere bakılarak hangi ego durumunda olduğuna karar verilir. Çocuklukta yaşanan bir duygu benzer bir yaşantıda tekrarlandığında, fenomenolojik olarak tanılanabilir.

Bir ego durumunu tanılamak için bunlardan seçilecek tek bir yaklaşım tanılamada yetersiz kalabilir. Doğru tanılama yapabilmek için birden çok yaklaşımın birarada kullanılmasında yarar vardır.

Tarihsel ve fenomenolojik tanılama yapmak için, tanılayıcının iç dinamikler, içsel yapılar ve bunların sosyal yapıya yansımaları konularında uzman olmasına ve psikanaliz sürecinde olduğu gibi çalışabilecek uzmanlığa gereksinim vardır. Bu her iki yaklaşımı kullanmak bireysel görüşme gerektirmektedir. Araştırma amacıyla bu yaklaşımları grup üzerinde çalışırken kullanmak pek olanaklı olmamaktadır. Fonksiyonel analiz açısından ego durumlarının incelenmesinde yalnız açıkta olanları, dışsal belirtileri, etkileşimde ne olup bittiğini gözlemek yeterlidir. Davranışsal ve sosyal tanılama yaklaşımlarını kullanabilmek için sosyal ilişkiler alanında eğitim görmüş olmak yeterlidir (Schmid, 1986; Akkoyun, 1995). Böylece tarihsel ve fenomenolojik yaklaşımların yapısal analize dayalı; davranışsal ve sosyal tanılamamanın fonksiyonel analize dayalı tanılama yolları olduğu söylenebilir. Günlük yaşamda daha çok davranışsal ve sosyal tanılama için veriler bulunmaktadır.

Egogram

Dusay'ın sabitlik hipotezine göre; bir kimsenin sahip olduğu enerji değişik ego durumlarında akışkandır; ancak miktarı sabittir. Bir ego durumundaki enerjide bir artış olduğunda; enerjinin tümü sabit olduğundan psişik enerjideki yer değiştirme nedeniyle, diğer bir ego durumunda veya ego durumlarındaki enerjide görece bir azalma olacaktır. Ego durumlarının fonksiyonel analizine göre, ego durumlarında gözlenen enerji miktarı egogramla gösterilebilmektedir. Egogram; Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn, Yetişkin, Doğal Çocuk ve Uygulu Çocuk sırasıyla olmak üzere, göreceli olarak bir kimsenin başkalarıyla ilişki kurarken harcadığı gözlenen enerjinin grafik olarak çizimidir (Akt. Akkoyun, 1995).

Ayrıca bir kimsenin egogramında EE, KE, DÇ ve UÇ ego durumlarındaki enerjinin "olumlu" ve "olumsuz" yönleriyle ne kadar kullanıldığı gösterilebilmektedir (Stewart ve Joines, 1994). Sabitlik hipotezine göre; bir ego durumundaki enerjinin azaltılması hedefleniyorsa, o ego durumuna karşıt olan bir ego durumunun işlevi olan davranışları artırmak gerekir. Örneğin; Eleştirel Ebeveyn ego durumundaki enerjinin düzeyi düşürülmek isteniyorsa, bu ego durumuna ilişkin davranışların sıklığını azaltmayı önermek yerine, Koruyucu Ebeveyn ego durumunun işlevi olan davranışların sıklığını artırmak önerilir. Böylece Koruyucu Ebeveyn ego durumundaki enerjinin yükselmesi, Eleştirel Ebeveyn ego durumundaki enerji azalmasını sağlayacaktır.

İşlem (Transaksiyon) Türleri

TA temelde insanlararası ilişkiyi ele alan bir iletişim kuramıdır. İletişimi de işlem işlem ele alarak (transaksiyonlarla) açıklamaktadır. İşlem (transaksiyon), toplumsal konuşmanın temel birimi; işlemsel uyarıcı ve işlemsel tepki olarak tanımlanmaktadır. Bu görüşe göre, bireyler iletişimde bulunurlarken herhangi bir ego durumundan karşılarındaki kişinin herhangi bir ego durumuna yönelik

tepkide bulunurlar. Böylece, tepkide bulunan (iletişimi başlatan) kişinin farklı ego durumlarının birinden, karşısındaki kişinin farklı ego durumlarının birine tepkide bulunma seçeneği vardır. Aynı şekilde, herhangi bir ego durumuna mesaj gönderilen kişinin de bu tepkiyi istediği bir ego durumundan alma seçeneği vardır ve istediği bir ego durumundan karşısındaki kişinin herhangi bir ego durumuna karşılık verebilir. Bu çok farklı seçenekler çerçevesinde işlemler (transaksiyonlar) içinde yer alan vektörlere bakıldığında, üç işlem türünün olduğu görülmektedir (Berne 1961; Akt. Akkoyun, 1995).

1.Tamamlayıcı İşlem : İşlem vektörlerinin paralel olduğu ve yöneltilen ego durumundan tepkinin alındığı işlemidir. Burada bir mesajı alan kişi, tepkide bulunurken, kendisinin hangi ego durumuna mesaj gönderilmişse, o ego durumuyla karşısındaki kişiye tepkide bulunmaktadır. Aynı zamanda bu tepki, karşısındaki kişinin mesajın gönderildiği aynı ego durumunu hedefler. İki kişinin Ebeveyn ego durumlarına karşılıklı olarak tepkide bulunması ve alması gibi. Dolayısıyla, böyle bir işlemde iletişimde bulunan taraflar karşılıklı olarak beklentilerini karşılamaktadırlar.

2.Kapalı İşlem : İşlem vektörlerinin paralel olmadığı ve yöneltildiği ego durumundan tepkinin alınmadığı işlemidir. Burada tepki, ya yöneltilen ego durumundan değil de, farklı bir ego durumundan gelir; ya da mesajın gönderildiği ego durumuna yönelik olmayabilir. Örneğin; A kişinin, kendi Ebeveyn ego durumundan B kişinin Çocuk ego durumuna tepki vermesi ve buna karşılık B kişinin, kendi Ebeveyn ego durumundan A kişinin Çocuk ego durumuna tepki vermesi gibi.

3.Gizil (Örtük) İşlem: Aynı anda hem sosyal (açık) hem de psikolojik (gizil) düzeyde mesajların iletildiği işlemidir. Bu tür iletişimde kişi, sosyal olarak riskli bir durumda açık biçimde görünmeyen bir mesajla iletişime geçmektedir. Örneğin, A

kişisi sosyal mesajı Yetişkin ego durumundan B kişinin Yetişkin ego durumuna; psikolojik mesajı da, Yetişkin ego durumundan B kişinin Çocuk ego durumuna gönderir. B kişisi ise, Çocuk ego durumundan A kişinin Yetişkin ego durumuna sosyal mesajı gönderir. Üç ego durumunun yer aldığı böyle bir işlem "açısal gizil işlem"dir. Bazen; iki kişi arasındaki iletişimde açık mesaj karşılıklı olarak, örneğin; Yetişkin ego durumundan Yetişkin ego durumuna gönderilir. Gizil mesaj da, Çocuk ego durumundan Çocuk ego durumuna karşılıklı şekilde alınıp verilebilir. Bu durumda oluşan etkileşime "dubleks gizil işlem" denilmektedir. Böyle bir iletişimde dört ego durumu kullanılmaktadır. Gizil işlemler kurama göre, psikolojik oyunlara yol açan işlemlerdir. TA' ya göre etkin bir iletişimin sağlanması için, açık ve doğrudan iletişim kurmak önemlidir.

Berne'e (1961) göre, iletişimin üç kuralı bulunmaktadır (Akt. Akkoyun, 1995): 1. İşlemler tamamlayıcı olduğu sürece iletişim sürecektir. 2. Bir işlem kapalı olduğunda iletişim duraksar veya kesilir. İletişimin devam edebilmesi için, taraflardan birinin ya da ikisinin birlikte başka bir ego durumundan tepkide bulunması gerekir. 3. Gizil işlemden sonra ortaya çıkacak olan davranışı; sosyal düzeydeki mesaj değil, psikolojik düzeydeki mesaj belirler.

TA ve Ego Durumlarıyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Burada daha çok TA kuramında ego durumlarının eğitim alanında insan ilişkilerini geliştirme ve problem çözme ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde daha çok ego durumlarının kullanılmasıyla ilgili yapılan deneysel çalışmalar olduğu görülmektedir. Az olmakla beraber betimsel çalışmalara da rastlanmıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirmek amacıyla öğretmen eğitiminde TA'nın kullanıldığı ve etkisinin test edildiği çalışmalarla rastlanmıştır.

Patterson ve Sikler (1974), öğrenci davranışlarını anlama konusunda danışman öğretmenlere TA kavramlarını öğreterek, grup içinde rol yapma ve videoya alınmış davranışların incelenmesi yoluyla bir yardımcı olarak rehberlik ilişkilerinin geliştirilmesini hedefledikleri bir çalışma yapmışlardır. Eğitim materyali olarak ego durumlarının dışsal belirtileri üzerinde durulmuş ve egzersizlerle sözel transaksiyonların analiz yolları gösterilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin genellikle çocukça ego savunmalarına veya ebeveyn yargılarına başvurduklarını öğrendikçe, yetişkin sorumlu davranışını cesaretlendirmede daha güçlü duruma geldikleri görölmüştür. TA eğitimi, öğretmenlerin öğrencilere karşı Koruyucu ya da Eleştirel Ebeveyn ego durumlarını sergilediklerinin farkına varmalarında ve bunu düzeltmelerinde yararlı olmuştur. Öğretmenler, öğrencilerle Yetişkin ego durumunu da kullanarak ilişkiler kurmayı öğrenmişlerdir.

Harbin (1975), TA eğitiminin öğretmenlerin sınıftaki sözel davranışlarına ve bazı kişilik özelliklerine olan etkisini incelemiştir. 16 ilkokul öğretmeninden 8'i ile birbuçuk saatlik oturumlarla Kazanmak İçin Doğarız (James ve Jongeward) kitabı çalışılmış ve egzersizler yapılmıştır. Deney grubunun TA testinde Ebeveyn ego durumu tepkilerini daha az, Yetişkin ego durumu tepkilerini anlamlı düzeyde daha fazla kullandığı bulunmuştur. Bu grupta öğrencilerin başlattığı konuşma sürelerinin öğretmenlerin başlattığı konuşma sürelerinden anlamlı olarak fazla olduğu saptanmıştır. Böylece beş haftalık bir seminerin öğretmenlerin hem kendini algılama hem de sınıftaki davranışlar üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görölmüştür.

Cooper (1977), öğretmen adaylarının öğrencilere karşı tutumlarının TA eğitimi ile olumlu hale getirilip getirilemeyeceğini araştırmıştır. İlkokul öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinden bir gruba TA kavramları öğretilmiş; diğer bir grup da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Eğitim sonrası her iki grupta da TA bilgi taraması yapılmıştır. Eğitim alan grubun TA bilgi düzeyi anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Dokuz haftalık eğitimden sonra her iki grubun tutum, kaygı ve öğrenci algıları ölçülmüştür. Sonuçlar, iki grup arasında öğrencilere ilişkin tutumlarda, kaygı düzeylerinde ve öğrenci algısında farklılık olmadığını göstermiştir. Ancak TA bilgi düzeyi ve öğrencilere ilişkin olumlu tutum düzeyi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca kaygı düzeyi ve öğrencilere yönelik tutumlar arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur.

Wolfgang ve Brudenell (1982), çalışmalarında, överek tepkide bulunma, Etkili Öğretmenlik Eğitimi'ndeki etkin dinleme ve Yetişkin ego durumundan tepkide bulunma değişkenlerini incelemiştir. Sonuçta, Etkili Öğretmenlik Eğitimi'ndeki etkin dinleme ve TA'deki Yetişkin ego durumundan tepkide bulunmanın, ebeveyn tavırla övgüde bulunmaya göre, öğrenciyi bağımlı olmaktan kurtarmada daha etkili olacağı ifade edilmektedir. Aşırı (gerçeğe uygun olmayan) övgü tepkilerini geri çekip bunları Yetişkin tepkilerine dönüştürme sonucu öğrencinin daha bağımsız ve girişimci olacağına işaret edilmektedir.

Rodriguez (1983), TA kuramına dayanarak öğretmenlerin öğretme stili ile öğrencinin öğrenme stiline bir karşılaştırmasını yapmıştır. Araştırmada akademik başarının, öğretmenin egogramla ölçülen öğretme stiline (iletişim stili) öğrencinin egogramla ölçülen öğrenme stili ile ilişkisinin bir fonksiyonu olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada şu sayıtlarla hareket edilmiştir: 1. İletişim, öğretmenin öğretme stiline ve öğrencinin öğrenme stiline başlıca belirleyicidir. 2. İletişim egogramlarla ölçülebilir. 3. Öğretmen ve öğrenci iletişim stiline eşleştirilmesi akademik başarıyı geliştirmede yararlı bir metod olabilir.

Sonuçlar, genelde öğretmenlerin iletişim stilineki farklılıklar gözönüne alınmadığında, cinsiyet ve etnik açıdan öğrencilerin iletişim stilleri arasında anlamlı fark bulunmadığını göstermiştir. Ancak, öğretmenin hazırladığı testlerde yüksek not almış öğrenciler ile düşük not alanların iletişim stilleri arasında yüksek not alanların lehine anlamlı fark bulunmuştur.

İncelenen kaynaklarda üniversite öğrencilerine iletişim becerilerinin TA'ya dayalı olarak öğretildiği ve etkisinin incelendiği araştırmalara da rastlanmıştır.

Macclenaghan (1976); TA'ya dayalı grup çalışmasına katılmanın benlik saygısı, iletişim davranışları ve kişilerarası ilişkiler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Eğitim programında; TA teorisi, alıştırılmalar, grup tartışmaları ve yeni davranışlar hakkında kontrat yapmaya yer verilmiştir. Çalışmaya katılanların % 65'i üniversite öğrencisi, diğerleri de halktan kişilerdir. Deney grubunda 41 (22 kadın, 19 erkek), kontrol grubunda ise 33 (17 kadın, 16 erkek) denek yer almıştır. Eğitim çalışması, haftada üç saat olmak üzere dört hafta sürmüştür. Hazırlanan eğitim programının, benlik saygısını, iletişim davranışlarını ve kişilerarası ilişkileri etkilemediği görülmüştür. Ancak, kullanılan ölçme araçlarından sadece Kişisel Yönelim Envanteri'nin bir boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Clark (1982), TA eğitim grubuna katılmanın, iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelemek için bir çalışma yapmıştır. Üniversite öğrencisi olan deneklerden 50'sinin deney, 23'ünün de kontrol grubunu oluşturduğu çalışmada; ölçümler Kişilerarası İletişim Envanteri, TA Bilgi Testi ve Sosyal Beğenirlik Ölçeği ile yapılmıştır. Sonuçlar, TA eğitim grubuna katılanların iletişim becerilerinde olumlu yönde anlamlı bir değişme olduğunu göstermiştir.

Liikanen (1991), öğretmen adaylarının kişilik yapısının kültürden nasıl etkilendiğini TA açısından incelemiştir. Araştırmada, kişilik yapısının tanımlanması, OK (iyi) ile NOT OK (iyi değil) yaşam pozisyonları, ego durumları ve akademik başarı, cinsiyetin kişilik yapılarına etkileri ve öğretmen adaylarının kişilikleri yoluyla gelecekteki öğretmenlik mesleğini icra etmede karşılaşılabilecek engeller ve sınırlılıklar ele alınmıştır. Bu amaçla, öğretmenlik eğitiminin ilk yılında olan 93 öğrenciden veri toplanmıştır. Sonuçlar, genç öğretmen adaylarının kendilerini NOT OK'den daha çok OK olarak değerlendirdiklerini göstermiştir. Ayrıca "I am OK - You are OK" (ben "iyi"yim - sen "iyi"sin) yaşam pozisyonunun diğer pozisyonlara göre daha yüksek frekansı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin sahip olduğu "I am OK - You are NOT OK" (ben "iyi"yim - sen "iyi" değilsin) yaşam pozisyonunun frekansı, çingeneler gibi azınlık gruplarda (% 52.9 - 58.8), hintli ve budist gibi dini gruplarda (% 20.2 - 44.7) ve diğer kültürlerde (% 16.5 - 40.5) daha sıklıkla gözlenmektedir. Cinsiyete göre bakıldığında, kişilik yapılarının farklılaşmadığı görülmüştür. Her iki grupta Ebeveyn-Yetişkin ve Çocuk-Yetişkin bulaşmalarının diğer kişilik yapılarından daha yoğun olduğu bulunmuştur.

İncelenen araştırmalarda müfettiş eğitiminde TA'nın kullanılmasını ve etkililiğini inceleyen çalışmaların da olduğu görülmüştür.

Johnston ve arkadaşları (1986), hepsi öğretmen olan ve Denetime Giriş dersini alan müfettiş adaylarının TA konusunda eğitim görmeleri, eğitim görmeyenlere göre konferanslarda sözel etkileşimlerini etkileyip etkileyemeyeceğini araştırmışlardır. Araştırmanın hipotezi TA eğitimi görenlerin görmeyenlere göre, kişilerarası etkileşimde daha üretici etkileşimler kullanacağı idi. Elliiki lisans üstü öğrenciden oluşan eşit olmayan kontrol gruplu desende, deney grubuna TA iletişim becerileri konusunda 16 haftalık bir eğitim verilmiştir. Her iki gruptan sözel etkileşimleri saptamak için teyp kaydı kullanılmıştır. Sonuçlar, üretici cevaplar yönünden deney ve kontrol grubu arasında, deney

grubu lehine olmak üzere, fark olduğunu göstermiştir. TA eğitimi, müfettiş adaylarının denetimli bir konferans sırasında kişilerarası iletişimlerinde sistematik davranma ve üretici ilgi oluşturmalarını sağlamıştır.

Johnston (1986)'un diğer bir çalışmasında da denetim etkileşiminde bilişsel yazgının, düşünce kalıplarını, davranış kalıplarını ve ilişkiyi nasıl etkilediğini araştırmıştır. Bilişsel yazgının etkileri anket ve video kaydı kullanılarak incelenmiştir. Çalışmanın bulguları şöyledir: 1.Denetlenenler, verilen mesajı işitmemekte, ancak daha önce kendilerinde varolan cevap kalıplarını kullanmaktadırlar. 2.Denetlenenler, bir şeyin nasıl yapılması gerektiğinin kendilerine söylenmesini ummaktadırlar. 3.Denetlenenler, kendilerine profesyonel biri olarak davranılmasını beklememektedirler ve dolayısıyla profesyonel iletişimi özgün olarak kabul etmemektedirler. Sonuçta, TA eğitiminin denetleyen ve denetlenenlerin; üretken etkileşimleri, problem çözme ve kendini ifade etme düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Yetişkin kadınların kilolarıyla ilgili sorunlarla başedebilmeleri için de TA'nın kullanıldığı görülmektedir. Kessler ve Rothenhauser (1996), halk eğitim merkezine devam eden kadınlarla TA'da ego durumlarının fonksiyonel modeline göre eğitim vermişlerdir. Eğitimde, bireyin sahip olduğu ego durumları arasındaki etkileşimin içeriğini değiştirme çalışmaları yapılmıştır. Sonuçta verilen eğitimin kadınların kilolarıyla ilgili sorunlarını çözmede etkili olduğu görülmüştür.

Türkiye'de TA ve ego durumlarıyla ilgili yapılan çalışmalar az da olsa mevcuttur. Ayrıca bu çalışmaların çoğunun betimsel nitelikte olduğu görülmektedir.

Arı (1989), üniversite öğrencilerinin ben (ego) durumları ile bazı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçta; Yetişkin ego durumu yüksek olan öğrencilerin uyum düzeylerinin, Doğal Çocuk ego durumu düşük olan

öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca çalışmada, atılgan özelliklerin Yetişkin ego durumu ile ilişkili, çekingen özelliklerin ise Uygulu Çocuk ego durumu ile ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Baştuğ (1993), histerik kadınların ve eşlerinin ego durumları açısından kendilerini ve birbirlerini algılamalarını karşılaştırmıştır. Çalışmada, psikiyatri kliniğine başvuran 42 histeri nevrozlu kadın hasta ve bunların eşlerine Ego Durumları Ölçekleri uygulanmıştır. Sonuçlar, Uygulu Çocuk ego durumu dışında diğer tüm ego durumlarında anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir. Kadınların eşlerini Uygulu Çocuk ego durumu bakımından algılamalarının erkeklerin kendilerini algılamalarına göre daha yüksek olduğu; erkeklerin kendilerini algılamalarının da kadınların onları algılamalarına göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca çiftlerin kendilerini ve birbirlerini algılamalarını gösteren egogramlarının birbirleriyle oldukça benzer ve bu egogramların bir plato görünümünde olduğu gözlenmiştir.

Alisinanoğlu (1995), üniversite öğrencilerinin ben (ego) durumları ile ana-baba tutumlarını algılamaları arasındaki ilişkiyi ve bazı değişkenlerin gençlerin ben durumları ve algıladıkları ana-baba tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada üniversite ikinci ve üçüncü sınıflarda okuyan kız ve erkek öğrencilerden oluşan 172 gençten Kişisel Bilgi Formu, Sıfat Tarama Listesi ve Ana-Baba Tutum Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Sonuçlar; gençlerin cinsiyetinin Yetişkin, Doğal Çocuk ve Uygulu Çocuk ego durumları üzerinde, fiziki görünüşlerinden hoşnutluk durumunun Eleştirel Ebeveyn, Yetişkin ve Uygulu Çocuk ego durumları üzerinde, anne-babalarının ilişki durumunun da Yetişkin ve Uygulu Çocuk ego durumları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bunun yanında gençlerin kardeş sayısının, doğum sırasının, anne ve babalarının öğrenim düzeylerinin ego durumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Ayrıca çalışmada gençlerin ego durumları ile algıladıkları anne ve baba tutumları arasındaki korelasyonlar ayrı ayrı incelenmiş ve şu sonuçlar elde edilmiştir: Algılanan demokratik anne tutumu ile Yetişkin ego durumu arasında olumlu, Uygulu Çocuk ego durumuyla olumsuz; ilgisiz anne tutumuyla Eleştirel Ebeveyn ve Uygulu Çocuk ego durumları arasında olumlu, Koruyucu Ebeveyn ego durumu arasında ise olumsuz ilişkiler saptanmıştır. Otoriter anne tutumunun artmasıyla birlikte gençlerin Yetişkin ego durumu puanlarının düştüğü, Uygulu Çocuk ego durumu puanlarının ise yükseldiği görülmüştür. Algılanan demokratik baba tutumunun artmasıyla Koruyucu Ebeveyn ve Yetişkin ego durumları puanlarının arttığı, Eleştirel Ebeveyn ve Uygulu Çocuk ego durumları puanlarının ise azaldığı bulunmuştur. İlgisiz baba tutumu ile Koruyucu Ebeveyn ego durumu arasında olumsuz, Eleştirel Ebeveyn ve Uygulu Çocuk ego durumları arasında ise olumlu ilişkiler gözlenmiştir. Otoriter baba tutumu ile Eleştirel Ebeveyn ve Uygulu Çocuk ego durumları arasında olumlu, Koruyucu Ebeveyn ve Yetişkin ego durumları arasında ise olumsuz ilişkiler saptanmıştır.

Çam (1997a), öğretmen adaylarının cinsiyet, geldikleri öğretim programı ve yaş değişkenlerine göre ego durumları puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenliği bölümü 4. yılda öğrenim gören 134 ve öğretmenlik formasyonu programına devam eden 106 olmak üzere toplam 240 öğretmen adayından Sıfat Tarama Listesi'ndeki Ego Durumları Ölçekleri kullanılarak veri toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre beş ego durumunda da farklılık olmadığını göstermiştir. Geldikleri programa göre ise Eleştirel Ebeveyn ve Koruyucu Ebeveyn ego durumlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf öğretmenliğinden gelenlerin Eleştirel Ebeveyn; formasyon grubunda olanlar ise Koruyucu Ebeveyn ego durumunda daha yüksek puan ortalamasına sahiptirler. Yaş değişkenine göre ise, sadece Yetişkin ego durumunda yaşları büyük olan öğretmen adaylarının (27-

45) puan ortalaması yaşları küçük olanlardan (19-22) daha yüksek bulunmuştur. Tüm değişkenlere göre yapılan analizlerde Doğal Çocuk ve Uygulu Çocuk ego durumlarında farklılık gözlenmemiştir.

Sevim (1996), TA'ya dayalı bir eğitim programının evli çiftlerin ego durumları ve evlilik yaşamlarına ilişkin bazı değişkenlere etkisini incelemiştir. Deney grubundaki 12 ve kontrol grubundaki 10 denekten program öncesi ve sonrası Evlilik Yaşamı Ölçeği, Evlilik Yaşamı Anketi ve Sıfat Tarama Listesi Ego Durumları Ölçekleri ile veri toplanmıştır. Deney grubuna yedi haftalık bir eğitim programı uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, evlilik ilişkisini geliştirme grubuna katılmanın evli bireylerin, evlilik durumları ve ego durumları puanları üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturmadığı bulunmuştur. Ancak deney grubundaki bireylerin sadece Yetişkin ego durumunda olumlu yönde değişiklik olduğu saptanmıştır.

İncelenen literatürde Türkiye'de farklı grupların birbirlerini ve kendilerini algılamaları, farklı kavramlara yönelik yapılan değerlendirmeler ve stereotiplerin belirlenmesi ile ilgili olarak kültürlerarası çalışmaların da yapıldığı görülmektedir.

Bacanlı (1992a), kültürlerarası bir çalışmanın Türkiye ile ilgili kısmını gerçekleştirmek amacıyla Türk toplumunda gençlerin "genç" ve "yaşlı" algıları ve genel olarak yaşlılığı nasıl gördüklerini incelemiştir. Çalışmada üniversite I. ve II. sınıfta okuyan 50'si kız, 45'i erkek olmak üzere 95 öğrenciye Sıfat Tarama Listesi uygulanmıştır. Sonuçlar; gençler tarafından yaşlı, gençten daha beğenilir ve güçlü; genç ise yaşlıdan daha aktif algılandığını göstermiştir. Yaşlı için işaretlenen sıfat sayısının genç için işaretlenen sıfat sayısından daha az olduğu görülmüştür. Ayrıca, kızlar genci erkeklerden daha beğenilir, güçlü ve aktif olarak algıladıkları ve kızların genç algısı, erkeklerinkinden Koruyucu Ebeveyn ve Yetişkin ego

durumları açısından yüksek, Doğal Çocuk ego durumu açısından düşük olduğu saptanmıştır.

Bu çalışmanın devamı olan ve aynı deneklerle yapılan bir diğer çalışmada (Bacanlı, 1992b), genç stereotipinin yaşlı stereotipinden daha belirgin olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca yaşlı stereotipi genç stereotipinden daha beğenilir ve güçlü, genç ise yaşlı'dan daha aktif olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ise, genç stereotipinden çok yaşlı'ya benzediği belirtilmektedir.

Bacanlı, Ahokas ve Best (1994), Türkiye ve Finlandiya'da yaşlı stereotiplerini belirlemek için bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada erkek ve kızlardan oluşan 95 Türk ve 76 Finlandiya'lı üniversite öğrencisinden Sıfat Tarama Listesi ile veriler toplanmıştır. Sonuçlar, ego durumları açısından Türk örnekleminde Doğal Çocuk ego durumu, Finlandiya örnekleminde ise Eleştirel Ebeveyn ve Uygulu Çocuk ego durumlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca Etkinlik açısından yaşlı değerlendirmeleri iki örnekleimde birbirine benzediği, Beğenilirlik ve Güç boyutlarında ise Türk örnekleminde değerlendirmenin yüksek olduğu belirtilmektedir.

Bacanlı'nın (1995a) bir diğer çalışmasında Türk ve Amerikan kültürlerinde beğenilir ve beğenilmez sıfatların ego durumları açısından analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçları; Türk örnekleminde beğenilir sıfatların Eleştirel Ebeveyn ego durumunda, Amerikan örnekleminde ise Doğal Çocuk ego durumunda daha yüksek olduğunu göstermiştir. Beğenilmez sıfatlar ise Türk örnekleminde Doğal Çocuk, Amerikan örnekleminde Koruyucu Ebeveyn ego durumunda yüksek olduğu görülmüştür.

Tanrı ve Peygamber kavramlarına atfedilen sıfatların incelendiği bir çalışma Bacanlı (1995b) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda Tanrı

ve Peygamber kavramlarının Koruyucu Ebeveyn ego durumu açısından en yüksek düzeyde; Eleştirel Ebeveyn ve Uygulu Çocuk ego durumlarında ise en düşük düzeyde değerlendirildiği belirtilmektedir. Benzer bir inceleme Türk ve Müslüman kavramları için de yapılmıştır (Bacanlı, 1997). Sonuçlar, yapılan değerlendirmenin sırasıyla Koruyucu Ebeveyn, Yetişkin, Eleştirel Ebeveyn, Doğal Çocuk ve Uygulu Çocuk şeklinde olduğunu göstermektedir.

Yukarıda özetlenen araştırma sonuçlarına göre, TA kuramına dayalı olarak verilen eğitimin ego durumlarının kullanılmasını etkilediği söylenebilir. Ego durumlarının farklı gelişmişlik düzeylerine göre, bireylerin belirli bir kişilik özelliğini açık bir şekilde yansıttıkları görülmektedir. Ayrıca bireylerin algıladıkları ana-baba tutumlarının ego durumlarıyla ilişkili olduğu gözlenmektedir. Kısa süreli TA eğitiminin kişilik ve tutum değişimi konusunda etkili olmasa da, bireylerin kendi ego durumlarını tanıma ve iletişim konusunda bilgilendirildiklerinde, iletişimlerinde daha üretici iletişime girdikleri, kişiyi geliştirici bir iletişim tarzını sergiledikleri söylenebilir. Grup içinde yapıcı etkileşimler kurmak kişinin gelişimi ve gelecek yaşantılarında sorumluluk alma, kendine güven ve bağımsızlık kazanma, problem çözme özelliklerini kazandırmada etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerle iletişimlerinde Yetişkin ego durumunu kullanarak tepkide bulunmaları öğrencilerin gelişmesine olumlu etkisinin olduğu belirtilmektedir. Bunun yanında bireylerin ego durumlarının yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve babanın öğrenim düzeyleri gibi değişkenlere göre pek farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca stereotipleri belirleme çalışmalarında kültürlerarasında ego durumları açısından farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Problem Çözme Becerisi

Günlük yaşantılarında insanlar problem çözmeye yönelik pek çok durumla karşılaşır. Nereden nasıl alışveriş edeceği, iş yerinde amirine bir isteğini nasıl ifade edeceği, bir yakınına nasıl davranacağı, hangi işi seçeceği, vb. Böyle durumlar birey için birer problemdir. Bu durumlar karşısında bireylerin farklı davrandıkları gözlenmektedir. Benzer bir problem için biri çok az süre harcayarak başarılı çözümler bulurken, bir diğeri daha çok çaba ve süre harcayarak daha az uygun çözümler bulabilmektedir. İnsanların günlük yaşantılarındaki problemlerine genellikle kişisel deneyimlerine, geleneklere veya otorite figürlerine başvurarak çözüm aradıkları görülmektedir (Karasar, 1986).

Oğuzkan (1989); problem çözmeyi, belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bilişsel ve psikolojik boyutları olan bir dizi çabayı içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Kuzgun'a (1992) göre, problem çözme işleminde başarı öncelikle problemin doğru tanımlanmasına bağlıdır. Bireyi rahatsız eden durumun ne olduğu kesin olarak tanımlandığında çözüm için doğru yaklaşımda bulunulur. Bunun yanında, problem ile ilgili konuda yeterli bilgiye sahip olmak, bulunacak olası çözümlerin etkililiğini artıracaktır. Yeterli bilgi toplandıktan sonra güçlüğü gidereceği düşünülen davranışlar ve seçenekler belirlenir. En uygun çözüme götüreceği düşünülen seçenektan başlanarak belirlenen seçenekler uygulamaya dönüştürülür ve değerlendirilmesi yapılır. Çözümde başarılı olunmuşsa aynı yolda devam edilir; başarısız olduğunda ise bir diğeri seçenek uygulanmaya konulur.

Problem çözme ile ilgili önerilen aşamalar incelendiğinde temelde şu sıra görülmektedir: Güçlüğün sezilmesi, problemin tanımı, seçeneklerin oluşturulması, karar verme ve değerlendirmedir.

Problem çözüme aşamalarını ortaya koyan J. Dewey'e göre, düşünmenin temelinde engel, karmaşıklık ve şüphe bulunmakta ve bunlar bireyi düşünmeye yöneltmektedir.

"Dewey'in problem çözüme yaklaşımına dayalı olarak Bingham tarafından belirlenmiş olan problem çözüme aşamaları şunlardır: 1.Problemin farkında olmak ve onunla uğraşma isteği duymak. 2.Problemi açıklamak, ilgili olduğu alanı tanımak ve ilgili olduğu problemler grubunu anlamaya çalışmak. 3.Problemle ilgili bilgiler toplamak, problemin çözümüne uygun düşecek bilgiler seçmek ve düzenlemek. 4.Toplanan bilgiler ışığında muhtemel çözüm yolları belirlemek. 5.Çözüm yollarını değerlendirerek en iyisini seçmek. 6.Seçilen çözüm yolunu uygulamak. 7.Kullanılan çözüm yolunu değerlendirmek" (Fidan, 1985, s. 195-196).

Problemin etkili çözülebilmesi için zeka, stres ve dışadönüklük önemli belirleyicilerdir. Etkili problem çözmeyi öğrenmede durumluk kaygı önemli bir rol oynamaktadır. Kaygısı yüksek olan zayıf performanslı bireylerin, problem çözüme görevine odaklanmaya az zaman ayırdıkları ve göreve uygun düşünceler geliştirmedikleri görülmektedir. Böylece kaygı düzeyleri daha da yükselmekte, dolayısıyla karşılaştıkları problemleri etkili çözememektedirler (Jerath, Hasija ve Malhotra, 1993).

Bireylerin karşılaştıkları problemlerin çözümündeki başarıyı etkileyen faktörlerden biri de, karşılaşılan probleme yönelik yapılan yüklemelerdir. Eğer birey, kişisel problemlerinin kaynaklarına ilişkin içsel, değişken ve kontrol edilebilir nedensel yüklemeler yapıyor ise, çözüm için daha çok çaba harcayacak ve daha çok güdülenecektir. Ayrıca içsel, kontrol edilebilir ve değişken yüklemeler (çaba gibi) bir problem çözüme durumunda, göreve yönelik tepkilerin gösterilme olasılığını da artırmaktadır (Baumgardner, Heppner ve Arkin 1986). Kişi, problemlere yaptığı yüklemeler dışsal, durağan ve kontrol edilemez şeklinde ise, problemin çözümü için çaba harcamaktan kaçınacaktır.

Kendini sosyal problemlerinin çözümünde etkisiz olarak algılayan bireylerin umutsuzluk yaşamada büyük bir risk altında oldukları görülmektedir. Bu bireylerin depresyon düzeyleri kontrol altına alınsa da; düşük problem çözme becerisi algısı ve onun olumsuz yaşam stresiyle etkileşimi, umutsuzluğun derecesini artırmaktadır. Kişilerin problem çözme becerilerindeki zayıflığın umutsuzluk riskini arttırdığı gözlenmektedir (Bonner ve Rich, 1988).

Problem çözme ile ilgili araştırmaları özetleyen Taylan(1990), bireylerin problem çözme becerilerinin, sahip olunan kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Endres ve Putz-Osterloh(1994), küçük gruplarda bireylerin sahip olduğu ön bilgilerin grup yapısı ve etkileşimi üzerinde, karmaşık problem çözümünde etkisi olduğunu ifade etmektedirler.

Transaksiyonel Analiz kuramında, problem çözme becerilerinin geliştirilebilmesi için bireylere, ego durumları ve farklı etkileşim türleri tanıtılır. Böylece, bireylerin kendileri ve dış dünyayla ilgili yapıcı görüşler geliştirmeleri sağlanır. Bu yaklaşımla yapılan psikolojik danışma çalışmalarının, danışanların problemlerini çözmede etkili olduğu görülmektedir (Marsh, 1982). TA'ya göre problem çözme enerjisi Çocuk ego durumundadır. Nesnel verileri işleme gücü de Yetişkin ego durumunun işlevidir (Schmid, 1986). Yapılan bir çalışmada, problem çözme becerisi algısının Y ve KE ego durumuyla olumlu; EE, UÇ ve DÇ ego durumuyla olumsuz ilişkilerinin olduğu gözlenmiştir (Çam, 1995). Problem çözme enerjisinin Çocuk ego durumunda olmasına rağmen, bu enerjinin nasıl kullanılacağı Yetişkin ego durumu tarafından kontrol edilmektedir. Problemin çözümü için bireyin başkalarına mutlaka Yetişkin ego durumundan tepkide bulunması gerekmemektedir. Problem durumunda, problemin etkili çözümü için birey, Yetişkin ego durumunu kullanarak Çocuk ve Ebeveyn ego durumlarında neler yaşadığını farketmeye çalışır. Yaşantılarını gözden geçirdikten sonra problemin çözümünde etkili olabileceğine karar verdiği herhangi bir ego

durumundan tepkide bulunur (Akkoyun, 1995). Böylece problem yaşantısı karşısında bireyin göstereceği tepkilerin, Yetişkin ego durumunun etkililiği ve diğer ego durumlarındaki içeriğin davranışa yansımalarıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

Problem Çözme Becerisiyle İlgili Yapılan Araştırmalar

Problem çözme becerisiyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, konuyla ilgili betimsel ve deneysel çalışmaların yapıldığı görülmektedir. İncelenen çalışmalarda problem çözenin; kaygı, akılcı davranışlar ve inançlar, benlik algısı, kişilik yapıları, yükleme biçimi, cezalandırma yöntemleri, stres düzeyi, umutsuzluk ve bazı demografik değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir.

Heppner ve arkadaşları (1982), kendilerini "başarılı" ve "başarısız" problem çözücü olarak algılayan üniversite öğrencilerinin kişisel farklılıklarını belirlemek üzere bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada kişi-içi ve kişilerarası iki farklı problem türüyle bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişkenler karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin problem çözme becerileri Problem Çözme Envanteri (PÇE) ile ölçülmüş ve alt ve üst puan gruplarından 10'u kız 10'u erkek olmak üzere 40 denek "başarılı" ve "başarısız" problem çözücü olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu deneklerin yaşadıkları problem tür ve sayısını belirlemek için Mooney Problem Tarama Listesi uygulanmış, kişi-içi ve kişilerarası problemlerini nasıl çözdükleri hakkında bilgi almak için de yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmecilerin değerlendirmeleri ile PÇE sonuçları karşılaştırılmış ve sonuçların oldukça tutarlı olduğu saptanmıştır (33/40). Sonuçta iki grup arasında yaşanan problem sayısında, kişisel problem çözme süreçleri hakkında kendini tanımlayıcı değerlendirmelerin (davranışlar, tutumlar, düzeltme stratejileri, yetkinlikleri, tahminleri gibi) sayısında ve gözlemciler tarafından yapılan bilişsel ve davranışsal değişkenlerin değerlendirilmesinde farklılıklar olduğu bulunmuştur. Kendilerini

"başarılı" problem çözücü olarak algılayanların "başarısız" algılayanlara göre şu özelliklerde farklılaştıkları görülmüştür: a) Problemin çözümü için daha fazla çaba harcamaktadırlar, b) Problem çözme sürecinin farkındadırlar, c) Sosyal becerilerde daha iyidirler, d) Problemler karşısında daha az kaygılılar, e) Görüşmede sorulan sorulara daha dikkatli cevap vermektedirler, f) Problemleri kavrayış güçleri daha iyi, g) Etkili problem çözme becerilerine sahiptirler.

Aynı çalışmada bulgular, cinsiyete göre incelendiğinde; erkeklerin kızlara göre, problem çözme süreçlerinin daha çok farkında oldukları ve kişilerarası problemleri çözmede kızlardan daha stratejik davrandıkları görülmüştür.

Heppner, Reeder ve Larson (1983), yüksek ve düşük kişisel problem çözme becerisi düzeyinin çeşitli bilişsel değişkenlerle ilişkilerini araştırmışlardır. Çalışmada 500 üniversite öğrencisine Problem Çözme Envanteri uygulanmış ve bunlardan üst ve alt %18'lik gruplara giren 13'er kız, 13'er erkek olmak üzere toplam 52 deneğe Akılcı Olmayan İnançlar Testi (Irrational Beliefs Test), Tennessee Benlik Algısı Ölçeği (Tennessee Self-Concept Scale), Bilişsel İhtiyaçlar Ölçeği (Need for Cognition Scale), Düşünceyi Durdurma Anketi (Thought Stopping Survey Schedule) ve Başa çıkma Yolları Ölçeği (Ways of Coping Scale) uygulanmıştır. Sonuçlar, problem çözme becerisi algısının tüm bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu göstermiştir. Özellikle kendini etkili problem çözücü olarak algılayan deneklerin diğerlerine göre, bilişsel etkinliklerden daha çok zevk aldıkları, benlik algılarının yüksek ve kendini eleştirme puanlarının düşük olduğu görülmüştür. Bu kişilerin; fonksiyonel olmayan düşüncelere ve irrasyonel inançlara daha az sahip oldukları, başa çıkma yollarında daha az suçluluk duygularını yaşadıkları ve probleme daha fazla odaklandıkları bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninin sadece başa çıkma yollarında etkili olduğu, problem çözme algısı ve cinsiyet etkileşiminin ele alınan tüm bilişsel değişkenler üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Baumgardner, Heppner ve Arkin (1986), kişisel problem çözmede nedensel yüklemelerin rolünü incelemek için iki çalışmadan oluşan bir araştırma yapmışlardır. Birinci çalışmada, psikoloji dersini alan 455 üniversite öğrencisine PÇE uygulanmıştır. Bunlardan, üst ve alt %18'lik gruplardan her birinde yer alan 25'i kız, 25'i de erkek olmak üzere toplam 100 öğrenciye Genel Yaşantılar Anketi (Common Experience Questionnaire) uygulanmıştır. Sosyal Psikolojik İlişkiler ve Kişisel Psikolojik İlişkiler bölümlerinden oluşan ankette, kişisel ve kişilerarası problemlerin yaşanma sıklığında nedensel yüklemelerin rolü değerlendirilmektedir. Sonuçta, etkili problem çözücülerin kişisel ve kişilerarası problemleri için içsel, değişken ve kontrol edilebilir nedensel yüklemeler yaptıkları görülmüştür. Kişisel ve kişilerarası problemleri, kendi sorumluluklarında görmüşler ve problemlerin çözümünü, harcanan çabaya bağlamışlardır. Ayrıca, başarılarını daha çok içsel nedenlere; başarısızlığı ise yaşıtlarına göre daha çok dışsal nedenlere yükledikleri bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci çalışmasında da; ilk çalışmada PÇE puanlarına göre bir önceki adımda belirlenen uç gruplarda yer alan deneklerden, 20'şer kız ve 20'şer erkek olmak üzere 80 öğrenci ile çalışılmıştır. Deneklere, araştırmacılar tarafından, kişisel ve kişilerarası problemlerde nasıl etkili problem çözücü olunacağı anlatılmıştır. Ayrıca, genel yaşama uyum sağlamada ve arkadaşlarla ilişkilerde yaşanan sorunların nedeninin çaba eksikliği olduğu belirtilmiş ve kişisel problemleri olmayanların bunlar için çok çaba harcadıkları vurgulanmıştır. Bu açıklamalar, deneklerin problem çözmenin temellerini anlayana kadar yapılmıştır. Bilgi verme işleminden sonra denekler, problem çözme yetenekleriyle ilgili bir deneysel işleme tabi tutulmuşlar ve problem çözme deneyimlerinin sonucuyla ilgili deneklerin yarısına "başarılı"; diğer yarısına da "başarısız" oldukları şeklinde geribildirim verilmiştir. Sonuçlar, problem çözmede başarılı olanların başarısız olanlara göre problemin çözümünde çaba ve yeteneğe yükleme yaptıkları

görülmüştür. Başlangıçta etkili problem çözücü olup da, başarısız olduğu söylenenlerin yeteneğe daha az yüklemeye yaptıkları görülmüştür. Harcadıkları çaba ile problemi çözdüklerine inananların, daha güçlü kişisel kontrol duygusuna sahip oldukları, yüksek motivasyon ve bundan dolayı daha yüksek düzeyde sebat gösterdikleri bulunmuştur.

Hisli (1990), Almanya'dan Türkiye'ye kesin dönüş yapan lise öğrencilerinin uyum düzeylerine göre fonksiyonel olmayan tutumlar, otomatik olumsuz düşünceler ve problem çözme yeterliliği konusunda kendilerini algılayışlarındaki farklılıkları incelemiştir. Örneklemeye alınan 82'si kız, 64'ü de erkek olmak üzere toplam 146 öğrenciden; Beck Depresyon Envanteri, Otomatik Düşünceler Ölçeği, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği ve PÇE ile veri toplanmıştır. Sonuçlar, kız öğrencilerin erkeklere göre problem çözmenin "Kişisel Kontrol" alt boyutunda kendilerini daha iyi algıladıklarını göstermiştir. Depresyon puanları dikkate alınarak uyum yapabilen ve uyum yapamayan öğrencilerin PÇE ve anksiyete puanları karşılaştırıldığında, uyum yapanların lehine PÇE'de "Kişisel Kontrol" ve anksiyete puanlarında farklılık bulunmuştur. Ayrıca, anksiyete puanları dikkate alınarak uyum yapabilen ve yapamayan öğrencilerin depresyon ve PÇE puanları karşılaştırıldığında, uyum yapabilenlerin lehine olmak üzere tüm ölçek puanlarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Taylan (1990), 226 üniversite öğrencisinde; PÇE'yi kullanarak, öğrencilerin cinsiyet, sınıf (birinci ve son sınıf) ve öğrenim görülen programa (Fen, Türkçe-Sosyal ve Sosyal puanla öğrenci alan programlar) göre, problem çözme becerisi algısının farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Sonuçlar, PÇE toplam puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre farklı olduğunu; cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ise farklılık olmadığını göstermiştir. Ayrıca sınıf ve program birlikte alındığında, anlamlı farklılıkların olduğu ve Sosyal programların birinci sınıfında okuyan öğrencilerin problem çözme becerisi

algılarının en düşük olduğu görülmüştür. Son sınıflarda ise, programa göre PÇE puanlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Bireylerin problem çözme becerisi algısının, sürekli-durumluk kaygı düzeyleri ve diğer psikolojik değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği çalışmalar da yapılmıştır.

Ulusoy ve Uzunöz (1993), düşük ve yüksek kaygılı üniversite öğrencilerinde yüz yüze ve telefonla kurulan iletişimin problem çözme becerisine etkisini incelemiştir. Araştırmada yüksek ve düşük kaygılı deneklere oldukça basit hale getirilmiş bir şehir haritası üzerinde biri kısa (çözümlü), diğer uzun (çözumsuz) iki ayrı yolun güzergahının tarif edilmesi ve çizilmesinden oluşan bir iletişim görevi verilmiştir. Deneklerin bu iletişim görevini yüzyüze ve telefon aracılığıyla gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Sonuçlar, kısa yolun çözümünde tüm deneklerin başarılı olduğunu göstermiştir. Ancak yüksek kaygılı deneklerin çözüm için harcadıkları süre, düşük kaygılılara göre anlamlı düzeyde daha uzundur. Düşük kaygılı denekler yüksek kaygılılara göre daha az tekrar yaparak çözüme ulaşmışlardır. Çözüm için harcanan süre ve yapılan tekrar durumunda kurulan iletişimin anlamlı etkisi gözlenmemiştir. Uzun yolun çözümünde kaygı düzeyi ve kurulan iletişim durumunun (telefonla ve yüzyüze) anlamlı etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, problem çözmenin kişilik özellikleri ile ilgili olduğu görüşünü desteklemektedir.

Jerath, Hasija ve Malhotra (1993) tarafından, 240 üniversite öğrencisinde cinsiyet, zeka düzeyi, kişilik tipi (içedönük-dışadönük) ve yaşanan stres düzeyinin bir problem çözme durumunda kaygı düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada deneklere yapılandırılmış bir problem çözme durumu verilmiş ve bunu çözmeleri istenmiştir. Durumluk kaygı düzeyi, Spielberger'in Durumluk Kaygı Envanteri ile ölçülmüştür. Deneklerin kaygı düzeylerinin

ölçümü problem durumuyla karşılaşmadan önce, problem durumunda ve sonrasında olmak üzere üç defa ölçülmüştür. Sonuçlar; problem çözme durumunda, orta düzeyde zekaya sahip olanların yüksek ve ortalamanın üstündeki zeka düzeyine sahip olanlara göre, dışadönüklerin içedönük olanlara göre, stres düzeyi yüksek olanların düşük olanlara göre ve kızların erkeklere göre daha yüksek kaygıya sahip olduklarını göstermiştir. Değişkenlerin etkileşimlerinin kaygı düzeyi üzerindeki etkilerine bakıldığında ise, ortalama zeka düzeyine sahip, dışadönük ve stres düzeyi yüksek olan kızların kaygı düzeyleri, diğer tüm gruplardan daha yüksek bulunmuştur. Problem çözme durumuyla karşılaşıya kalındığında stres durumunun artması aynı zamanda durumluk kaygı düzeyini de artırmaktadır.

Aynı çalışmada deneklere stresle başetme eğitimi verildikten sonra problem çözme durumuyla karşılaşıya bırakıldıklarında da zeka, kişilik ve cinsiyet etkileşiminin durumluk kaygı puanları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. Yüksek zeka düzeyindeki içedönük kız ve erkeklerin diğer gruplara göre daha düşük kaygı düzeyine sahip oldukları gözlenmiştir. Zeka, stres düzeyi ve müdahale öncesi kaygı durumunun etkileşimi ve zeka, cinsiyet ve müdahale öncesi kaygı durumu etkileşiminin, müdahale sırasındaki kaygı durumu üzerinde anlamlı etkisinin olduğu bulunmuştur. Müdahale öncesi kaygıları düşük olan, içedönük, stressiz ve yüksek zeka grubundaki erkeklerin, müdahaleden sonra kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Zeka, cinsiyet ve müdahale öncesi kaygıya bakıldığında ise, problem çözmede kendilerini zayıf algılayan ortalama zekadaki kızların müdahale sonrası kaygı düzeylerinin yükselme eğiliminde olduğu bulunmuştur.

Korkut (1994), 229'u polis akademisi, 259'u da üniversite öğrencisi olmak üzere 488 kişiden oluşan bir örnekleme, bireylerin sigara içip içmemelerine göre sürekli kaygı ve problem çözme becerisi algısının farklılaşıp farklılaşmadığını

araştırmıştır. Ölçümlerde Sürekli Kaygı Envanteri ve PÇE kullanılmıştır. Sonuçta, sigara içenlerin içmeyenlere göre sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu ve problem çözme becerilerini de daha az olumlu değerlendirdikleri bulunmuştur.

Shorkey, McRoy ve Armendarız (1985), çocukları kreşe giden annelerin problem çözme tutumları ve davranışları ile ebeveyn cezalandırma yöntemlerinin yoğunluğu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini 12'si Meksika kökenli, 15'i beyaz, 13'ü de siyah anneden oluşmuştur. Araştırmadaki değişkenlerin ölçümünde; PÇE, Akılcı Davranışlar Envanteri (Rational Behavior Inventory) ve Ebeveyn Cezalandırma Anketi kullanılmıştır. Ebeveyn Cezalandırma Anketi'ndeki yüksek sonuçlar, gerçekteki cezalandırma yoğunluğunun yüksekliğine işaret etmektedir. PÇE ve Akılcı Davranışlar Envanteri'nden alınan puanlar da başarılı problem çözme tutum ve davranışları ile akılcı inançları belirlemektedir. Annelerin gelir durumu, etnik statü, medeni durum ve iş durumlarına göre tüm ölçeklerden aldıkları puanlara varyans analizi uygulandığında anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmiştir. Annelerin cezalandırma yoğunluğu, problem çözme becerileri ve akılcı inançlara sahip olma düzeyleri bu değişkenlere göre farklılaşmamıştır. Ancak, cezalandırma anketinden yüksek ve düşük puan alan annelerin PÇE puanları karşılaştırıldığında, yüksek cezalandırma puanına sahip annelerin problem çözme becerisi düzeylerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun yanında annelerin problem çözme tutum ve davranışlarıyla akılcı düşünme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.47$). Bu sonuçlar, etkili problem çözme tutum ve davranışlarıyla ebeveyn cezalandırma yoğunluğu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Heppner ve Petersen (1982), problem çözme becerilerini öğretme işleminin, bireylerin problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkilerini

saptamak amacıyla deneysel bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada, kadın ve erkeklerden oluşan 19 kişilik bir gruba haftada birer saat olmak üzere altı haftalık problem çözme becerileri eğitimi verilmiştir. Verilen eğitim programı, çalışmaya katılanların yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözmeye yönelik ev ödevleriyle desteklenmiştir. Problem çözme becerisi PÇE ile ölçülmüştür. Sonuçta, çalışmaya katılanların kontrol grubundakilere göre problem çözme becerisini algılamada olumlu yönde anlamlı bir değişme olduğu saptanmıştır.

Problem çözme becerisi algısının, umutsuzluk ve intihar düşüncesini nasıl yordadığına açıklık getirmeyi amaçlayan araştırmalar da yapılmıştır.

Bonner ve Rich (1988), üniversite öğrencilerinin yaşadıkları umutsuzlukta problem çözme algısı ve olumsuz yaşam stresinin rolünü araştırmışlardır. Örneklem grubundaki deneklere (85 erkek, 101 kadın); PÇE, Yaşam Deneyimleri Anketi, Depresyon Ölçeği ve Umutsuzluk Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan aşamalı regresyon analizi sonuçları, problem çözme becerisi algısının ve bunun olumsuz yaşam stresiyle etkileşiminin umutsuzluğu yordamada, depresyondan daha çok katkısının olduğunu göstermiştir.

Üniversite öğrencilerinde problem çözme algısı ile umutsuzluk ve intihar düşüncesi arasındaki ilişkileri açıklamak için Dixon, Heppner ve Anderson (1991), iki çalışmadan oluşan bir araştırma düzenlemişlerdir. Birinci çalışmada 134'ü kız, 143'ü de erkek olmak üzere toplam 277 öğrencinin problem çözme becerileri, olumsuz yaşam stresi ve intihar düşüncesi ile ilgili ölçümler yapılmıştır. İkinci çalışmada; kız ve erkek oranları eşit olan 382 öğrencinin problem çözme becerisi, olumsuz yaşam stresi ve umutsuzluk ölçümleri yapılmıştır. Her iki çalışmadan elde edilen bulgularda; problem çözme algısı ve olumsuz yaşam stresinin, intihar düşüncesi ve umutsuzluğu yordamada etkili olduğu görülmüştür.

Dixon, Heppner ve Rudd (1994), yukarıda özetlenen çalışma sonuçlarını test etmek amacıyla, intiharı denemiş ve ayakta tedavi gören 217 genç yetişkinden oluşan bir grupla çalışmışlardır. Deneklerin problem çözme becerisi, umutsuzluk düzeyleri, intihar düşünceleri ve intihar olasılığı ölçülmüştür. Sonuçlar, umutsuzluk düzeyinin intihar fikrini yordamada doğrudan etkili olduğunu göstermiştir. Problem çözme becerisi algısı ise, doğrudan olmasa da intihar düşüncesini yordamada etkili bulunmuştur. Çünkü problem çözme becerisi umutsuzluğu etkilemektedir.

Endres ve Putz-Osterloh (1994), farklı dört grup üzerinde çalışarak küçük gruplarda problem çözmeyi araştırmışlardır. Sonuçlar; küçük gruplarda karmaşık problem çözümünde, bireylerin sahip olduğu ön bilgilerin grup yapısı ve etkileşimi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Ülkemizde öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algısının bazı değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalar da yapılmıştır.

Çam (1995), kişiliğin farklı yönleri (ego durumları) ile problem çözme becerisi algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada 61' erkek, 73'ü kız toplam 134 öğretmen adayına PÇE ve Ego Durumları Ölçekleri uygulanmıştır. Sonuçlar, problem çözme becerisi algısının Yetişkin ve Koruyucu Ebeveyn ego durumlarıyla olumlu; Eleştirel Ebeveyn, Doğal Çocuk ve Uygulu Çocuk ego durumlarıyla olumsuz ilişkilerinin olduğunu göstermiştir. Yapılan basit regresyon analizi sonucunda ise, benzer şekilde Yetişkin ve Koruyucu Ebeveyn ego durumlarının problem çözme becerisini yordamada olumlu yönde; Eleştirel Ebeveyn, Doğal Çocuk ve Uygulu Çocuk ego durumlarının ise olumsuz yönde katkısının olduğu gözlenmiştir. Problem çözme becerisi algısı "yüksek" ve "düşük" olanların ego durumu puanlarına bakıldığında, yüksek problem çözme becerisi algısına sahip olanların, düşük olanlara göre Yetişkin ve Koruyucu

Ebeveyn ego durumlarında daha yüksek puanlar almışlardır. Düşük problem çözme becerisi algısına sahip olanların ise, yüksek olanlara göre Uygulu Çocuk, Doğal Çocuk ve Eleştirel Ebeveyn ego durumlarında daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Diğer bir çalışmada Çam (1997b), öğretmenlik formasyonu eğitimi programının öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarına etkisini incelemiştir. Programın başlangıcında ve sonunda 68 öğretmen adayının problem çözme becerisi algıları PÇE ile ölçülmüştür. Sonuçlar, ilk ölçüm ve son ölçüm puanları karşılaştırıldığında son ölçüm lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının geldikleri alana (fen-sosyal), daha önce ya da halihazırda öğretmenlik yapıp yapmamalarına, mezun ya da halen öğrenci olmalarına, yaşlarına (21-25 ve 26-52) ve cinsiyetlerine göre iki ölçüm puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca; bu değişkenler ile ölçüm etkileşiminin, problem çözme algısı üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Problem çözme konusunda yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde; problem çözme becerisi algısının, bireylerin zeka düzeyleri, kişilik yapıları, kaygı durumları, düşünce tarzları ve olumsuz yaşam stresinden etkilendiği görülmektedir. Ayrıca, problem çözme becerisi algısının, umutsuzluk üzerinde ve dolayısıyla bireylerin intihar düşüncesini yordamada etkili olduğu görülmektedir. Problem çözme becerisinin öğretilebilir bir özelliği vardır. Böyle bir eğitimi alan bireylerin, almayanlara göre problem çözme becerisi algılarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Kendilerini problem çözmede başarılı olarak algılayan bireylerin, başarısız algılayanlara göre, problem çözme sürecinin farkındalığında, probleme odaklanma, kaygı durumları, çaba harcama ve sosyal becerilerde daha iyi oldukları görülmektedir. Ayrıca, grup içinde problem çözmede bireylerin sahip olduğu ön bilgilerin grup yapısı ve etkileşimi üzerinde

etkisi gözlenmektedir. Bu sonuçlardan, problem çözme becerisinin dışsal faktörlerden çok bireysel faktörlere bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Gerekçe ve Önem

Öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarda, öğretmenlik mesleğinin etkili biçimde icra edilebilmesi için öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları belirtilmektedir. Yabancı literatür incelendiğinde, öğretmenlere verilen iletişim becerileri eğitiminin olumlu öğretmen davranışlarının kazanılmasında etkili olduğu görülmektedir. Türkiye'de öğretme-öğrenme ortamında etkili iletişimi konu alan yayınlar mevcuttur. Ancak iletişim becerilerinin öğretmenlere ve öğretmen adaylarına nasıl öğretileceğine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanda gözlenen bu eksikliğin giderilmesi gerekçesiyle öğretmen adaylarının iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim programının hazırlanarak etkisinin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Küçük yaşlarda öğretmen ile kurulan ilişkinin niteliği kişilik gelişiminde önemli olduğundan sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileriyle çalışmakta yarar vardır. Ayrıca öğretmenin öğrenciyle kurduğu iletişimin öğretimin başarısını etkilediğini vurgulayan çeşitli araştırmalar mevcuttur. Böylece öğretmenin iletişim becerilerinin gelişmesi ile öğretimdeki başarının olumlu yönde etkileneceği söylenebilir. Bu anlamda da, özellikle küçük yaşlarda öğretmenle kurulan ilişki çok önemlidir. Öğrencilerin gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilmeleri için öğretmenlerin iletişim becerilerini kazanmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Üniversite son sınıf öğrencilerinin öğrenim yaşamlarının sonlarında olduğu, kişilik yapılarının oldukça belirginleşmiş olduğu ve son sınıfta olmalarından dolayı bunların muhtemelen öğretmenlik mesleğini icra etmeye kararlı oldukları

söylenbilir. Böylece çalışmanın son sınıf öğrencileriyle yapılması uygun görülmektedir.

Rehberlik hizmetlerini veren profesyonel kişilerin görevlerinden biri de öğretmen-öğrenci ilişkisinde kolaylaştırıcı olmak, sorunları önleyici olmak açısından öğretmenleri eğitmektir. Araştırmada hazırlanıp etkisi test edilen iletişim becerileri eğitimi programının, bu görevin yerine getirilmesine katkıda bulunması açısından önem kazanmaktadır. Ayrıca çalışma bulgularının, öğretmen eğitimine ilişkin bilimsel verilere ve iletişim becerileri eğitiminin öğretmen yetiştirmedeki yerine yönelik bilgiler sağladığı düşünülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, iletişim becerileri eğitiminin öğretmen adaylarının ego durumları puanları ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisinin incelendiği deneysel bir çalışmadır. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın simgesel görünümü aşağıda gösterilmiştir.

G ₁	O _{1.1}	X	O _{1.2}
G ₂	O _{2.1}		O _{2.2}

G₁: Deney grubu

G₂: Kontrol grubu

O_{1.1}: Deney grubunun ön ölçümü

O_{2.1}: Kontrol grubunun ön ölçümü

X: İletişim becerileri eğitimi

O_{2.2}: Kontrol grubunun son ölçümü

O_{1.2}: Deney grubunun son ölçümü

Denekler

Araştırmada yer alan denekler, Ç. Ü. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü dördüncü yıl öğrencilerden seçilmiştir. Deneklerin seçimi için 1996/1997 öğretim yılında kayıtlı olan 152 öğrenciden ilk hafta derse gelen ve üç ayrı şubede bulunan 125 öğrenciye Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve Sıfat Tarama Listesi uygulanmıştır. Öğrencilere ölçeklerin bir bilimsel çalışma amacıyla uygulandığı ve sonuçların kendilerine bireysel olarak açıklanacağı belirtilerek, gönüllü olan öğrencilerin uygulamaya katılması sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 19 ile 25 arasında değişmektedir, yaş ortalaması 21.7'dir. Ön uygulamadan elde edilen sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

**Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Aritmetik Ortalama,
Standart Sapma ve Ranji**

ÖLÇEKLER	\bar{X}	SS	Ranj
EE	15.80	1.71	12 - 21
KE	25.62	2.05	19 - 33
Y	25.20	3.06	15 - 32
DÇ	17.98	2.32	11 - 27
UÇ	15.31	2.37	11 - 22
PÇE	75.14	18.18	37 - 121

N= 125; Kız= 56; Erkek= 69

Deneklerin seçimi araştırma grubuna katılan öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanlara göre yapılmıştır. Problem Çözme Envanteri puanları genişliğinin büyük olması ve gözlenen dağılımın normal dağılıma yakın olması nedeniyle deneklerin seçiminde ilk ölçüt olarak PÇE puanları benimsenmiştir. Böylece dağılımda aritmetik ortalamasının bir standart sapma alt ve üst sınırları arasında puan alan 86 (% 68.8) öğrenciden, Y ve KE ego durumu puanları tüm grubun ortalamasına eşit veya düşük olan 34 denek deney ve kontrol gruplarını oluşturmak için seçilmiştir. Seçilen öğrencilerin 16'sı kız, 18'i erkektir. Yaşları 20 ile 25 arasında değişmektedir; yaş ortalaması 21.8'dir. Belirlenen bu öğrencilere uygulanacak eğitim programı tanıtılmış, programın güz ve bahar yarıyılında olmak üzere farklı iki gruba verileceği belirtilmiştir. Güz yarıyılında çalışmaya katılmak isteyen 17 öğrenci deney grubuna; diğerleri ise kontrol grubuna alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarında 9'ar kız, 8'er erkek öğrenci yer almıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin ölçeklerden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında farkın olup olmadığı test edilmiştir. İki grubun puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve t değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi Ego Durumları ve PÇE Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

ÖLÇEKLER	Deney Grubu		Kontrol Grubu		t	p
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
EE	16.53	1.88	16.65	1.66	0.19	.85
KE	24.29	0.85	24.24	0.91	0.20	.85
Y	23.24	1.86	23.35	1.77	0.19	.85
DÇ	18.71	2.54	19.47	1.81	1.01	.32
UÇ	17.12	1.90	16.12	1.45	1.72	.10
PÇE	75.47	11.65	72.47	8.55	0.86	.40

Deney Grubu n= 17; Kontrol Grubu n= 17

Tablo 2 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin Ego Durumları ve PÇE puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Böylece deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin ego durumları puanları ve problem çözme becerisi algılarının istatistiksel olarak eşit düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak standart sapmalara bakıldığında DÇ ego durumu ve PÇE puanları bakımından deney grubunun kontrol grubuna göre biraz daha heterojen olduğu görülmektedir.

Kullanılan Ölçme Araçları

Araştırmada aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır.

1-Sıfat Tarama Listesi (STL): Gough ve Heilbrun tarafından 1952'de geliştirilen ve 1983'te aynı yazarlarca son şeklini alan araç, 300 sıfattan oluşan bir listedir. Sıfat Tarama Listesi'nin bireyin kendisinin veya kendisi için önemli olan kişileri tanımlaması, grupların tanımlanması ve sosyal stereotiplerin tanımlanması için kullanıldığı görülmektedir (Williams ve Best, 1982). Araştırmada, toplam 37 alt ölçekten oluşan ölçme aracının TA Ego Durumları Ölçekleri kullanılmıştır. Ego Durumları Ölçekleri, STL ile ilgili çalışmalarda

Williams ve Williams (1980) tarafından geliştirilmiştir. Önce STL'nde yer alan sıfatlara, TA uzmanları tarafından her bir ego durumu puanını temsil etme açısından 0 ile 4 arasında bir değer verilmiştir. Böylece her sıfatın, her bir ego durumu için puan ortalamaları saptanmıştır. Daha sonra her ego durumu için yüksek ve düşük puana sahip sıfatlardan oluşan ve STL'nin genel değerlendirmesine uygun ölçekler geliştirilmiştir. Ego Durumları Ölçekleri'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması Akkoyun ve Bacanlı (1990) tarafından yapılmış ve Ego Durumları Ölçekleri'nin Türk kültüründe kullanılabileceği görülmüştür. Bu alt ölçeklerle ilgili norm çalışmaları henüz yapılmadığından, ancak kişi-içi ve grup-içi değerlendirmeler amacıyla kullanılabilir. Ölçeğin Türk kültüründe uygulanmasına ilişkin el kitabı Bacanlı (1991) tarafından yayınlanmıştır.

TA Ego Durumları Ölçekleri, TA'da fonksiyonel analizdeki beş ego durumuna ilişkin olarak hazırlanmıştır. Ölçeklerde her sıfatın her bir ego durumuna ilişkin bir puanı bulunmakta; işaretlenen sıfatların her ego durumu puanları ayrı ayrı toplanmaktadır. Beş ego durumu için işaretlenen sıfatların değerleri toplandıktan sonra beş ölçeğin toplam puanları belli katsayılara bölünmektedir. Bölme sonucunda elde edilen puanlar toplanarak bir genel toplam bulunmakta, en sonda da her bölme sonucunun elde edilen bu genel toplam oranı alınarak, kişinin ego durumları puanları belirlenmektedir. Böyle bir değerlendirme sonucunda bir kişinin beş ego durumu puanı egogram ile gösterilebilmektedir. Ölçeklerin puanlama işlemi oldukça karmaşık olduğundan bilgisayar programı ile yapılmaktadır. Beş ego durumu puanlarının toplamı 1'e eşittir. Bu çalışmada analizlerin kolaylığı açısından puanlar 100 ile çarpılmış ve ego durumları puanlarının toplamı 100 olarak ele alınmıştır.

Ölçeklerin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında, işaretlenen toplam sıfat sayısı bakımından Türkçe-Türkçe ve İngilizce-Türkçe test-tekrar test arasındaki ilişkiler hesaplanmış ve sırasıyla .84 ve .80 korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Her

uygulamada bireylerin işaretlediği sıfat sayısı eşit olmasına rağmen bunlar farklı olabildiğinden, işaretlenen sıfatların kararlılığını test etmek için korelasyonlar hesaplanmıştır. Bu amaçla hesaplanan kararlılık katsayılarının Türkçe-Türkçe uygulamalarında birinci uygulama için .85, ikinci uygulama için .86; İngilizce-Türkçe uygulamaları için de sırasıyla .78 ve .73 olduğu görülmektedir.

Ego durumları ölçekleri puanlarının kararlılığını belirlemek amacıyla, test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanmış ve İngilizce-Türkçe uygulamasında EE, KE, Y, DÇ ve UÇ ego durumları için sırasıyla değerlerin .74, .75, .62, .73 ve .59 olduğu görülmüştür. Türkçe-Türkçe uygulamasında ise bu değerler .78, .84, .85, .84 ve .84 olarak bulunmuştur.

Uyarılama çalışması sırasında Türk (N=85) ve Amerikan (N=154) örneklemelerinin ego durumu puanlarının birbirleriyle ilişkileri karşılaştırılmış ve sonuçların birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Ayrıca her iki örneklemde elde edilen ego durumları puan ortalamaları ve standart sapmaları karşılaştırılmış ve sonuçların oldukça benzer olduğu bulunmuştur.

2-Problem Çözme Envanteri (PÇE): Heppner ve Petersen tarafından (1982) geliştirilen envanter, bireyin problem çözme yeteneklerini ya da tarzını değerlendirmesi ve farkına varmasını yansıtır. Bu envanterle bireyin gerçekten problem çözme becerileri değil, problem çözme yetenekleri değerlendirilmektedir. Envanter, 35 maddeden oluşan 6'lı likert tipi bir ölçektir. Maddelerinin bir kısmı olumlu, bir kısmı ise olumsuz formüle edilmiş olan envanter, Problem Çözme Güveni, Yaklaşım-Kaçınma ve Kişisel Kontrol alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Puanlama yapılırken üç madde çıkarılmakta ve toplam 32 madde değerlendirmeye alınmaktadır. Ölçek toplam puan olarak da kullanılabilir. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 192, en düşük puan ise 32'dir. Ölçekten alınan yüksek puan, problem çözme becerisinin

düşük olduğu; düşük puan ise problem çözme becerisinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Envanterin ilk uyarılama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Taylan (1990) tarafından yapılmıştır. Envanterin çeviri güvenilirliği çalışmasında 14 kişi ile yapılan İngilizce ve Türkçe uygulamalarından elde edilen korelasyon katsayılarının yüksek olduğu bulunmuştur. İki uygulamadan elde edilen PÇE toplam puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Altmış üniversite öğrencisinden elde edilen verilere göre envanterin toplam puanı ve alt ölçekler arasında yüksek korelasyonlar bulunmuştur. Test-tekrar test yöntemi ile hesaplanan kararlılık katsayısı ($r=.66$) ise envanterden elde edilen toplam puana güvenebileceğini göstermektedir. Kendini Kabul Envanteri ve Sürekli Kaygı Envanteri kullanılarak yapılan halihazır geçerlik çalışması sonucunda ise, bireylerin problem çözme becerileri arttıkça Kendini Kabul Envanteri puanlarının da arttığı; Sürekli Kaygı Envanteri puanlarının ise düştüğü bulunmuştur.

Ölçeğin diğer geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Çam,1995) tarafından yapılmıştır. Lisans ve lisansüstü öğrencilerinden oluşan 275 kişilik bir gruptan toplanan verilerle ölçek maddelerinin madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmış ve değerlendirmeye alınan 32 maddenin 31'i toplam puanla anlamlı ilişkiler gösterdiği bulunmuştur. Bir madde için hesaplanan r değeri ise .19'dur. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için hesaplanan Alfa değeri .80, test yarılama tekniği (ilk yarı-ikinci yarı) ile bulunan iç tutarlılık katsayısı ise .76'dır.

Toplam 224 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir diğer güvenilirlik çalışmasında Alfa katsayısının .88 ve test yarılama tekniği (tek-çift) ile elde edilen tutarlılık katsayısının ise .81 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin geçerliğini saptamak için de, PÇE toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri puanı arasında .33 ve

STAI-T toplam puanı ile .45 korelasyon değerleri bulunmuştur. Yapılan faktör analizinde ise ölçekte 6 faktör bulunmuştur. Bunlar; "Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım ve Planlı Yaklaşım". Bu faktörlerde yer alan maddelerin Alfa değerleri hesaplanmış ve değerlerin sırasıyla .78, .76, .74, .69, .64 ve .59 olduğu görülmüştür (Savaşır ve Şahin, 1997). Envanter aynı yazarlar tarafından yayınlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından deneklerin belirlenmesi için önce Problem Çözme Envanteri sonra Sıfat Tarama Listesi bir oturumda uygulanmıştır. Tüm öğrenciler ilk ölçeği yanıtlamayı tamamladıktan sonra ikinci ölçeğe ilişkin açıklama yapılmış ve ölçek yanıtlanmak üzere dağıtılmıştır. Toplanan bu veriler aynı zamanda öntest verileri olarak kabul edilmiştir. İlk veriler sınıf ortamında grup halinde toplanmıştır. Sontest verileri ise deney grubunda son oturum bittikten sonra 10 dakika ara verilerek tekrar toplanılmış ve veri toplama araçları grup halinde uygulanmıştır. Kontrol grubundan da sontest verileri deneysel çalışma bittikten bir gün sonra 16 deneğe ulaşılarak elde edilmiştir. Öğrenilen becerilerin kalıcılığında emin olabilmek için deney grubuna grup çalışmasının bitiminden 15 hafta sonra ölçekler tekrar uygulanmıştır. Kontrol grubuna ulaşılamadığından, bu gruptan izleme çalışmasına ilişkin veri toplanamamıştır. Tüm veri toplama işlemlerinde ölçekler, öntestteki uygulanış sırasıyla verilmiştir.

Uygulanan İletişim Becerileri Eğitimi Programı

Programın Amacı

Hazırlanan programın amacı, yaşantısal grup ortamında öğretmen adaylarının iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlamaktır.

Programın Hazırlanması

İletişimle ilgili kaynaklar taranarak öğretmen adaylarının kişilerarası iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik konular saptanmıştır. Her konuda verilecek bilgiler belirlenmiş, uygulama sırasında üyelere yaptırılacak alıştırmalar oluşturularak amaçları saptanmış ve her oturumdan sonra verilecek ödevler belirlenmiştir. Her oturumun amacı ve üyelerin kazanması beklenen hedef davranışlar belirlenerek taslak program hazırlanmıştır. Hazırlanan bu taslak program, sınıf öğretmenliği bölümünden gönüllü olan 7'si kız, 8'i erkek olmak üzere 15 son sınıf öğrencisinden oluşan bir gruba 12 hafta süreyle uygulanmıştır. Uygulamada bilgilerin verilmesi, alıştırmaya yönergelerinin anlaşılabilirliği, alıştırmaların uygulanışları, hazırlanan ödevlerin amaca uygunluğu ve uygulanabilirliği değerlendirilmiş ve oturumlar sonrasında gerekli düzeltmeler yapılarak programa son şekli verilmiştir.

Programın İçeriği

Öğretmen adayları için hazırlanan bu programda şu konulara yer verilmiştir: Geribildirim verme becerileri, iletişimle ilgili temel bilgiler, kişilerarası iletişimde sözel ve sözel olmayan mesajlar, kişi-içi iletişim, kendini tanıma ve bunların kişilerarası iletişime etkileri, dinleme türleri, kişilerarası iletişimde sosyal maskeler, iletişimde savunucu ve açık tutum, iletişim çatışmaları, Transaksiyonel Analiz kuramına göre ego durumlarının yapısal ve fonksiyonel analizi ile iletişimin başlatılması, sürdürülmesi ve kesilmesi, iletişim engelleri ve iletişimi kolaylaştıran faktörler, kişilerarası problemlerin çözümü ve iletişim (yapıcı tartışma). Ayrıca son oturumda üyeler, grup çalışmasına ilişkin yaşantılarını paylaşmışlar ve değerlendirme yapılmıştır. Uygulanan iletişim becerilerini geliştirme eğitimi programının her oturumuna ilişkin amaç, hedef davranışlar ve içerik EK-1'de verilmiştir.

Grup Uygulamasıyla İlgili Kurallar

Grup çalışması aşağıdaki kurallar çerçevesinde yürütülmüştür:

1-Gizlilik: Grupta üyelerin kendileri ile ilgili olarak ortaya koydukları kişisel bilgiler grup dışındaki bir diğer kişiye açıklanmaz.

2-Yaşananların Grupta Paylaşılması: Grup yaşantısı ile ilgili grup liderine veya herhangi bir üyeye ilişkin söylenmek istenenler grupta söylenir. Grup dışında üyeler biraraya gelip bir üye ya da gruptaki bir yaşantı hakkında konuşamazlar. Ancak konu sadece kendileri ile ilgili ise bunu paylaşabilirler.

3-Kendini Açma: Verilecek eğitim programından etkin olarak yararlanmanın koşullarından biri programın içeriği ile ilgili üyenin yaşadıklarını açığa vurmasıdır. Ancak üyelere kendini açmaları konusunda grup lideri ve diğer üyeler tarafından zorlama yapılmaz.

4-Geliştirici Etkileşim: Grup üyeleri arasında oluşacak etkileşim üyelerin gelişimine hizmet edecektir. Üyelerin gelişimini engelleyen etkileşimlerden kaçınılır.

5-Alıştırmalara Katılma: Her üye grup çalışmalarında yapılacak alıştırmalara katılmaya özen gösterirler.

6-Ödevler: Grup oturumlarında kazanılan becerilerin desteklenmesi ve günlük yaşantıda kullanılabilmesi için üyeler, iki oturum arasında kendilerinden istenecek ödevleri yerine getirirler.

7-Devam: Üyeler her oturuma katılırlar. Eğer bir üye bir oturuma katılmayacak ise mutlaka önceden gruba bildirir. Üye gruptan ayrılmak istiyor ise bunu, grupta paylaştıktan sonra yapmasına izin verilir.

Uygulama

Programın uygulanmasında anlatım, soru cevap, alıştırma (yaşayarak farketme), kendini gözleme, ödev verme, destekleme ve liderin üyelere ve

üyelerin birbirlerine geribildirim verme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından yürütülen grup çalışması 12 hafta sürmüştür. Haftada bir gün yapılan oturumların süreleri birbuçuk ile iki saat arasında değişmiştir. Bu süre içinde kontrol grubuyla hiç bir çalışma yapılmamış, benzer bir programa bahar yarıyılında katılabilecekleri belirtilmiştir. Deney grubuna katılan üyeler çalışma sırasında teyp kaydına izin vermediğinden, her oturumda yapılanlar çalışma süresince kısa notlar şeklinde kaydedilmiş ve her oturumun sonunda bunlar raporlaştırılmıştır. Deney grubuna programın uygulanmasına ilişkin bilgiler aşağıda oturumlara göre sunulmuştur.

I. Oturum: Programın Amacı ve Grup Kurallarının Açıklanması, Tanışma ve Geribildirim Verme Becerileri

İlk oturuma, oturum öncesi görüşülen 17 üye katılmıştır. Oturumun başında grup lideri üyelere grubun amacı, programın içeriği, süresi ve çalışma biçimi hakkında bilgiler vermiştir. Daha sonra grupta uyulacak kuralları ve bunların gerekçeleri açıklanmıştır. Bu konuda gelen sorulara yanıtlar verilmiş ve gerektiğinde ek açıklamalar getirilmiştir. Lider, kurallar açıklığa kavuştuktan sonra, üyelere kendilerine bir üye seçmelerini önermiş ve bu üyeyi tanıyarak daha sonra gruba tanıtılmalarını istemiştir. Bu tanıtımın üyeler tarafından olumlu karşılandığı ve üyelerin birbirlerine yakınlaşmalarına yardımcı olduğu gözlenmiştir.

Gruba ısınma amacıyla, üyelere geçmişte kendilerinin anlaşılması olduklarını düşündükleri bir yaşantılarını gözden geçirmeleri istenmiş ve daha sonra bu yaşantısını gruba paylaşmak isteyen iki üye paylaşım için desteklenmiştir.

Üyelerin etkin geribildirim verme becerilerini geliştirmeleri için hazırlanan örnek davranış listesindeki davranışların ilk beşine, bu davranışın sürmesi ya da

durdurulması için ne söyleyeceklerini açık cümleler şeklinde yazmaları istenmiştir. Bu işlemde sonra; geribildirim, etkin ve etkin olmayan geribildirim tanımlanmış ve etkin geribildirim özellikleri örnekler verilerek açıklanmıştır. Açıklamalara ilişkin gelen sorular cevaplandıktan sonra üyelere, örnek davranışlar listesinde yer alan diğer beş davranışa yazılı olarak etkin geri bildirim tepkisi vermeleri istenmiştir. Herkes tamamladıktan sonra üyelere 4-5 kişilik gruplar oluşturup verdikleri tepkilerin etkin geribildirim özelliklerine uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Üyelerden, bu işlemi yaparken de birbirlerine etkin sözlü geribildirim tepkisi vermeyi denemeleri istenmiştir. Ayrıca üyeler geribildirime ilişkin bilgileri almadan önceki ve sonraki yazılı tepkilerini uygunluk açısından değerlendirmişler ve her örnek davranış ifadesine uygun olabilecek etkin geribildirim tepkisini bulmaya çalışmışlardır. Lider, üyeler bu işlemleri yaparken küçük grupları dolaşarak üyeleri gözlemiş, uygun tepki bulmakta güçlük yaşayan üyelere yardımcı olmuş ve bu becerileriyle ilgili onlara geribildirim vermiştir. Tüm grupların verdikleri tepkileri gözden geçirmeleri bitince, büyük grup olarak biraraya gelinmiş ve isteyen üyelerin bu alıştırmayla ilgili yaşantılarını grupla paylaşmalarına fırsat verilmiştir.

Oturumun sonunda üyelere günlük yaşantılarında iletişim kurdukları kişilerin en az üç davranışına etkin geribildirim tepkisi vererek hem davranışı hem de verdikleri tepkileri yazıp bir sonraki oturuma getirmeleri istenmiştir.

Oturum kapatılmadan oturumla ilgili duygu ve düşüncelerini söylemek isteyen üyeler bunları ifade ettikten sonra bir sonraki oturumun konusu açıklanmış ve oturum tamamlanmıştır. Bu oturum toplam 120 dakikada gerçekleştirilmiştir.

II. Oturum: İletişimle İlgili Temel Bilgiler ve Kişilerarası İletişimde Sözel Olmayan Mesajlar

Oturuma 16 üye katılmıştır. Oturumun ilk etkinliği olarak birinci oturumda etkin geribildirim verme becerisini geliştirmek amacıyla verilen ödevler gözden geçirilmiştir. Üyelerin hatırlaması için lider, geribildirimle ilgili bilgileri özetleyerek etkin geribildirim özellikleri hakkında açıklamalarda bulunmuştur. Üyelerden dörderli gruplar oluşturmaları ve verdikleri tepkilerin uygunluğunu tartışmaları istenmiştir. Ödevi yapmayan üç üyeden her biri ayrı grupta yer alarak etkinliğe katılımları sağlanmıştır. Bu işlem sürerken grup lideri üyeleri gözleyerek yaptıkları etkinlikler konusunda onlara geribildirim vermiştir.

Bu işlem tamamlandıktan sonra lider tarafından, iletişimle ilgili temel bilgilerin şematize edildiği formlar üyelere dağıtılmıştır. Böylece iletişim, iletişim sınıflaması, iletişim türleri, iletişim modelleri ve kişilerarası iletişim ve iletişimin öğeleri hakkında gruba bilgiler verilmiştir. Bilgilerin sunulması sırasında ve sonrasında gelen sorulara yanıtlar ve açıklamalar getirilmiştir.

Üyelerin kişilerarası iletişimde sözsüz mesajların yerini öğrenmeleri ve kendi iletişimlerinde kendi sözsüz mesajlarını nasıl kullandıklarının farkına varmaları amacıyla belirlenen alıştırmada üyeler istedikleri (kendilerini rahat hissettikleri) bir üyeye ikişerli gruplar şeklinde çalışmışlardır. Üyelerden önce uygun olmayan göz ilişkisi, yüz ifadeleri ve beden duruşu; sonra uygun olan göz ilişkisi, yüz ifadesi ve beden duruşu konusunda çalışmaları istenmiştir. Daha sonra da uygun olmayan ve uygun olan sözel kalite, mesafe(uzaklık) ve fiziksel temas sözsüz mesajlarının kullanılmasına geçilmiştir. Son olarak da üyelerden tüm sözsüz mesajların uygun kullanımını denemeleri istenmiştir. Ayrıca bunu yaparken kendilerinde veya çalıştıkları üyede rahatsız edici kişisel alışkanlık biçimindeki davranışların olup olmadığına dikkat etmeleri önerilmiştir. Üyeler bu çalışmaları yaparken lider, üyelerin alıştırmalara katılım istekliliklerini, yönergelere uyma ve kişilerarası iletişimde sözsüz mesajları nasıl kullandıklarını gözlemiştir.

Bu alıştırılmalardan sonra üyelere hangi sözsüz mesajların iletişimi kolaylaştırdığı, hangilerinin zorlaştırdığı sorularak üyelerin bunları dile getirmeleri istenmiştir. Lider, eksik kalan bilgileri tamamlamış ve sonuçta iletişimde etkin sözsüz mesajların genelde neler olduğunu özetlemiştir. Ayrıca üyeler de sözsüz mesajları kullanımları konusunda birbirlerinden ve liderden geribildirim istemişler; bunların farkında olup paylaşmak isteyen üyeler bu konudaki farkındalıklarını grupta paylaşmışlardır. Bunun yanında kendisinde rahatsız edici kişisel alışkanlık (konuşurken ayak sallama, ağzını eliyle hafif kapatma, el oğuşturma gibi) olan üyeler de bu farkındalıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca etkin göz ilişkisi kuramayan üyelerin bu davranışlarını nasıl değiştirebileceklerine yönelik sorularına lider açıklamalar getirmiştir.

Çalışmanın sonunda üyelere günlük iletişimlerinde sözsüz mesajlarını gözlemeleri ve hangilerinin iletişimi kolaylaştırdığını, hangilerinin zorlaştırdığını bulup yazıp getirmeleri ödev olarak verilmiştir.

Oturumun sonundaki paylaşımlarda üç üye bu oturumda yapılan alıştırılmalardan sonra kendilerini grupta daha rahat hissettiklerini ve grupta ne yapılacağına ilişkin bir görüş edindiklerini belirtmişlerdir. Bazı üyeler de grup çalışmasında kendi kişilerarası iletişimlerini geliştirecekleri düşüncesinde olduklarını ifade etmişlerdir. Paylaşımdan sonra bir sonraki oturumun konusu belirlenerek oturum kapatılmıştır. Bu oturumdaki etkinlikler toplam 95 dakikada gerçekleştirilmiştir.

III. Oturum: Kişi-içi İletişim, Kendini Tanıma ve Kişilerarası İletişime Etkileri

Bu oturuma 16 üye katılmıştır. İkinci oturumda verilen ödevi sadece bir üye yaptığını açıklamıştır. Bu üyenin ödevi grup içinde paylaşıldıktan sonra, diğer üyelere ödevleri yapmaları halinde gelişimlerine nasıl katkıda bulunacakları

açıklanmıştır. Ayrıca her üyenin ödevi yapmama davranışının nedenleri tartışılmış ve üyelerle yeniden ödev yapma konusunda kontrat yapılmıştır.

Bu çalışma tamamlandıktan sonra, oturumla ilgili tanıtıcı bilgiler verilmiştir. Kişi-içi iletişimin ne olduğu ve nasıl işleyen bir süreç olduğu örnekler verilerek açıklanmıştır. Ayrıca hangi tür kişi-içi mesajların kişilerarası iletişimi engellediği hangilerinin ise kolaylaştırdığı üzerinde durulmuştur. Bu bilgiler verilirken üyelerden kendi kişi-içi mesajlarını gözden geçirmeleri istenmiştir.

Bilgi verme işlemi bittikten sonra, üyelerden gelen sorular yanıtlanarak üyelerin kendi kişi-içi mesajlarını farketmelerine yardımcı olması amaçlanan alıştırma yapılmıştır. Alıştırmada üyelerden kendilerine bir üye seçmeleri ve sırasıyla 5-6 dakika süreyle kendi iletişim kurma tarzlarını ve kişi-içi mesajlarını birbirlerine anlatmaları istenmiştir. Alıştırma tamamlanınca isteyen üyelerin kendileriyle ilgili farkettiklerini grupla paylaşabilecekleri belirtilerek, isteyenlerin bu yaşantılarını grupla paylaşmaları sağlanmıştır. Paylaşımında üyelerin daha çok yeni bir kimseyle tanışırken yaşadıkları güçlükleri ve bu güçlüğün temelinde yer alan başaramama duygusu ve buna yönelik kişi-içi mesajları üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Paylaşımında üyelere lider tarafından bu güçlüklerini nasıl giderebilecekleri konusunda geribildirim verilmiştir.

Paylaşım tamamlanınca, üyelere kendini tanıma ve bunun kişilerarası iletişime etkileri konusunda bilgiler sunulduktan sonra, üyelerden çok iyi tanıdıklarını düşündükleri bir üyeyi seçmeleri istenmiş ve dönüşümlü olarak 5-6 dakika süreyle sahip olduğu özelliklerinden sözetmeleri istenmiştir. Bitirdikten sonra, isteyen üyeler kendileriyle ilgili aldıkları geribildirim ve kendileriyle ilgili farkettiklerini grupla paylaşmışlardır.

Daha sonra üyelerden sırasıyla önce çok az tanıdıkları, daha sonra da çok iyi tanıdıklarını düşündükleri bir üyeye kendilerini ilgilendiren bir konuda

karşılıklı olarak 5-6 dakika süreyle konuşmaları istenmiştir. Herkes bitirince üyelere az tanıdıkları ve çok tanıdıkları iki kişiyle konuşunca, hangisiyle iletişimin daha rahat olduğu ve daha uzun sürdüğü sorularak etkileşim başlatılmıştır. Üyelerin çoğunun bu alıştırmayla ilgili yaşadıklarını grupla paylaştıkları gözlenmiştir. Ayrıca bu oturumdaki alıştırmalardan çok hoşnut olduklarını ve zevk aldıklarını ifade etmişlerdir.

Oturum sonunda, üyelere günlük yaşantılarında kurmayı istedikleri ancak şimdiye kadar kuramadıkları bir iletişimi onlardan gerçekleştirmeleri ödev olarak verilmiştir. Bunu yaparken iletişimi başlatmadan önceki iç konuşmalarını, yaptıkları planlamayı, nasıl iletişim kurduklarını ve sonuçta ne olduğunu gözleyip not ederek bir sonraki oturuma getirmeleri istenmiştir.

Bu oturumla ilgili üyelerin paylaşımlarına olanak tanınarak bir sonraki oturumun konusu açıklanıp oturum kapatılmıştır. Bu oturum 100 dakikada tamamlanmıştır.

IV. Oturum: Dinleme Türleri

Oturuma 16 üye katılmıştır. Bir önceki oturumda verilen ödevin incelenmesi sırasında sadece iki üyenin ödevi tam olarak yapmadıkları görülmüştür. Bu üyeler de ödevi yapmak için çaba gösterdiklerini; başlangıç kısmını tamamladıklarını, ancak sonunu getirememiş olduklarını belirtmişlerdir. Ödevi yaparken zorlandıkları konuları nasıl aşabilecekleri konusunda onlara bilgiler verilmiştir Diğer üyeler de bu ödevi yaparken kendilerine ilişkin kişilerarası iletişimi engelleyen kişi-içi mesajları ve algularını değiştirerek iletişimde nasıl başarılı olduklarını ifade etmişlerdir.

Ödevlerle ilgili paylaşım tamamlandıktan sonra, dinleme türleri ile ilgili bilgiler verilmiş ve üyelerin kişilerarası iletişimlerinde daha çok hangi dinleme

türünü ne zaman kullandıklarını düşünmeleri istenmiştir. Gelen sorular yanıtlanmış ve bu konuda yaşantılarını paylaşmak isteyen üyeler cesaretlendirilmiştir. Daha sonra aktif dinlemenin öğeleri olan içerik ve duygu tepkileri örnekler verilerek açıklanmıştır.

Üyelerin aktif dinleme becerilerini geliştirmek için, örnek ifadeleri içeren bir liste verilmiş ve üyelere bu listede yer alan ilk beş ifadeye yazılı içerik tepkisi vermeleri istenmiştir. Herkes tamamladıktan sonra 4-5'erli gruplar oluşturup verdikleri tepkileri uygunluk açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu çalışmalar süresince lider tüm küçük grupları dolaşarak gözlem yapmış ve üyelere geribildirim vermiştir. İşlemden sonra çok sayıda duygunun yazılı olduğu bir liste verilmiş ve bundan yararlanarak on ifade için ayrı ayrı, ifadeyi söyleyenin yaşayabileceği duygu veya duyguların neler olabileceği belirlenmiştir. Tekrar duygu tepkisi hakkında hatırlatıcı bilgiler verilerek üyelere kendilerine daha önce verilen on ifadeye yazılı duygu tepkisi vermeleri istenmiştir. Herkes tamamladıktan sonra üyelere 4-5'erli gruplar oluşturmaları istenmiş ve verdikleri duygu tepkilerini uygunluk açısından değerlendirmişlerdir. Liderin gözlemlerine göre, üyelerin duygu tepkilerini içerik tepkilerine göre daha uygun verdikleri görülmüş ve gruba bu konuda geribildirim verilmiştir.

Bu işlemlerden sonra üyelere 3'lü gruplar oluşturmaları istenmiş ve herkesin sırayla bir konuşan, bir dinleyen ve bir defa da gözlemci rolünü alacak şekilde 5'er dakika süreyle istedikleri bir konuda konuşmaları istenmiştir. Dinleyen, konuşana içerik ve duygu tepkisini vermeyi denemiş ve gözlemci de bu tepkilerin uygunluğunu gözleyerek tepkiyi verene geribildirim vermiştir. Bu süreçte lider grupları dolaşmış ve üyelere bu becerileri konusunda geribildirim vermiştir. Herkes tamamladıktan sonra üyelere bu becerilerin günlük hayatta nasıl kullanılabileceğine ilişkin olarak gelen sorulara yanıtlar verilmiştir.

Çalışmanın sonunda, üyelerin içerik ve duygu tepkisi verme becerilerini günlük iletişimlerinde etkin kullanabilmelerine yardımcı olacak bir ödev verilmiştir. Bu ödevde üyelere günlük iletişimlerinde içerik ve duygu tepkilerini kullanmayı denemeleri istenmiş; bunları kullandıklarında iletişimin nasıl etkilendiğini, sonuçta neler olduğunu ve kendilerini bu tepkileri verme açısından gözlemleri istenmiştir.

Oturumla ilgili paylaşım yaşamak isteyen üyelerin paylaşımlarından sonra oturumda yapılanlar özetlenip bir sonraki oturumun konusu açıklandıktan sonra oturum kapatılmıştır. Bu oturumdaki işlemler 100 dakikada tamamlanmıştır.

V.Oturum: Kişilerarası İletişimde Sosyal Maske, Savunucu ve Açık Tutum

Bu oturuma 15 üye katılmıştır. Çalışmaya bir önceki oturumda verilen ödevde öğrendiklerini paylaşmak isteyen üyelerin paylaşımlarıyla başlanmıştır. Üyeler, içerik ve duygu tepkilerini yakın kişilerarası iletişimlerinde denediklerinde iletişimde buldukları kişiler tarafından farklı biçimde iletişim kurdukları şeklinde tepkiler aldıklarını belirtmişlerdir. Sürekli içerik tepkisini vermenin iletişimi olumsuz etkilediğini, ancak gerekli görüldüğü zaman kullanıldığında iletişimi kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Duygu tepkisi verince konuşanın rahatladığını ve iletişimde bulunan kişiler arasında samimiyeti arttırdığını gözlediklerini dile getirmişlerdir.

Ödevle ilgili paylaşımdan sonra, iletişimde sosyal maske takma gereksinimine ilişkin bilgilerin şematize edildiği form üyelere dağıtılarak, iletişimde genellikle hangi durumlarda sosyal maske takma gereksinimi yaşandığını ve sosyal maske takmanın yararları ve sakıncaları örneklerle anlatılmıştır. Bu açıklamalar yapılırken, üyelere hangi durumlarda, kimlerle iletişim kurarken maske takma gereksinimi duyduklarını gözden geçirmeleri

istenmiştir. Konuyla ilgili gelen sorular yanıtlanıp, yaşantısını paylaşmak isteyen üyelerin paylaşımlarından sonra alıştırmalara geçilmiştir.

İlk alıştırmada her üyeden kendisine bir eş seçmesi ve son bir hafta içinde iletişimlerinde ne zaman sosyal maske takma gereksinimi duyduklarını düşünerek dönüşümlü olarak 5-6 dakika süreyle bunları konuşmaları istenmiştir. Konuşmada; maske takma ihtiyacı duyduklarında "kimle konuştuğuları, sonuçta ne olduğu, maske takmadan iletişim kursalardı sonuç ne olurdu" konularına yer vermeleri ve dinleyenden de konuşana içerik ve duygu tepkilerini vermesi istenmiştir. Herkes tamamladıktan sonra isteyen üyeler bu yaşantı sonucunda öğrendiklerini grupta paylaşmışlardır. Öğrenilenlerin iki noktada toplandığı görülmüştür: Birisi, bazı kimselerle iletişimdeyken sosyal maske takmanın sosyal ilişkileri kolaylaştırıyor olması, diğeri ise, yakın ilişkide olduğumuz kişiyle iletişimimizde sosyal maskeleri kullanmanın yakınlığın zayıflamasına yol açması ve sonuçta iletişimde savunuluculuğu arttırabilmesi.

Paylaşım tamamlandıktan sonra üyelere ortasından dikey ve yatay olarak dört eşit parçaya bölünmüş birer kağıt dağıtılmış ve sol üst bölme, herkesin kendisini nasıl gördüğüne ilişkin özellikleri; sağ üst bölme ise, başkaları tarafından nasıl görüldüğüne ilişkin özellikleri yazmaları şeklinde yönerge verilmiştir. Bitirdikten sonra kendilerini grupta en çok tanıyan bir grup üyesinden aynı işlemi kendileri için kağıdın diğeri iki bölmesine yapmaları istenmiştir. Bu işlemden sonra tüm üyeler kendi tanımlamalarıyla diğeri grup üyesinin tanımlamasını karşılaştırmış ve özellikle uyuşmayan özellikler konusunda tanımlamanın gerekçeleri hakkında değerlendirme yapan üyeden bilgi almışlardır.

Bu alıştırmadan sonra, iletişimde açık ve savunucu tutum özellikleri açıklanmış ve iki tutumun iletişimi nasıl etkilediği belirtilmiştir. Bilgi verme

işleminde sonra üyelerden herkesin kendisine yakın bulduğu bir eş seçip karşılıklı olarak kendilerini ilgilendiren bir konu hakkında 8-10 dakika konuşmaları istenmiştir. Konuşma sırasında üyelerden iletişimde açık tutum özelliklerini sergilemeleri istenmiştir. Çalışma tamamlandıktan sonra, üyelerin çoğu konuşmanın ilk yarısında genelde savunucu tutum belirtilerinin iletişime hakim olduğunu, gerginlik yaşadıklarını ve birbirlerini anlamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak konuşmanın sonlarında açık tutum özelliklerini kullanma ihtiyacı duyduklarını ve bunu kullanınca birbirlerini anlayıp rahatladıklarını ifade etmişlerdir. Bazı üyelerin ise günlük iletişimlerinde yaşadıkları gerginliğin savunucu tutumdan kaynaklandığını farkedip bunu grupta paylaştıkları gözlenmiştir.

Üyelere, günlük yaşantılarında çok ağır olmayan bir sorun yaşadıkları kişiyle açık tutum özelliklerini kullanarak bu sorun hakkında konuşmaları ödev olarak verilmiştir. Sonuçta neler olduğunu gözleyip not ederek bir sonraki oturuma getirmeleri istenmiştir.

Üyelere oturumla ilgili paylaşmak istediklerinin olup olmadığı sorulduğunda, grupta eksik bir üyenin olmasının ikili çalışmalarda olumsuz olduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü, her alıştırma gruptan birisi ikili yerine üçlü ile çalışmak durumunda kalmıştır. Böylece çalışmada devamın sadece üyenin kendisi için değil, diğer grup üyelerinin gelişimindeki katkısını grupta yaşayarak fark ettiklerini belirtmişlerdir. Paylaşım tamamlandıktan sonra, oturum özetlenerek bir sonraki oturumun konusu açıklandıktan sonra oturum kapatılmıştır. Bu oturum 100 dakikada tamamlanmıştır.

VI. Oturum: İletişim Çatışmaları ve Kişilerarası İletişim

Bu oturuma 16 üye katılmıştır. Bir önceki oturuma gelemeyen üye, bu duruma ilişkin yaşadıklarını grupta paylaşmıştır. Bunun üzerine diğer üyeler de,

bir önceki haftada sınavların olduğunu ve çok yoğun bir hafta geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Bazı üyeler de sınavlar dolayısıyla bir önceki hafta gergin olduklarını ve çalışmaya böyle geldiklerini ve bunu bu oturuma gelirken yaşadıkları rahatlık duygusu sonucu karşılaştırma yaparak farkettiklerini belirtmişlerdir.

Yaşanan genel paylaşımdan sonra, bir önceki oturumda verilen ödevin paylaşılmasına geçilmiştir. Ödevi yapan üye sayısının yine az olduğu görülmüştür. Ödevini yapamayanlar, yoğun bir hafta geçirdiklerinden dolayı ödev zaman ayırmadıklarını söylemişlerdir. Ödevlerini yapanlar, iletişimlerinde savunucu tutum yerine açık tutum özelliklerini kullandıklarında, konuştukları kişiyle birbirlerini anladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca karmaşık bir iletişim yaşadıklarında bir an durup hangi tutum özelliklerini kullandıklarını farketmeye çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Lider bu paylaşımlar sırasında, üyelere açık tutum özelliklerini kullanma becerisi konusunda geribildirim vermiştir. Ödevi yapamayan üyeler hafta içinde ödevi yapacaklarını belirtmişlerdir. Ödevle ilgili paylaşımdan sonra oturumun içeriği hakkında bilgiler verilip çalışmalara devam edilmiştir.

Oturumun ilk çalışmasında, iletişim çatışmalarının türleri ve iletişimde görülmesinin belirtileri örnekler verilerek açıklanmıştır. Kişinin ihtiyaçlarının, iletişimde nasıl bir çatışmaya yol açabileceğini yaşantısal olarak görebilmelerini sağlamak ve üyelerin çalışmaya ısınmaları için programda yer almayan “kulaktan kulağa” oyunu oynanmış ve gruptaki halkanın başından sonuna doğru mesajların nasıl değiştiği konusuna dikkat çekilmiştir. Konuyla ilgili gelen sorular yanıtlandıktan sonra, çatışmalar içeren örnek iletişimlerin yer aldığı bir form üyelere dağıtılmıştır. İletişim çatışmalarının adları tahtaya yazılmış ve üyelere formda yer alan iletişimlerde hangi çatışma veya çatışmaların olduğunu bulmaları istenmiştir. Herkes tamamladıktan sonra grupta yapılan paylaşımda sadece iki

üyenin birer örnek iletişimde var olan çatışmaları yanlış tanımladıkları görülmüştür.

İletişim çatışmalarının nedenleri açıklanmış ve bu açıklama yapılırken bir bireyin aldığı bir mesaja karşılık olarak olası tepki seçeneklerinin şematize edildiği bir form üyelere dağıtılmıştır. Üyelerden gelen "kişilerarası iletişimimizde iletişim çatışmalarını nasıl çözebiliriz" sorusuna karşılık, özellikle iletişim çatışmalarının nedenlerinden biri olan "iletişim becerileri"nin geliştirilmesiyle kişilerarası iletişimde yaşanan çatışmaların nasıl giderilebileceği ya da önlenebileceği konusu, uygulanan bu programla ilişkili olarak açıklanmıştır.

Bu açıklamalardan sonra; üyelere üçerli gruplar oluşturup, sırasıyla konuşan, tepki veren ve gözlemci rolünü alacak şekilde rollerini değiştirmeleri istenmiştir. Konuşan rolündeki kişiden istediği bir konuda konuşması, tepki verenden de dinlerken çoğunlukla çatışma içeren mesaj vermesi ve gözlemciden de, kurulan iletişimde hangi çatışma veya çatışmaların olduğunu tanımaya çalışması istenmiştir.

Herkes tamamladıktan sonra, üyeler bu alıştırmadan neler öğrendiklerini grupla paylaşmışlardır. Paylaşım için gruba şu sorular sorulmuştur: "Gözlemci rolündeyken çatışmaları tanımakta güçlükler yaşadınız mı? Çatışma içeren tepki verirken daha çok hangi çatışma türüne ilişkin tepki verdiniz? Bu tepkiler günlük yaşantınızda daha çok verdiğiniz tepkilere benzemekte midir? Konuşurken size çatışma içeren bir mesaj geldiğinde siz de çatışma içeren bir tepki verme eğiliminde oldunuz mu?" Bu sorulara karşılık, üyeler kurulan iletişimlerde gözlemci rolündeyken çatışmaları tanımakta güçlük çekmediklerini belirtmişlerdir. Konuşana tepki verirken seçtikleri çatışma türünün ise daha çok günlük yaşantılarında sıklıkla yaşadıkları çatışma türü olduğunu farkettilerini dile getirmişlerdir. Üyeler günlük iletişimlerinde daha çok tümünden reddetme ve

pasif çatışma türünü yaşadıklarını belirterek, gruptaki alıştırmada ise kendilerine çatışma içeren bir mesaj geldiğinde genellikle kendilerinin de çatışma içeren tepki verme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun üzerine kişilerarası iletişimde karşıdan gelen çatışma içeren bir mesaja karşılık, etkin iletişim becerilerinin kullanılmasıyla çatışmaya girmekten nasıl kaçınılabileceği hakkında bilgiler verilmiştir.

Bu çalışmadan sonra, üyelere çevrelerinde tanık oldukları iletişimlere dikkat etmeleri ve daha çok insanların hangi çatışmaları nasıl yaşadıklarını gözlemleri ödev olarak verilmiştir. Ayrıca, kendilerinin bir gün boyunca kurdukları iletişimlerde hangi çatışmalara girdiklerini ve sonuçta ne olduğunu gözleyip not ederek bir sonraki çalışmaya getirmeleri istenmiştir.

Oturumun sonunda, oturumla ilgili paylaşım yaşamak isteyen üyelerin paylaşımları sağlanmıştır. Oturumun sonunda bir üye gruptaki yaşantılarının kendisinin yaşadığı bazı sorunları ortaya çıkardığını belirtmiş ve bunu nasıl çözebileceğini liderle konuşmuştur. Lider, eğer isterse üyeye bireysel psikolojik danışma yardımı olanağını sağlayacağını belirtmiştir. Bu olanağın da tüm grup üyeleri için geçerli olduğunu üyelere bildirmiştir. (Daha sonra bu üyenin başka bir uzmandan yardım alması sağlanmıştır.) Oturum, lider tarafından özetlenerek bir sonraki oturumun konusu açıklanıp oturum kapatılmıştır. Bu oturum toplam 90 dakikada tamamlanmıştır.

VII. Oturum: Transaksiyonel Analiz Kuramına Göre Ego Durumlarının Yapısal Analizi

Oturuma 16 üye katılmıştır. Oturumun başlangıcında üyelerin bir önceki hafta ödev olarak verilen çevrelerindeki iletişimlerde hangi çatışmaların yaşandığını tanımları ve kendi iletişimlerinde yaşadıkları iletişim çatışmalarına ilişkin gözlemleri paylaşılmıştır. Üyeler iletişim çatışmalarını bildiklerinden dolayı

çevrelerinde izledikleri iletişimlerde yaşanan çatışmaları tanıdıklarını ve bundan hoşnut olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca kendileri iletişim kurarken bir çatışma yaşadıklarında bunu gözleyebildiklerini ve bundan nasıl kaçınabileceklerini bilmeleri sonucu, iletişim kurma konusunda kendilerini daha cesaretli ve güvende hissettiklerini belirtmişlerdir.

Ödevlerle ilgili paylaşım tamamlandıktan sonra, bu oturumda izlenecek içerik açıklanıp üyelerin bundan iletişim becerileri konusunda neleri kazanabilecekleri anlatılmıştır. Üyelere ego durumlarının yapısal analizi, ego durumlarının gelişmesi, dışlanması, geçirgenliği, sınırları ve ego durumlarının bulaşmalarını anlatan şekillerin yer aldığı formlar dağıtılmıştır. Ego durumlarının yapısal analizi anlatılırken üyeler de bu bilgileri formlardaki şekillerden izlemişlerdir. Her ego durumunda yaşanabilecek olası düşünce ve davranışlar açıklanmıştır. Ayrıca ego durumlarının davranışsal belirtileri ayrıntılı olarak verilmiş ve her bir ego durumuna ilişkin kelime ve ifadeler, beden ifadeleri, göz ifadeleri ve ses tonunun ne olduğu hakkında bilgiler verilmiştir. Bu bilgilere ilişkin gelen sorular yanıtlandıktan sonra üyelerin kendi Ebeveyn ego durumlarını tanıma alıştırmalarına geçilmiştir.

Bu alıştırmada, üyelerden kendilerine yakın buldukları bir üyeyi eş olarak seçmeleri ve dönüşümlü olarak 8-10 dakika süreyle şu konularda konuşmaları istenmiştir: Siz çocukken ana-babanız ya da sizin için önemli olan kişi size ve diğer kişilere nasıl davranırdı? Sizin şu andaki davranışlarınız bunlara benzemekte midir? Bir durumla ilgili kendinizi gözden geçirdiğinizde kendi kendinize neler dersiniz? Çevrenizde nasıl tanınırsınız? Eleştiren, yönlendiren, koruyan mı? Bunları kimlere karşı yapmaktasınız? Dinleyen rolündeki kişiden ise, uygun içerik ve duygu tepkileri vermesi istenmiştir.

Herkes tamamladıktan sonra üyelerden kendileriyle ilgili farkettiklerini paylaşımları istenmiştir. Paylaşımında üyelerin kendi Ebeveyn ego durumlarında neler olduğunu ve daha çok çocukluklarında kim veya kimlerden etkilendiklerini farketmelerinden dolayı kendilerini iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Paylaşım tamamlanınca üyelerden tekrar kendilerine bir eş seçmeleri istenmiştir. Bu seçimde ilk alıştırma için seçilen eş seçmemeleri önerilmiştir. Yine dönüşümlü olarak 8-10 dakika süreyle şu konularda konuşmaları istenmiştir: Size ne söylendiğinde, hangi durumlarda utanırsınız, sıkılırsınız, çekinirsiniz, isyan edersiniz ya da kendinizi neşeli ve mutlu hissedersiniz? Şu andaki bu yaşantılarınız çocukluğunuzdaki unutmadığınız hangi yaşantıya benzemektedir? Başkalarıyla birlikteyken kendinizi gergin, tetikte ve huzursuz mu hissedersiniz, yoksa çok rahat ve mutlu musunuz? Çocukken başkalarına ya da kendinize sevgiyle dokunulmasından hoşlanır mıydınız? Bu davranışları şimdi ne kadar yapıyorsunuz?

Herkes tamamladıktan sonra, üyelerin kendi Çocuk ego durumlarıyla ilgili olarak farkettiklerini paylaşabilecekleri belirtilerek paylaşımına davet edilmişlerdir. Üyeler, verilen yönerge çerçevesinde kendilerini gözden geçirmelerinin zor olduğu ve kendilerinde daha çok olumsuz yaşantıların izlerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Paylaşım tamamlandıktan sonra, tahtaya "erkekler" ve "kadınlar" şeklinde iki sütun açılmış ve üyelerden erkeklerin ve kadınların hangi özelliklerle tanımlanabileceğini belirtmeleri istenerek, bunlar tahtaya yazılmıştır. Sonra üyelere birer kağıt dağıtılarak, kendilerince bu özelliklerden hangisinin doğru olduklarını yazmaları istenmiştir. Bu işleminden sonra üyelere çok zor bir sınavdan beklemedikleri bir geçer not geldiğinde bunu neye veya nelere

bağlayabilecekleri sorulmuş ve bunları ellerindeki kağıdın diğer yüzüne yazmaları istenmiştir. Herkes tamamladıktan sonra, üyelere alıştırmanın ilk adımında cinsiyete ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin tam doğru olmadığını ancak çoğu kez bunları doğru kabul ederek yaşandığı belirtilmiştir. Üyelere bunun Ebeveyn-Yetişkin bulaşmasına bir örnek olduğu açıklanmıştır. İkinci adımdaki yazılan nedenlerden şans, uğur, dua etme, mucize gibi faktörlerin ise Çocuk-Yetişkin bulaşmalarının belirtileri olduğu açıklanmıştır. Bu konuyla ilgili gelen sorulara açıklamalar getirilmiş ve ego durumları bulaşmalarının nasıl oluştuğu konusunda bilgiler verilmiştir.

Üyelerden; bir sonraki çalışmaya kadar, günlük yaşantılarındaki davranışlarını E, Y ve Ç ego durumu açısından gözden geçirmeleri istenmiştir. Ne zaman ve kimle konuşurken hangi ego durumundan tepkide buldukları ve bu davranışların daha çok kendileri için önemli olan kimin davranışlarına benzediğini bulmaları ödev olarak verilmiştir.

Oturumu kapatmadan önce, bu oturumda yaşananlara ilişkin paylaşımda bulunmak isteyenlerin istekleri yerine getirilmiştir. Paylaşımda bulunan üyeler, bu konunun kendileri için çok yeni ve eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kendi çocukluk yaşantılarını gözden geçirmekten ve şimdiki yaşantılarında bundan nasıl etkilendiklerini farketmelerinden hoşnut olduklarını belirtmişlerdir. Üyeler çalışmadan çıkarken diğer çalışmalara göre kendilerini daha hafiflemiş hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Oturumda yapılanlar özetlenip bir sonraki oturumun konusu açıklandıktan sonra oturum kapatılmıştır. Bu oturum 110 dakikada tamamlanmıştır.

VIII. Oturum: Ego Durumlarının Fonksiyonel Analizi

Bu oturuma 15 kişi katılmıştır. Açılışta üyelerin bir önceki oturumda verilen ödevlerinin paylaşımı yapılmıştır. Paylaşımında sadece üç üyenin ödevlerini yapabildiği gözlenmiştir. Lider bunun üzerine, üyelere kendi ego durumlarının yapısını farketmelerine yönelik sorular sorarak etkileşimi başlatmıştır. Böylece ödevlerdeki eksiklik giderilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte üyeler kendi davranışları ve kendileri için önemli olan ebeveyleerin davranışlarını karşılaştırmışlardır. "Anne-babanız sizden nasıl bir çocuk olmanızı isterlerdi?" ve "Siz bir çocuktan ya da çocuğunuzdan neleri beklersiniz?" sorularına karşılık tüm grup üyeleri yaşantılarını paylaşmışlar ve bazı davranışlar açısından kendileri için önemli olan ebeveynlerine benzediklerini farkettiklerini belirtmişlerdir.

Ödevlerle ilgili paylaşımından sonra lider, ego durumlarının fonksiyonel analizini gösteren formları dağıtarak bunu örneklerle anlatmıştır. EE, KE, DÇ ve UÇ ego durumlarının olumlu ve olumsuz kullanımı hakkında bilgiler verilmiştir. Gelen sorular yanıtlandıktan sonra alıştırmalara geçilmiştir.

İlk alıştırmada üyelerden, bir davete gittikleri, hiç tanıdıklarının olmadığı toplulukta kendi adlarının anons edildiği ve kendilerinden toplanma amacı konusunda kısa bir konuşma yapılmasının istendiğini hayal etmeleri istenmiştir. Bu durum karşısında yaşayacakları duygu, düşünce ve davranışlarını yazmaları istenmiştir. Herkes tamamladıktan sonra üyelerden yazdıkları ve o anda yaşadıklarını paylaşmaları istenmiştir. Paylaşımında tüm üyelerde başlangıçta Uygulu Çocuk ego durumundan tepkide buldukları gözlenmiştir. Daha sonra, bir kısmı Yetişkin ego durumuna geçtiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu alıştırma ve paylaşım süresince üyelerin sözsüz mesajlarına bakıldığında Uygulu Çocuk ego durumunu yaşadıkları konusunda ipuçları alınmış ve bu konuda üyelere geribildirim verilmiştir. Bir ego durumunda bulunmanın kişilerarası iletişimi

etkileyebileceği bilgisi verilmiş ve üyelerin bir durum karşısında o durumla başdebilmeleri için enerjilerini bir ego durumundan bir diğerine nasıl aktardıkları açıklanmıştır

Paylaşım tamamlanınca egogram ve psikogramın ne olduğu açıklanmış; daha önce hazırlanan egogram ve psikogramın çizimi için üyelere kullanacakları formlar dağıtılmıştır. Sadece okul arkadaşları arasında hangi ego durumlarını ne kadar gösterdiklerine ilişkin egogramlarını çizmeleri istenmiştir. Bu yönergede, yönergeyi almakta zorlanan iki üye ile tekrar çalışılmış ve bunların da egogramlarını çizmeleri sağlanmıştır. Egogramların çizimi tamamlandıktan sonra üyelere EE, KE, DÇ ve UÇ ego durumlarının ne kadarını olumsuz olarak gösterdikleri sorulmuş ve bunu egogram üzerindeki sütunları tarıyarak belirtmeleri istenmiştir. Bu işlemden sonra psikogramın ne olduğu tekrar açıklanmış ve kendi psikogramlarını çizmeleri istenmiştir. Herkes tamamladıktan sonra egogramları ve psikogramları arasında farklılığın olup olmadığını karşılaştırmaları istenmiş ve hangi ego durumunun düzeyini azaltıp hangisini yükseltmek istediklerini gözden geçirmeleri sağlanmıştır.

Alıştırmanın bu adımı tamamlandıktan sonra üyelere bir eş seçmeleri istenmiş ve dönüşümlü olarak 5-6 dakika süreyle egogramlarını ve hangi davranışlara bakarak kendilerini böyle değerlendirdiklerini paylaşmaları sağlanmıştır. Bitirdikten sonra isteyen üyelerin kendileriyle ilgili farketdiklerini grupla paylaşmalarına olanak tanınmıştır.

Üyelerden, evde aileleriyle ve yakın arkadaş-dostlarıyla ilişkilerinde ego durumlarını nasıl kullandıklarını gözlemeleri istenmiş ve buna ilişkin egogramlarını ayrı ayrı çizmeleri ödev olarak verilmiştir.

Üyelere oturuma ilişkin paylaşımlarının olup olmadığı sorularak, paylaşım sağlanmıştır. Oturumlarda yapılanların özetlenmesinden sonra bir sonraki

oturumun konusu açıklanıp oturum kapatılmıştır. Bu oturum 90 dakikada tamamlanmıştır.

IX. Oturum: Transaksiyonel Analiz Kuramına Göre İletişimin Başlatılıp Sürdürülmesi ve Kesilmesi

Bu hafta; iki üye hasta olduğundan ve bir üye ailevi nedenlerden dolayı şehir dışına çıktığından oturuma 13 kişi katılabildiği görülmüştür. Bir önceki oturumda verilen ödevin gözden geçirilmesi sırasında, üyeler bu ödev aracılığıyla farklı ortamlarda ego durumlarını farklı düzeylerde kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Bunun üzerine, farklı ortamlarda farklı davranışların gösterilebileceği vurgulanmıştır. Bu süreçte bir üye yaşadıklarını paylaşmak için gizliliğin sağlanması konusunda grubu güvenli bulmadığını belirtmiş; buna karşılık diğer üyeler bu üyeyi anlamaya çalışmışlar ve gruba ilişkin güvenlerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Ödevlerin paylaşımından sonra, ego durumlarının kişilerarası iletişimde nasıl kullanıldığı örneklerle açıklanmıştır. Konuyla ilgili açıklamaların şekillerle yer aldığı formlar üyelere dağıtılmış ve üyelerin görsel olarak ego durumlarının nasıl kullanıldığını görmeleri sağlanmıştır. Verilen bilgilere ilişkin gelen sorular yanıtlandıktan sonra üyelerin farklı transaksyon türlerini tanımalarına yardımcı olacak alıştırmaya geçilmiştir.

Bu alıştırmada üyelerden üçerli gruplar oluşturmaları istenmiştir. Her gruptaki iki üye karşılıklı olarak konuşmuşlar, gözlemci rolündeki diğer üye de iletişimde yer alan transaksyonları tanımaya çalışmıştır. Bu işlem herkes bir defa gözlemci rolünü alana kadar dönüşümlü olarak sürmüştür. Tüm üyeler alıştırmayı tamamladıktan sonra üyelere bu alıştırmadan kendileriyle ilgili neler öğrendikleri sorularak bunları paylaşmaları sağlanmıştır. Paylaşımında, üyeler daha çok tamamlayıcı ve kapalı transaksyonları yaşayabildiklerini belirtmişlerdir. Kapalı

transaksiyon olduğunda iletişimin kesildiğini ve ancak iletişimde bir başka ego durumu veya ego durumları kullanılarak iletişimin tekrar başlatılabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu bilgiyi günlük yaşantılarındaki iletişimlerinde tamamlayıcı transaksiyon olmadığı durumlarda iletişimlerde nasıl çatışma yaşadıklarıyla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Çatışma yaşandığı durumlarda tepki verilen ve gönderilen ego durumları değiştirilerek iletişimin nasıl sürdürülebileceği açıklanmıştır. Bununla beraber iletişimde gizil transaksiyonlar var ise iletişimin nasıl olumsuz etkilenebileceği ve bundan nasıl kaçınılabileceği anlatılmıştır.

Olası transaksiyon durumları, uyarıcının gönderilmesiyle ego durumlarının nasıl uyarılabileceği ve Bütünleşmiş Yetişkin'le kurulan iletişimin nasıl oluşacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Konuyla ilgili gelen sorulara, lider üyelerle farklı ego durumlarından tepkilerde bulunarak yaşantısal olarak açıklamıştır.

Bu bilgilerden sonra, üyelere ikişerli gruplar oluşturmaları istenmiştir. Bu oturumda onüç kişiyle çalışıldığından, tek kalan bir üye bu alıştırmaya katılmak istememiştir. Lider ve üyeler tarafından bu davranışla ilgili ona geribildirim verildikten sonra, alıştırmaya başlanmıştır. Üyelerden ikişer dakika süreyle karşılarındaki kişinin tüm mesajlarına karşılık sırasıyla E, Ç ve Y ego durumundan tepkide bulunmaları istenmiştir. Biri bitirince de diğer üye aynı işlemi yapmıştır. Herkes tamamladıktan sonra üyelere bu alıştırmadan neler öğrendikleri sorulmuştur. Paylaşımında üyeler daha çok E ve Ç ego durumundan çok kolay tepkide bulduklarını; ancak, Y ego durumundan tepkide bulunmakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca günlük yaşantılarındaki iletişimlerini gözden geçirdiklerinde de benzer durumu gözlediklerini belirtmişlerdir. Bu süreçte üyelere, kendilerine gelen mesajın uygun olmaması durumunda sosyal kontrolü nasıl sağlayabilecekleri açıklanmıştır.

Üyelerden günlük ilişkilerinde bir kişiyle kurdukları bir iletişimde yer alan transaksionları şekiller çizip sözel ve sözsüz mesajların neler olduğunu yazarak getirmeleri ödev olarak istenmiştir.

Oturumla ilgili özetleme yapıp üyelerin bu oturumla ilgili paylaşımlarının olup olmadığı kontrol edilmiş ve bir sonraki oturumun konusu belirtilip oturum kapatılmıştır. Bu oturum 110 dakikada tamamlanmıştır.

X. Oturum: İletişim Engelleri ve İletişimi Kolaylaştıran Faktörler

Bu oturuma 14 üye katılmıştır. Bir önceki oturumda verilen ödevin paylaşımı sırasında her üyenin kurduğu iletişimdeki transaksionlar şekillerle tahtaya çizilmiş ve üyelerden iletişim sırasında yaşadıkları duygularının neler olduğu sorularak doğru çizimleri öğrenmeleri sağlanmıştır. Burada üyeler, iletişimin duraksaması ya da kesilmesi halinde iletişimde bulunan taraflardan birinin veya ikisinin değişik bir ego durumundan tepkide bulunarak iletişimi nasıl yeniden başlatıp sürdürdüklerini tekrar gözleme olanağı bulmuşlardır.

Ödevlerle ilgili paylaşım tamamlandıktan sonra, bu oturumun içeriği özetlenerek çalışmalara devam edilmiştir. İlk çalışmada üyelere iletişim engelleri hakkında bilgiler verilmiştir. İletişim engelleri türleri tahtaya yazılarak her engelin iletişimde nasıl yeralabileceği ve iletişimde bulunan tarafların bu durumlarda hangi olası duyguları yaşayabilecekleri anlatılmıştır. Bu süreçte üyelerin günlük yaşantılarındaki iletişimlerinde daha çok hangi engel veya engelleri kullandıkları sorulmuş ve isteyen üyeler bunu grupla paylaşmışlardır.

Programda daha önceki oturumlarda yer alan aktif dinlemenin öğeleri olan sözsüz mesajları etkin kullanma, içerik ve duygu tepkileri hatırlama amacıyla kısaca özetlenmiştir. Etkin iletişimin diğer öğeleri olan soru sorma ve tavsiye

vermenin ne olduğu açıklanmıştır. Bu konuda gelen sorular yanıtlanmış ve alıştırmalara geçilmiştir.

İlk alıştırmada, üyelerden birer eş seçmeleri ve dönüşümlü olarak 3-4 dakika süreyle istedikleri bir konuda konuşmaları istenmiştir. Dinleyen rolündeki üye ise konuşandan bilgi almak için sadece "neden" ve "niçin" ile başlayan sorular sormuştur. Herkes tamamladıktan sonra da benzer yönergeyle bu sefer "ne", "nasıl", ne gibi" ve "neler" ile başlayan sorularla dinleyen üye konuşandan bilgiler almıştır. Bu işlem tamamlandıktan sonra üyelere hangi yönergede daha rahat iletişim kurdukları ve hangi yönergede hangi duyguları yaşadıkları sorularak paylaşım başlatılmıştır. Üyeler ilk yönergede kendilerini yargılanmış, suçlanmış ve tehdit edilmiş hissedip konuşmayı kesmek istediklerini; ikinci yönergede ise rahat ve konuşmaya istekli olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca üyelerin birinci yönergede kendilerine verilen zamanı sonuna kadar kullanmadıkları gözlenmiştir. Üyeler alıştırmaya ilişkin yaşantılarını paylaşırken, etkin soru sormanın iletişimi nasıl kolaylaştırdığı hakkında bilgiler verilmiştir.

Paylaşım tamamlandıktan sonra, üyelerden kendilerine en çok yakın hissettikleri kimseyi eş olarak seçmeleri istenmiştir. Bu sefer dönüşümlü olarak 3-4 dakika süreyle halen yaşadıkları bir sorundan söz etmişlerdir. Dinleyen rolünde olan üye konuşan üyeye problemini çözebilmesi için sadece sürekli tavsiye vermiştir. İşlem tamamlandıktan sonra yine benzer yönergeyle üyelere çalışmalarını istenmiştir. Ancak bu defa sürekli tavsiye vermek yerine içerik, duygu tepkileri ve sorularla problemi ve konuşanın problemiyle ilgili yaptıklarını anladıktan, sonra eğer istiyorsa tavsiye verilmiştir. Herkes tamamladıktan sonra üyelere hangi yönergede kendilerini anlaşılmış, rahat ve problemlerini çözmek için bir adım ilerledikleri sorularak paylaşım başlatılmıştır. Sadece sürekli tavsiye alma durumunda üyelerin konuşmaya "evet, ama" şeklinde devam ettikleri gözlenmiştir. Paylaşan üyeler günlük yaşantılarındaki iletişimlerinde çoğu zaman

sürekli tavsiye almaktan dolayı kişilerarası iletişimlerinin bozulduğunu belirtmişlerdir. Paylaşım sırasında lider, tavsiye vermenin kişilerarası iletişimi nasıl etkileyebileceği ve hangi koşullarda verilirse iletişimi etkin hale getirebileceği konusunda bilgiler vermiştir.

Çalışmanın son alıştırmaları için üyelere boş birer kağıt dağıtılmıştır. Günlük yaşantılarında karşılaşılabilecekleri bir durum verilmiş ve onlardan bu durum karşısında iletişimde buldukları kişiye ne söyleyeceklerini açık bir cümle şeklinde yazmaları istenmiştir. Herkes tamamladıktan sonra üyelere yazdıklarını paylaşmaları istenmiştir. Üyelerin hepsinin verdikleri tepkilerde "ben dilini" kullandıkları gözlenmiştir. Bu durumun üyelerin etkin geribildirim verme becerilerinin gelişmiş olduğunun göstergesi olabileceği lider tarafından üyelere ifade edilmiştir. Bu paylaşım sırasında, bazı üyeler grup çalışmalarının günlük kişilerarası iletişimlerini olumlu olarak nasıl etkilediğini ifade etmişlerdir. Paylaşımdan sonra "sen dili" ve "ben dili"nin ne olduğu ve bu farklı iki iletişim dilinin kişilerarası iletişimi nasıl etkilediği açıklanmıştır. Bilgi verme işleminden sonra üyelerin günlük yaşantılarında karşılaşılabilecekleri bir diğer durum verilmiş ve buna ben dilini kullanarak nasıl tepki vereceklerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Herkes tamamladıktan sonra üyelerin tepkileri paylaşılmış ve tüm üyelerin uygun ben dilini kullanarak yazılı tepki verebildikleri görülmüştür. Bu becerilerini günlük iletişimlerinde ne kadar kullandıkları sorulmuş, isteyen üyeler bu konudaki farkındalıklarını paylaşmışlardır.

Çalışma tamamlandıktan sonra, üyelere günlük iletişimlerinde yaşadıkları iki ayrı iletişimde "ben dilini" kullanarak tepki vermeleri istenmiş, bunun sonucunda iletişimde olanları gözlemeleri ve bunları bir sonraki oturuma yazıp getirmeleri ödev olarak istenmiştir.

Oturumla ilgili paylaşım tamamlandı, oturum özetlenerek bir sonraki oturumun konusu açıklandıktan sonra oturum kapatılmıştır. Bu oturum 100 dakikada tamamlanmıştır.

XI. Oturum: Kişilerarası Problemlerin Çözümü ve İletişim

Bu oturuma 15 üye katılmıştır. Bir önceki çalışmada verilen ben dilinin kullanılmasına ilişkin ödevler gözden geçirilmiştir. Uygun ben dilinin kullanılmadığı gözlenen ödevlerde, lider ve üyeler bu ödevi yapan üyelere geribildirim vermişlerdir. Ödevlerle ilgili paylaşımdan sonra, bu oturumun konusu açıklanarak çalışmalara devam edilmiştir.

Kişilerarası iletişimde yapıcı tartışma ve bunun kişilerarası problemlerin çözümünde nasıl kullanılacağı lider tarafından anlatılmıştır. Üyelerden gelen sorular yanıtlandıktan sonra, üyelere etkin problem çözmenin aşamalarının yer aldığı form dağıtılmıştır. Üyelerden son günlerde yakınlarındaki biriyle yaşadıkları bir problemi düşünmeleri istenmiş ve bu problemle ilgili formda yer alan sorulara verdikleri yanıtları yazmaları istenmiştir. Herkes tamamladıktan sonra 4-5'erli gruplar oluşturup problemlerini ve bu problemlerle ilgili sorulara verdikleri yanıtları incelemişlerdir. Daha sonra isteyen üyeler bu yaşantılarını grupla paylaşmışlardır. Paylaşımda üyeler, formda belirtilen aşamalar çerçevesinde bir yol izlendiğinde problemlerini çözebileceklerini belirtmişlerdir. Formda yer alan "Sonuçta ne olur, probleminizi çözebilir misiniz?" sorusuna tüm üyelerin "evet" yanıtını verdikleri görülmüştür. Ayrıca bu yaklaşımı kullanarak günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemlerin çoğunu çözebileceklerini ve bu yaklaşımın kullanılabilir olduğunu belirtmişlerdir.

Bu çalışmadan sonra oturumun ikinci alıştırmasına geçilmiştir. Burada üyelerden grup üyelerinden birine şimdiye kadar söylemek isteyip de söyleyemedikleri bir şeyi (olumlu ya da olumsuz) düşünmeleri istenmiştir. Bunu

bir problem olarak kabul edip yapıcı tartışma aşamalarına uygun olarak her iki taraf açısından problem anlaşılınca kadar konuşmaları önerilmiştir. Yönerge karşısında bazı üyelerin tereddütlü davrandıkları gözlenmiş ve bunlar lider tarafından konuşmaya cesaretlendirilmiştir. Ayrıca, çalışmaya liderin de dahil olduğu bildirilmiştir. Bu mesajdan sonra üyelerin yönergeye uygun davranıp alıştırmaya katıldıkları gözlenmiştir.

Herkes tamamladıktan sonra üyelere bu alıştırmadan neler öğrendikleri sorularak etkileşim başlatılmıştır. Üyeler birbirlerine bu açıklamaları yaparken rahatlamış olduklarını, bunu yapmanın düşündükleri kadar zor olmadığını ve bu yaklaşımı günlük hayatta kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Üyelerin bu farkındalıkları lider tarafından olumlu olarak pekiştirilmiştir.

Paylaşım tamamlandıktan sonra; üyelere şimdiye kadar çözmek isteyip de çözemedikleri, ancak çok ağır olmayan bir problemlerini etkin problem çözme aşamalarına uygun biçimde hareket ederek çözmeyi denemeleri ödev olarak verilmiştir. Her basamakta yaptıklarını kendilerine dağıtılan etkin problem çözme becerisi aşamaları formuna kaydetip getirmeleri belirtilmiştir. Bazı üyeler gruptaki alıştırmada üzerinde çalıştıkları problemi çözmeyi denemek istedikleri belirtmişler, bu istekleri de lider tarafından onaylanarak cesaretlendirilmiştir.

Bu oturumda yapılan çalışmalar özetlenip, oturumla ilgili paylaşımlar yaşandıktan sonra bir sonraki oturumun konusu bildirilerek oturum kapatılmıştır. Bu oturum 90 dakikada tamamlanmıştır.

XII. Oturum: Grup Çalışmasına İlişkin Yaşantıların Paylaşılması ve Son Ölçümün Yapılarak Ön Ölçüm Sonuçlarının Üyelere Bildirilmesi

Oturuma 15 üye katılmıştır. Oturum iki bölüm halinde yapılmıştır. Biri bir önceki çalışmada verilen ödevin gözden geçirilmesi ve tüm grup çalışmasına

ilişkin yaşantıların paylaşılmasıdır. Diğer ise, grup çalışması sonrası ego durumları ve problem çözme becerileriyle ilgili ölçümün yapılarak ilk ölçüm sonuçlarının üyelere bildirilmesidir.

Çalışmanın başlangıcında bir önceki oturumda verilen problem çözme becerileri ile ilgili ödevler paylaşmıştır. Üyelerin bir kısmı ödev olarak bir önceki oturumda üzerinde çalıştıkları problemi çözmek için yaptıkları uygulamanın başarılı olduğunu bildirmişlerdir. Diğer üyeler ise, günlük yaşantılarında halen yaşamakta oldukları bir problem üzerinde çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Problem çözme için planlama ve uygulamalarda gözlenen eksikliklerin tamamlanması için üyelere lider tarafından geribildirim verilmiştir. Ayrıca, üyeler grup çalışmasında öğrendikleri etkin problem çözme aşamalarının uygulanmasıyla kişilerarası ilişkilerde yaşadıkları problemlerini çözebileceklerini belirtmişlerdir.

Ödevlerle ilgili paylaşım tamamlandıktan sonra, üyelere tüm grup çalışmalarına ilişkin duygu ve düşüncelerini, kendi iletişim becerileriyle ilgili farkettiklerini, iletişim becerileriyle ilgili ne tür değişmelerin olduğunu paylaşmaları sağlanmıştır. Bu paylaşımında tüm üyeler yaşantılarını paylaşmışlardır. Paylaşım sırasında lider ve üyeler birbirlerine geribildirim vermişlerdir. Ayrıca üyelerden bu konudaki yaşantılarını yaklaşık bir sayfa uzunluğunda yazıp lidere vermeleri istenmiştir. Oturumun ilk bölümündeki çalışmalar 70 dakikada tamamlanmıştır. Çalışmanın bu bölümünün sonunda 10 dakikalık bir ara verilmiştir.

Aradan sonra üyeler tekrar toplanmış ve ölçekler ön ölçümdeki uygulanma sırasıyla grup olarak uygulanmıştır. Son ölçüm tamamlandıktan sonra her üyenin ego durumları puanları egogram şeklinde gösterilerek üyelere verilmiştir. Bu puanların ne anlama geldiği ve kendi puanlarını karşılaştırma olanağı olması için 125 öğretmen adayından elde edilen puanların ortalamaları

verilmiştir. Aynı işlem Problem Çözme Envanteri puanları için de yapılmıştır. Ayrıca üyelerin grup çalışmasına seçilirken hangi ölçütlerin dikkate alındığı ve üyelerin bu ölçütlere göre nasıl seçildiği açıklanmıştır. Çalışmanın bu bölümü 50 dakikada tamamlanmıştır. Bu işlemden sonra lider tarafından grup çalışması hakkında kısaca özetleme yapılmıştır. Üyelerin son olarak lidere veya birbirlerine söylemek istedikleri varsa, söylemeleri sağlandıktan sonra oturum tamamlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Deney ve kontrol grubundan deney öncesi ve sonrasında toplanan veriler SPSS-WINDOWS 6.1 istatistik paket programıyla çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde grup çalışmasına ilişkin devam koşulunu yerine getirmeyen iki üyenin puanları analizlere dahil edilmemiştir. Böylece analizler deney grubundan 14 ve kontrol grubundan 16 deneğin ön test ve son testten aldıkları puanlar ile yapılmıştır. Puanların varyanslarının homojen olup olmadığına Levene testi ile bakılmış ve varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Çözümleme, her ölçek puanı için ayrı ayrı yapılmıştır. Çözümlemede deney ve kontrol gruplarının son ölçüm puanları arasında farkın olup olmadığını belirlemek için kovaryans analizi tekniği kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun son test puanlarındaki farklılığın deneysel koşuldan kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek için ön test puanları kovaryat (birlikte değişen) olarak analizlere dahil edilmiştir. İzleme çalışmasında deney grubunun ön ölçüm, son ölçüm ve izleme ölçümü puanlarının karşılaştırılması bir boyutlu varyans analizi tekniği ile yapılmıştır. Ölçümler arasındaki farklılığın kaynağına "eşli gruplar için t testi" ile bakılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, denencelerin test edilmesi sonucunda ego durumları ve problem çözme becerisi algısı ile ilgili elde edilen bulgular sunulmuştur.

Ego Durumlarıyla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki deneklerin ego durumları puanlarının ortalama ve standart sapmaları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3
Deneklerin Ego Durumları Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ego Durumları	DENEY GRUBU n=14				KONTROL GRUBU n=16			
	İlk Ölçüm	Son Ölçüm	İlk Ölçüm	Son Ölçüm	İlk Ölçüm	Son Ölçüm	İlk Ölçüm	Son Ölçüm
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
EE	16.93	1.82	15.29	1.07	16.56	1.67	16.63	1.82
KE	24.36	.84	25.64	1.15	24.25	.93	24.25	2.08
Y	23.21	1.97	25.86	3.06	23.31	1.82	23.94	2.14
DÇ	18.21	2.46	18.07	2.53	19.56	1.83	19.25	1.88
UÇ	17.14	1.96	15.21	2.33	16.13	1.50	15.94	2.29

Tablo incelendiğinde; deney grubunda EE ve UÇ ego durumları son ölçüm puanları aritmetik ortalamalarının ilk ölçüm puanlarına göre düştüğü, Y ve KE ego durumlarında ise yükseldiği, DÇ ego durumu puan ortalamalarının ise birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise, tüm ego durumları puanlarında iki ölçüm puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu

gözlenmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelenmiş ve sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu

Tablo 3'de görüldüğü gibi; deney grubunun Eleştirel Ebeveyn ego durumu son ölçüm puan ortalaması ($\bar{X}=15.29$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=16.63$) düşüktür. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4

Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	K T	Sd	K O	F	p
Kontrol Edilen Değişken (EE ön test puanı)	11.192	1	11.192	5.990	.021
Gruplama Ana Etkisi	16.357	1	16.357	8.754	.006
Açıklanan	27.549	2	13.774	7.372	.003
Hata	50.451	27	1.869		
Toplam	78.000	29	2.690		

Tablo 4'de görüldüğü gibi, gruplama etkisi anlamlı bulunmuştur ($F=8.754$; $p=.006$). Bu durumda 1. denence kabul edilmiştir. İletişim becerilerini geliştirme programına katılan öğretmen adaylarının Eleştirel Ebeveyn ego durumu puanlarında, kontrol grubuna göre anlamlı bir düşme olduğu görülmüştür.

Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu

Tablo 3 incelendiğinde; deney grubunun Koruyucu Ebeveyn ego durumu son ölçüm puan ortalamasının ($\bar{X}=25.64$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=24.25$) yüksek olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın

anlamli olup olmadigini test etmek icin uygulanan kovaryans analizi sonuclari, Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5
Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu Puanlarının Kovaryans Analizi
Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	K T	Sd	K O	F	p
Kontrol Edilen Değişken (KE ön test puanı)	7.462	1	7.462	2.652	.115
Gruplama Ana Etkisi	13.276	1	13.276	4.719	.039
Açıklanan	20.739	2	10.369	3.686	.038
Hata	75.961	27	2.813		
Toplam	96.700	29	3.334		

Tablo 5'de görüldüğü gibi, gruplama etkisi anlamlı bulunmuştur (F=4.719; p=.039). Bu durumda 2. denence kabul edilmiştir. İletişim becerilerini geliştirme programına katılan öğretmen adaylarının Koruyucu Ebeveyn ego durumu puanlarında, kontrol grubuna göre anlamlı bir yükselme olmuştur.

Yetişkin Ego Durumu

Tablo 3'de görüldüğü gibi, deney grubunun Yetişkin ego durumu son ölçüm puan ortalaması (\bar{X} =25.86), kontrol grubunun ortalamasından (\bar{X} =23.94) yüksektir. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanan kovaryans analizi sonuçları, Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6
Yetişkin Ego Durumu Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	K T	Sd	K O	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Y ön test puanı)	87.227	1	87.227	23.386	.000
Gruplama Ana Etkisi	30.231	1	10.231	8.105	.008
Açıklanan	117.458	2	58.729	15.745	.000
Hata	100.708	27	3.730		
Toplam	218.167	29	7.523		

Tablo 6'da görüldüğü gibi, gruplama etkisi anlamlı bulunmuştur ($F=8.105$; $p=.008$). Bu durumda 3. denence kabul edilmiştir. İletişim becerilerini geliştirme programına katılan öğretmen adaylarının Yetişkin ego durumu puanlarında, kontrol grubuna göre anlamlı bir yükselme olmuştur.

Doğal Çocuk Ego Durumu

Tablo 3 incelendiğinde; deney grubunun Doğal Çocuk ego durumu son ölçüm puan ortalamasının ($\bar{X}=18.07$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=19.25$) düşük olduğu gözlenmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanan kovaryans analizi sonuçları, Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7
Doğal Çocuk Ego Durumu Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	K T	Sd	K O	F	p
Kontrol Edilen Değişken (DÇ ön test puanı)	84.363	1	84.363	36.871	.000
Gruplama Ana Etkisi	0.159	1	0.159	0.070	.794
Açıklanan	84.523	2	42.261	18.470	.000
Hata	61.777	27	2.288		
Toplam	146.300	29	5.045		

Tablo 7'de görüldüğü gibi, gruplama etkisi anlamlı bulunmamıştır ($F=0.070$; $p=.794$). Bu durumda 4. denence reddedilmiştir. İletişim becerilerini geliştirme programına katılan öğretmen adaylarının Doğal Çocuk ego durumu puanlarında, kontrol grubuna göre anlamlı bir değişme olmamıştır.

Uygulu Çocuk Ego Durumu

Tablo 3 incelendiğinde; deney grubunun Uygulu Çocuk ego durumu son ölçüm puan ortalamasının ($\bar{X}=15.21$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=15.94$) düşük olduğu gözlenmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanan kovaryans analizi sonuçları, Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8
Uygulu Çocuk Ego Durumu Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	K T	Sd	K O	F	p
Kontrol Edilen Değişken (UÇ ön test puanı)	54.036	1	54.036	18.092	.000
Gruplama Ana Etkisi	18.521	1	18.521	6.201	.019
Açıklanan	72.557	2	36.278	12.146	.000
Hata	80.643	27	2.987		
Toplam	153.200	29	5.283		

Tablo 8'de görüldüğü gibi, gruplama etkisi anlamlı bulunmuştur ($F=6.201$; $p=.019$). Bu durumda 5. denence kabul edilmiştir. İletişim becerilerini geliştirme programına katılan öğretmen adaylarının Uygulu Çocuk ego durumu puanlarında, kontrol grubuna göre anlamlı bir düşme olmuştur.

Problem Çözme Becerisi Algısına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun Problem Çözme Envanteri'nden öntest ve son testte aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9
PÇE Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

DENEY GRUBU n=14				KONTROL GRUBU n=16			
İlk Ölçüm		Son Ölçüm		İlk Ölçüm		Son Ölçüm	
\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
77.29	11.53	62.86	11.89	72.63	8.80	72.50	12.17

Tablo 9'da görüldüğü gibi; deney grubundeki deneklerin Problem Çözme Envanteri son ölçüm puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=62.86$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=72.50$) düşüktür. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanan kovaryans analizi sonuçları, Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10
Problem Çözme Envanteri Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	K T	Sd	K O	F	p
Kontrol Edilen Değişken					
(PÇE ön test puanı)	1081.463	1	1081.463	11.885	.002
Gruplama Ana Etkisi	1215.796	1	1215.796	13.362	.001
Açıklanan	2297.258	2	1148.629	12.624	.000
Hata	2456.742	27	90.990		
Toplam	4754.000	29	163.931		

Tablo 10'da görüldüğü gibi, gruplama etkisi anlamlı bulunmuştur ($F=13.362$; $p=.001$). Bu durumda 6. denence kabul edilmiştir. İletişim becerilerini geliştirme programına katılan öğretmen adaylarının problem çözme

becerilerini algılama puanlarında, kontrol grubuna göre anlamlı bir düşme olmuştur. Böylece deney grubundaki deneklerin problem çözme becerilerini algılamalarında yükselme olduğu görülmektedir.

İzleme Çalışması

Deney grubundaki deneklerin son ölçüm puanlarında gözlenen değişikliğin kalıcılığını test etmek için son ölçümden 15 hafta sonra izleme ölçümü yapılmıştır. İlk ölçüm, son ölçüm ve izleme ölçümünden elde edilen puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11
Deney Grubundaki Deneklerin İlk Ölçüm, Son Ölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

ÖLÇEKLER	İlk Ölçüm		Son Ölçüm		İzleme Ölçümü	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
EE	16.93	1.82	15.29	1.07	15.86	1.56
KE	24.36	0.84	25.64	1.15	25.36	1.01
Y	23.21	1.97	25.86	3.06	25.21	2.26
DÇ	18.21	2.46	18.07	2.53	18.21	2.26
UÇ	17.14	1.96	15.21	2.33	15.43	1.51
PÇE	77.29	11.53	62.86	11.89	64.14	16.88

N=14

Tablo incelendiğinde; izleme ölçümünde elde edilen puan ortalamalarının, DÇ ego durumu puanları dışında tüm ölçek puanlarında, son ölçüm puan ortalamalarına benzer olduğu; ilk ölçüm puan ortalamalarından ise farklı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için her bir ölçek puanlarına uygulanan bir boyutlu varyans analizi sonucunda elde edilen değerler Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12
Deney Grubundaki Deneklerin İlk Ölçüm, Son Ölçüm ve İzleme Ölçümü
Puanlarının Varyans Analizi Değerleri

ÖLÇEKLER	EE	KE	Y	DÇ	UÇ	PÇE
F değerleri	4.243	6.277	4.350	0.016	4.081	4.787
p değerleri	.022	.004	.019	.984	.025	.014

Tabloda görüldüğü gibi, DÇ ego durumu puanları dışında tüm ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılık bulunan ölçek puanlarında, farklılığın hangi ölçümler arasında olduğunu saptamak amacıyla "eşli gruplar için t testi" uygulanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tabl 13
Ölçümler Arasındaki Farklılığa İlişkin t Değerleri

	İlk-Son Ölçüm	İlk-İzleme Ölçümü	Son-İzleme Ölçümü
EE	3.63 **	3.16**	1.75
KE	3.80 **	2.55 *	0.65
Y	4.01 **	3.54**	1.13
UÇ	3.39 **	3.31**	0.61
PÇE	6.00****	4.67***	0.45

*p<.05; ** p<.01; ***p<.001; ****p<.0001

Tablo 13 incelendiğinde, ilk ölçüm puanları ile son ölçüm puanları arasında ve ilk ölçüm puanlarıyla izleme ölçümü puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Tablo 11'deki değerler incelendiğinde, bu farklılığın son ölçüm ve izleme ölçümü lehine olduğu gözlenmektedir. Son ölçüm puanları ile izleme ölçümü puanları arasında ise, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İzleme çalışmasında görülen farklılık, ilk ölçüm ve son ölçümde deney ve kontrol grubu puanlarının karşılaştırılmasında bulunan farklılıkla benzerdir. Böylece deney sonrasında gözlenen değişimin 15 hafta sonra da devam ettiği görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, uygulanan iletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumları puanları ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular tartışılmıştır.

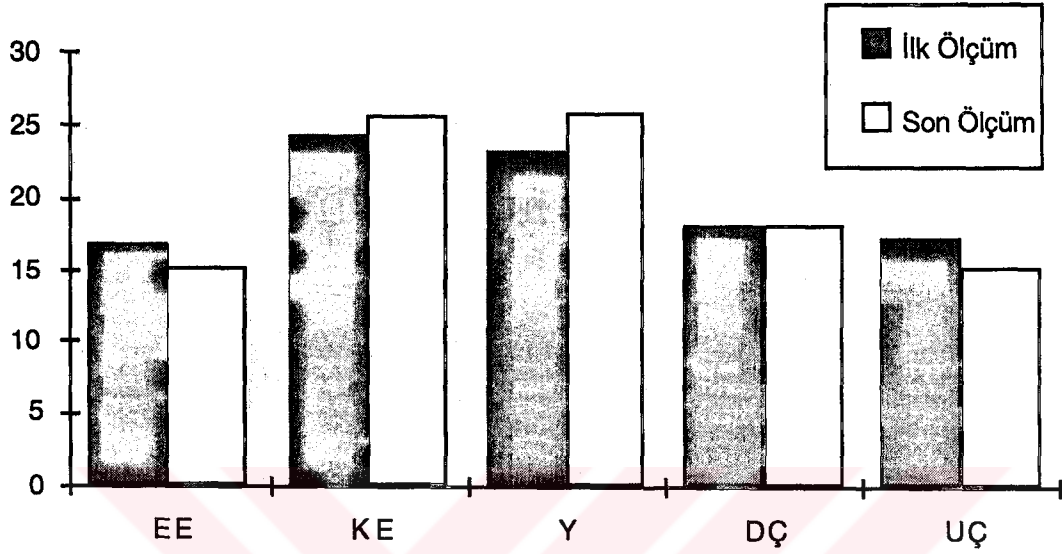
Bulgulara genel olarak bakıldığında, iletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn, Yetişkin ve Uygulu Çocuk ego durumları ve problem çözme becerisi algısı üzerinde etkisinin olduğu; ancak, Doğal Çocuk ego durumu üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Ego Durumları Puanları

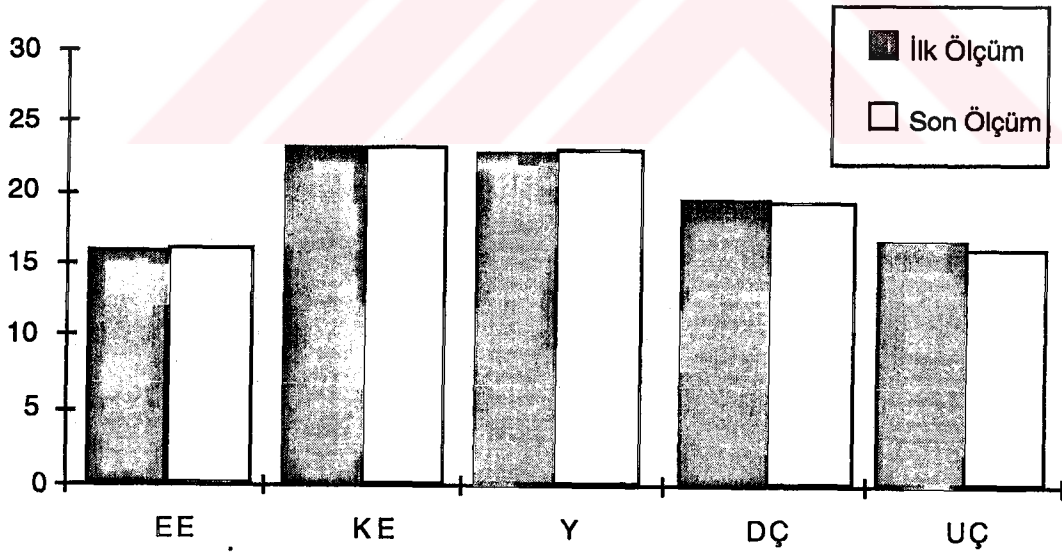
Bulgular, iletişim becerileri eğitimi programına katılanların Koruyucu Ebeveyn ve Yetişkin ego durumları puanlarının yükseldiğini Eleştirel Ebeveyn ve Uygulu Çocuk ego durumu puanlarının ise düştüğünü göstermiştir. Transaksiyonel Analiz kuramındaki sabitlik hipotezine göre; bir ego durumundaki enerjide artış olduğunda, psikik enerjideki yer değiştirme nedeniyle, diğer ego durumlarındaki enerjide bir azalma meydana gelecektir. Ego durumları puanlarını ölçmek için kullanılan ölçme aracının da böyle bir özelliğe sahip olduğu görülmektedir. Bir ego durumu puanındaki değişim, doğrudan diğer ego durumlarındaki puanların toplamında bir değişmeye yol açmaktadır. Çalışmada deney grubunun öntest ve sontest egogramları karşılaştırıldığında bu durum gözlenmektedir. Koruyucu Ebeveyn ve Yetişkin ego durumlarındaki enerji artışı, Eleştirel Ebeveyn ve Uygulu Çocuk ego

durumlarında bir enerji azalmasına neden olmuştur. Kontrol grubunda ise, böyle bir enerji akışının olmadığı görülmektedir (bkz. Şekil-1 ve 2).

Şekil-1: Deney Grubunun Egogramı



Şekil-2: Kontrol Grubunun Egogramı



Deney grubunda Doğal Çocuk ego durumu puanlarında yükselmenin olmaması, deneklerin öntestteki puanlarının, sağlıklı bireylerin sahip oldukları Doğal Çocuk ego durumu puanlarına yakın olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca

program, Doğal Çocuk ego durumunu geliştirmeye yeterince uygun olmayabilir. İçerikte yer alan konular ve yapılan etkinlikler incelendiğinde, bunların daha çok Yetişkin ve Koruyucu Ebeveyn ego durumlarını geliştirmeye uygun oldukları görülmektedir.

Uygulanan iletişim becerileri eğitim programının bir kısmı kendini ve başkalarını anlama, sözel olmayan mesajları tanıma ve etkili bir biçimde kullanma, kendini ifade etme, etkili geribildirim verme, iletişim çatışmaları ile engellerini tanıma ve kişilerarası iletişimde bunlardan kaçınma becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Bu becerilerin, kişiliğin Yetişkin ve Koruyucu Ebeveyn ego durumlarının işlevi olduğu söylenebilir. Etkin biçimde kendi gereksinimlerini giderme ve başkalarının gereksinimlerine duyarlı olma eğilimlerinin de bu ego durumlarının göstergeleri olabilir. Ayrıca grup üyelerinin grupta geçirdikleri kabul edici, güven verici, destekleyici ve samimi yaşantıların da bu değişime katkılarının olduğu düşünülebilir. Çalışmanın değerlendirme oturumunda üyelerin özellikle iletişimi başlatma davranışları sıklığının, kendi gereksinimleri doğrultusunda kendilerini ifade etme ve iletişimlerinde savunucu tutum yerine açık tutumu kullanma davranışlarının arttığını ifade etmişlerdir. Buradaki sonuçlar daha önce iletişim becerileri eğitimi ile yapılan çalışmaların (Dökmen, 1986; Clark, 1982; Özgüt, 1991; Korkut, 1996a) sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir.

Uygulanan eğitim programının bir bölümü iletişim becerilerinin TA ego durumlarına dayalı etkileşim analiziyle açıklanmasını ve kişilerarası problemlerin etkin çözümünü kapsamaktadır. Bulgular, TA eğitime dayalı olarak öğretmenlerle yapılan çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir (Patterson ve Sikler, 1974; Harbin, 1975; Cooper, 1977; Wolfgang ve Brudenell, 1982; Rodriguez, 1983). Böylece gruba katılanların, kendi ego durumlarıyla ilgili farkındalıklarının artması ile sahip oldukları eski yapıların yerine yeni yapılar

oluşturup bu yapıları kullandıkları söylenebilir. Çünkü uygulamadan hemen sonra gözlenen değişimin 15 hafta sonra da devam ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerden, öğrencilerle iletişimlerinde daha çok koruyucu, destekleyici, gerçekçi ve geliştirici yönde davranmaları beklenmektedir. Bu araştırmanın bulguları, uygulanan programın öğretmenlerden beklenen bu yöndeki davranışları daha çok gösterme eğilimini oluşturmaya katkıları olduğu söylenebilir.

Problem Çözme Becerisi

Bulgular, deney grubuna katılanların iletişim becerileri eğitimi sonrası problem çözme becerisi algılarının yükseldiğini göstermiştir. Bu bulgu, bireylerin problem çözme becerisinin, kişilik yapıları, sahip olunan ön bilgiler, kaygı, uyum, akılcı düşünceler, stres, ve umutsuzluk düzeyleriyle ilişkili olduğunu gösteren araştırmaların bulgularını destekler niteliktedir (Heppner, Reeder ve Larson, 1983; Bonner ve Rich, 1988; Dixon, Heppner ve Anderson, 1991; Hisli, 1990; Ulusoy ve Uzunöz, 1993; Jearth, Hasija ve Malhotra; 1993; Enders ve Putz-Osterloh, 1994; Dixon, Heppner ve Rudd, 1994; Çam, 1995). Kendilerini başarılı problem çözücü olarak algılayanların; problemlerin kaynaklarını içsel, değişken ve kontrol edilebilir nedenlere yükleme eğiliminde oldukları ve problemlerin çözümü için daha fazla çaba harcadıkları görülmektedir (Baumgardner, Heppner ve Arkin, 1986). Ayrıca bunlar; problem çözme sürecinin farkında olan, sosyal becerilerde daha iyi, daha az kaygılı, daha dikkatli ve problemleri kavrayış güçleri daha iyi olan ve problemlerini başarılı bir biçimde çözebilen kişilerdir (Heppner ve ark., 1982). Başarılı problem çözücü olma, özellikle sosyal becerilerde iyi olmayı ve etkili iletişim becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla, çalışmada uygulanan iletişim becerileri eğitimi programındaki araştırmalar aracılığıyla grup yaşantılarında üyelerin kendilerini

değerlendirmelerinin ve kişilerarası problemlerini çözmeye yönelik olarak verilen ev ödevlerinin bu değişime yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Problem çözme becerisi, öğrenilebilen bir özelliktir (Heppner ve Petersen, 1982). Özellikle kişilerarası problemlerin çözümü, kişilerarası iletişimin etkili olup olmamasına bağlıdır. Eğer bireyler etkili iletişim becerilerine sahip olup bunları kullanırlarsa, karşılaştıkları problemleri daha etkin biçimde çözebileceklerdir. Yapılan araştırmalar, ebeveynlerin problem çözme becerilerine göre çocuklarına uyguladıkları cezaların yoğunluğunda farklılık olduğunu göstermiştir (Shorkey, McRoy ve Armendarız, 1985). Elde edilen bu araştırma bulgusu; evde çocuklarından sorumlu olan ebeveynler gibi, okulda öğrencilerden sorumlu olan öğretmenlerin davranışlarını açıklamak için kullanılabilirse, öğrencilerin olumlu yönde gelişimlerine katkıda bulunmak için öğretmenlerin problem çözme becerilerinin yüksek olması beklenir. Öğretmen adaylarıyla yapılan bu çalışmanın, ileride öğretmen olacakların bu özelliklerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Ayrıca, öğretmen adaylarının ileride karşılaştacakları öğrencilerle ilgili problemleri etkili biçimde çözmenin yanısıra, öğrencilere etkili problem çözmeyi öğretmede ve etkili bir model olmada önemli işlevleri olacağı söylenebilir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarına yaşantısal grup eğitimi yoluyla 12 hafta süreyle uygulanan iletişim becerileri eğitimi programının, katılanların ego durumları ve problem çözme becerisi algılarına olumlu yönde etkilerinin olduğu görülmüştür. Hazırlanan iletişim becerileri eğitimi programı, bu çalışmada uygulandığı koşullar çerçevesinde uygulanırsa öğretmen adaylarının iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılabilir. Ancak, programın daha farklı özelliklere sahip öğretmen adaylarında ve öğretmenlerde etkisinin olup olmadığını belirleyen araştırma bulgularına gereksinim vardır.

ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde hem uygulamaya hem de ileride bu alanda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırma bulgularına bakılarak; programdan, bu uygulamanın yapıldığı benzer koşullarda öğretmen adaylarının iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalarda yararlanılabilir. Hazırlanan eğitim programı, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarındaki öğretmen adaylarının kişilerarası ilişkilerini geliştirmeyi hedefleyen çalışmalarda kullanılabilir.

Uygulanan iletişim becerileri eğitim programının etkisi, sadece problem çözme becerisi algısı açısından ortalama grupta olan öğretmen adayları üzerinde sınanmıştır. Bu programın özellikle problem çözme becerisi algısı düşük olan grupta yeralan öğretmen adaylarının ego durumları ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisinin olup olmayacağı araştırılabilir.

Çalışma küçük bir grupta yaşantısal yolla iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir araştırmadır. Bu program büyük gruplarda, örneğın sınıf ortamında uygulanacak biçimde düzenlenip, öğretmen adaylarının ego durumları ve problem çözme becerisi algıları üzerinde etkileri incelenebilir.

Ayrıca program, halen mesleğini icra etmekte olan öğretmenlere uygulanıp, öğretmenlerin ego durumları ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Bunun yanında, hazırlanan bu iletişim becerileri eğitim programının öğretmen adaylarının diğeri hangi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri üzerinde etkisinin olduğunu sınamak diğeri bir araştırma konusu olabilir.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitim programının, öğretmen adaylarının ego durumları puanları ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkilerini incelemektir.

Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modellenmiş bir araştırmadır. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. yıl öğrencilerinden 14'ü deney, 16'sı da kontrol grubunu oluşturmuştur. Deneklerin seçiminde öntest puanları dikkate alınmıştır.

Bağımlı değişkenlerin ölçümünde Sıfat Tarama Listesi ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araçlar ilk oturumdan on gün önce öntest ve çalışmanın bittiği hafta da iki gruba sontest amacıyla uygulanmıştır. Deney grubunda kalıcılığı test etmek için 15 hafta sonra tekrar ölçüm yapılmıştır. Deney grubuyla haftada birbuçuk ile iki saat olmak üzere 12 hafta süreyle çalışılmıştır. Aynı süre içinde kontrol grubuna hiç bir müdahale yapılmamıştır.

Her iki grubun ön ve son ölçümlerdeki puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının öntest ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, gruplar random olarak oluşturulmadığı, puanların varyanslarının homojen olmadığı ve ön test sonuçlarını etkileyebilecek değişkenler yeterince kontrol altına alınmadığı için verilerin çözümlenmesinde kovaryans analizi tekniği kullanılmıştır. Deney grubundaki değişimin kalıcılığına bir boyutlu varyans analizi ve "eşli gruplar t testi" ile bakılmıştır.

Sonuçta; iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programının 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.



ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the effects of a curriculum prepared for developing communication skills on problem-solving skill perception and ego states scores of prospective teachers.

In the study, pre-test, post-test control group experimental design were used. The sample consisted of total 30 senior students, 14 for experimental group and 16 for control group from Elementary Teaching Department of Faculty of Education, Çukurova University. For selection of the research sample, pre-test scores were used.

Variables measurement was done using Adjective Check List and Problem-Solving Inventory instruments. The instruments were administered ten days in advance of the first session as a pre-test and the last week as a post-test for both experimental and control groups. To test the consistency, a follow-up measurement was made following 15 weeks after the post-test. For the experimental group, the independent variable being the communication skills education was introduced by the researcher, 1,5 - 2 hours in a week for, 12 weeks of duration. During this period, the control group has not received any treatment.

Mean and standart deviation scores of both groups for pre and post-test were computed. No significant differences were found between pre-test scores of experimental and control groups. Since the groups were not selected randomly and the variables which are thought to effect the pre-test results could not be controlled, and variances of the scores were not homogeneous covariance technique was carried for the data analysis. One way analysis of variance and paired t test technique were used to test durability of change in the experimental group.

The results of the study indicated that the group experiences based on the curriculum developed had a positive effect on Critical Parent, Nurturing Parent, Adult and Adapted Child ego states scores, as well as on the problem-solving skill perception scores of prospective teachers. However the treatment program seems not to have any effect on the scores of Free Child ego state. Additionally experimental group's egogram have shown a better adjustment than the control group.



KAYNAKLAR

- Akkoyun, F. (1993). Saygı kavramına Transaksiyonel Analiz (TA) açısından bakış, **Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 4 (1), 16-22.
- Akkoyun, F. (1995). **Transaksiyonel analize giriş**, Ankara: 72 TDFO Ltd. Şti.
- Akkoyun, F. ve Bacanlı, H. (1990). Sıfat tarama listesinin Türkçe'ye uyarlanması: T.A. ego durumu ölçekleri üzerine bir çalışma, **V. Ulusal Psikoloji Kongresi, Psikoloji- Seminer Dergisi Özel Sayısı**, 8, İzmir, 637-643.
- Akkök, F. (1996). **İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi - Öğretmen el kitabı**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Alisinanoğlu, F. (1995). Üniversite öğrencilerinin ben (ego) durumları ile ana-baba tutumlarını algılamalarını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Arı, R. (1989). Üniversite öğrencilerinin baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerinin ben durumları, atılganlıkları ve uyum düzeylerine etkisi, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bacanlı, H. (1991). **Sıfat tarama listesi: El Kitabı**, Konya: Toplum Kitabevi.
- Bacanlı, H. (1992a). Türk toplumunda gençlerin yaşlılara bakışı, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde sunulan bildiri, 22-25 Eylül, Ankara.
- Bacanlı, H. (1992b). Old stereotypes in Turkey, Paper presented at XI th, IACCP Congress, 14-18 July, Liege, Belçika.

- Bacanlı, H. (1995a). Sıfat Tarama Listesi'nde beğenilen ve beğenilmeyen özellikler-Konya Selçuk Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma, II. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan poster bildiri, 6-8 Eylül, Ankara.
- Bacanlı, H. (1995b). Tanrı ve peygamber kavramları-Selçuk Üniversitesi'nde bir araştırma, **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, 2, 155-163.
- Bacanlı, H. (1997). Türk ve müslüman kavramları:Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma, Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik, (Haz. Nuri Bilgin), İstanbul:Bağlam Yayınları, 339-408.
- Bacanlı, H., Ahokas, M. ve Best, D.L. (1994). Stereotypes of old adults in Turkey and Finland, in **Journeys in to Cross-Cultural Psychology**, (Eds. A. Bouvy et al.), Swets and Zeitlinger, Lisse, 307-319.
- Baltaş, Z. ve Baltas, A. (1993). **Bedenin dili**, 7. Baskı, İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Baştuğ, G. (1993). Histerik kadınların ve eşlerinin kendilerini ve birbirlerini algılamalarının karşılaştırılması (TA ego durumları bakımından), **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baumgardner, A.H., Heppner, P.P. ve Arkin, R.B. (1986). Role of causal attribution in personal problem solving, **Journal of Personality and Social Psychology**, 50 (3), 636-643.
- Bonner, R.L. ve Rich, A. (1988). Negative life stress, social problem-solving self-appraisal, and hopelessness: Implications for suicide research, **Cognitive Therapy and Research**, 12 (6), 549-556.
- Clark, B.D. (1982). The influence of Transactional Analysis training on communication skills, **Dissertation Abstracts International**, 43(6), 1886 A.

Cooper, F.P. (1977). A Study of the effects of instruction in Transactional Analysis on selected teacher behaviors, **Dissertation Abstracts International**, 38 (5), 2254 A.

Coşkuner, A. (1994). İletişim becerilerini geliştirme eğitiminin işgörenlerin iletişim çatışmalarına girme eğilimlerine, yalnızlık düzeylerine ve iş doyumlarına etkisi, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Cüceloğlu, D. (1992). **Yeniden insan insana**, 3. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çam, S. (1995). Öğretmen adaylarının ego durumları ile problem çözme becerisi algısı ilişkisinin incelenmesi, **Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 6 (2), 37-42.

Çam, S. (1997a). Farklı özellikler açısından öğretmen adaylarının ego durumlarının incelenmesi, **III. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi - Bildiriler**, Adana, 237-244.

Çam, S. (1997b). Öğretmenlik formasyon eğitimi programının öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarına etkisi. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15 (2), 56-61.

Danish, S.J., D'Augelli, A.R. ve Hauer, A.L. (1994). **Yardım becerileri-Temel eğitim programı**, (çev. F. Akkoyun), Ankara: Form Ofset.

Dixon, W.A., Heppner, P.P. ve Anderson, W.P. (1991). Problem-solving appraisal, stress, hopelessness and suicide ideation in a college population, **Journal of Counseling Psychology**, 38 (1), 51-56.

Dixon, W.A., Heppner, P.P. ve Rudd, M.D. (1994). Problem-solving appraisal, hopelessness and suicide ideation: Evidence for a mediational model, **Journal of Counseling Psychology**, 41 (1), 91-98.

Dökmen, Ü. (1986). Yüz ifadeleri konusunda verilen eğitimin duygusal yüz ifadelerini teşhis becerisi ve iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerindeki etkisi, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dökmen, Ü. (1994). **İletişim çatışmaları ve empati**, 1. Basım, İstanbul: Sistem Yayınları.

Egan, G. (1994). **Psikolojik danışmaya giriş**, (çev. F. Akkoyun ve diğ.), Ankara: Form Ofset .

Endres, J. ve Putz-Osterloh, W. (1994). Komplexes Problemlösen in Kleingruppen: Effekte des Vorwissen, der Gruppenstruktur und der Gruppeninteraktion, **Zeitschrift für Sozialpsychologie**, 25 (1), 54-70.

Ergin, A. (1995). **Öğretim teknolojisi - İletişim**, Ankara: Pegem Yayınları, No:17.

Fidan, N. (1985). **Okulda öğrenme ve öğretme**, Ankara: Alkım Kitapçılık.

Gordon, T. (1993). **Etkili öğretmenlik eğitimi**, 1. Baskı, (çev. E.Aksay - B.Özkan), İstanbul: YA-PA Yay. ve YÖRET Vakfı.

Gordon, T. (1996). **Etkili ana-baba eğitimi - Aile iletişim dili**, (çev. E. Aksay), İkinci baskı, İstanbul: Sistem yayıncılık.

Gözütok, F. D. (1993). **Okulda dayak - Araştırma**, Ankara: 72 Ofset.

Guillen, M. A. (1981). Human relations class. A Syllabus, **Prepared at De Anza Junior High School, Ontario, California.**

Gürkan, T. (1993). **İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki**, Özel baskı, Ankara: Sevinç Matbaası.

Harbin, S.L. (1975). The Effekts of a teacher workshop in Transactional Analysis of teacher flexibility in thinking, locus of control, flexibility in use of ego states, and on teacher-pupil interactions, **Dissertation Abstracts International**, 35 (9), 4632-4633B.

Helmke, A. ve Renkl, A. (1993). Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Problem der Klasse oder Lehrers?, **Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Peadagogische Psychologie**, 25 (3), 185-205.

Heppner, P.P., Hibel, J., Neal, G.W., Weinstein, C.L. ve Rabinowitz, F.E. (1982). Personal problem-solving: A descriptive study of individual differences, **Journal of Counseling Psychology**, 29 (6), 580-590.

Heppner, P.P., Reeder, B.L. ve Larson, L.M. (1983). Cognitive variables associated with personal problem-solving appraisal: Implications for counseling, **Journal of Counseling Psychology**, 30 (4), 537-545.

Heppner, P.P., ve Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory, **Journal of Counseling Psychology**, 29 (1), 66-75.

Hisli, N. (1990). Almanya'dan dönüş yapan öğrencilerden uyum yapan ve yapamayanların fonksiyonel olmayan tutumlar, otomatik olumsuz düşünceler ve problem çözme yeterliği konusunda kendilerini algılayışları açısından farklılıklar, **V. Ulusal Psikoloji Kongresi, Psikoloji- Seminer Dergisi Özel Sayısı**, 8, İzmir, 711-723.

James, M. ve Jongeward, D. (1984). **Kazanmak için doğarız**, (çev. T. Şenruh), İstanbul: İnkilap ve Aka Kitabevi.

Jerath, J.M., Hasija, S. ve Malhotra, D. (1993). A study of state anxiety scores in a problem solving situation, **Studia Psychologica**, 35, (2), 143-150.

Johnston, C.A. (1986). An investigatory study of the effects of cognitive scripting on teacher-supervisor relationships, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, ILL. February 26-March 1.

Johnston, C.A. ve diğ. (1986). The effects of training in Transactional Analysis on supervisory interpersonal communication, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Fransisco, CA, April 16-20.

Karasar, N. (1986). **Bilimsel araştırma yöntemi**, 3. Baskı, Ankara: Bilim Yayınevi.

Kessler, U ve Rothenhausler, A. (1996). Abnehmen?-Antidiat-Gruppen an der Volkshochschule, **Zeitschrift für Transaktions Analyse**, 13 (1), 37-50.

Korkut, F. (1994). Sigara içen ve içmeyen öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ve problem çözme becerileri, VIII. Ulusal Psikoloji Kongresi'ne Sunulan Bildiri, İzmir:21-23 Eylül.

- Korkut, F. (1996a). İletişim becerileri eğitiminin lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi, **Psikiyatri, Psikoloji ve Psikofarmakoloji (3P) Dergisi**, 4 (3), 191-198.
- Korkut, F. (1996b). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, **Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 7 (2), 18-23.
- Kuzgun, Y. (1992). **Rehberlik ve psikolojik danışma**, Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Liikanen, P. (1991). **Teacher personality and the Finnish culture**, Paderborn:Jungvermann Verlag.
- Marsh, D.T. (1982). **Marginal performance - A TA model for counseling and appraising**, Coombe Lodge Working Paper, Blagdon:Further Education Staff College, Inf. Bank No:1752.
- Mcclenaghan, J.C. (1976). The effects of Transactional Analysis workshops on interpersonal and communication behaviors, **Dissertation Abstracts International**, 37 (4), 1914B.
- Navaro, L. (1990). **Beni duyuyor musun?**, 3. Baskı, İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Nelson-Jones, R. (1995). **Danışma psikolojisi kuramları**, (Ed.: F. Akkoyun), Ankara: 72 TDFO Ltd. Şti.
- Oğuzkan, F. (1989). **Orta dereceli okullarda öğretim**, 2. Baskı, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oskay, Ü. (1994). **İletişimin ABC'si**, 2. Basım, İstanbul: Simavi Yayınları.

- Özer, A.K. (1995). **İletişimsizlik becerisi**, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özgit, Ş. (1991). İletişim becerileri konusunda verilen eğitimin iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerindeki etkisi, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Papentones, M. (1977). A Transactional Analysis group program designed to increase the self-actualization of adolescent males in a resident camp setting as measured by the Personal Orientation Inventory, **Dissertation Abstracts International**, 38 (11), 6542A.
- Patterson, L.E. ve Sikler, J.R. (1974). Teacher as helpers: Extending guidance contact, **The School Counselor**, November, 113-120.
- Pektaş, S. (1988). Sözel olmayan öğretmen davranışlarının öğretime etkilerinin değerlendirilmesi, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rodriguez, R.F. (1983). A comparison of teacher teaching style with student learning style through the use of Transactional Analysis, **Dissertation Abstracts International**, 43 (11), 3501A.
- Rubendall, R.L. (1988). Building communities through camping, Opinion Papers, ERIC: ED318592.
- Savaşır, I ve Şahin, N.H. (1997). **Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme:Sık kullanılan ölçekler**, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No:9.
- Schmid, B.A. (1986). **Systemische Transaktionsanalyse, Textsbuch**, Wiesloch.

Schober, O. (1996). **Beden dili-Davranış anahtarı**, (çev. S. Özbent), 3. Baskı, İstanbul: Arion Yayınevi.

Sevim, S.A. (1996). Transaksiyonel analize dayalı bir eğitim programının evli çiftlerin ego durumları ve evlilik yaşamlarına ilişkin bazı değişkenlere etkisi, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Shorkey, C.T., McRoy, R.G. ve Armendarız, J. (1985). Intensity of parental punishments and problem-solving attitudes and behaviors, **Psychological Reports**, 56, 283-286.

Stewart, I. ve Joines, V. (1994). **TA today: A new introduction to Transactional Analysis**, Nottingham: Russell Press Ltd.

Taylan, S. (1990). Heppner'in problem çözme envanterinin uyarılma, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tümkaya, S. (1996). Öğretmenlerdeki tükenmişlik, görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ulusoy, Ö. ve Uzunöz, A. (1993). Düşük ve yüksek kaygılı üniversite öğrencilerinde yüzyüze ve telefonla kurulan iletişimin problem çözme becerisine etkisi, **VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları**, (Editörler: R.Bayraktar ve İ.Dağ), Ankara:Kongre Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını, 223-233.

Voltan-Acar, N. (1994). **Terapötik iletişim-Kişilerarası ilişkiler**, 2. Baskı, Ankara: Ertem Matbaacılık.

Voltan-Acar, N. ve Bilge, F. (1992). Birleştirilmiş yöntemle (modelden öğrenme, rol oynama ve üç sandalye tekniği) verilen terapötik beceri eğitimi ve sonuçları, **VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları**, (Editörler: R.Bayraktar ve İ.Dağ), Ankara: Kongre Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını, 243-247.

Williams, J.E. ve Best, D.L. (1982). **Measuring sex stereotypes: A thirty-nation study**, Beverly Hills:Sage.

Williams, K.B. ve Williams, J.E. (1980). The assessment of Transactional Analysis Ego States via The Adjective Check List, **Journal of Personality Assessment**, 44, 120-129.

Wolfgang, C.H. ve Brudennall, G. (1982). The many faces of praise, **Early Child Development and Care**, 9, 237-243.

Yeşilmen, N. (1983). Sınıf-içi sözlü öğretimin etkileşim analizi yöntemiyle değerlendirilmesi, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zielke, W. (1993). **Sözsüz konuşma**, (çev. E. Nermi), 1. Basım, İstanbul: Say Yayınları.

EK

İLETİŞİM BECERİLERİ EĞİTİMİ PROGRAMI

Genel Amaç: Uygulanan eğitim programının amacı, yaşantısal grup ortamında öğretmen adaylarının iletişim becerilerini geliştirmektir.

Hedefler: Üyeler bu çalışma sonucunda;

1. Kişilerarası iletişim becerileri konusunda bilgi sahibi olurlar,
2. Kendi kişilerarası iletişim becerilerinin farkında olurlar,
3. Kişilerarası iletişimde nasıl süreçler oluştuğunu bilirler,
4. Kişilerarası iletişim becerilerini geliştirirler,
5. Etkili kişilerarası iletişim becerilerini kullanarak problem çözme becerilerini geliştirirler.

Süre: Haftada bir oturum olmak üzere toplam 12 oturumdur. Oturumların süresi 1.5 ile 2 saat arasında değişmektedir.

Her oturuma ilişkin amaç, hedef davranışlar ve içerik aşağıda verilmiştir.

I. Oturum: Grubun Amacının Açıklanması, Tanışma, Grup Kuralları ve Geribildirim Verme Becerileri

Amaç: Üyelerin grup çalışmasının amacını öğrenmelerini, birbirleriyle ve grup lideriyle tanışmalarını, grupta uyulacak kuralların neler olduğunu bilmelerini ve etkin geribildirim verme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktır.

Hedefler: Üyeler,

1. Grup çalışmasının amacı ve içeriği hakkında bilgi sahibi olurlar,
2. Grup sürecindeki işlemler konusunda genel olarak bilgi sahibi olurlar,
3. Grup çalışmasının amacı ile kendi gereksinimlerini karşılaştırırlar,
4. Birbirleri hakkında bazı genel bilgiler edinerek tanıdık (aşına) olurlar,
5. Grup kurallarını öğrenirler,
6. Gruba karşı bağlılık geliştirmeye başlarlar.
7. Geribildirim ne olduğunu bilirler,
8. Etkin geribildirim tepkilerinin özelliklerini bilirler,
9. Etkin ve etkin olmayan geribildirim tepkilerini birbirinden ayırt edebilirler,
10. Grup içindeki iletişimlerinde etkin geribildirim kurallarına uyarak birbirlerine tepki verirler,
11. Günlük yaşantılarındaki iletişimlerinde etkin geribildirim vermeyi öğrenirler.

İçerik: Bu oturumda yer alan konular:

- * Grubun amacı ve işleyişi
- * Grup kuralları
- * Geribildirim

II. Oturum: İletişimle İlgili Temel Bilgiler, Kişilerarası İletişim, Kişilerarası İletişimde Sözel ve Sözel Olmayan Mesajlar

Amaç: Üyelerin iletişimin ne olduğunu, öğelerini, iletişim sınıflaması, türleri ve iletişim modellerinin neler olduğunu öğrenmelerini sağlamaktır. Ayrıca üyelerin kişilerarası iletişimin ne olduğu, özellikleri, kişilerarası iletişimde sözel ve sözel olmayan mesajların yerini ve işlevini öğrenmelerine yardımcı olmak ve böylece de kendi kişilerarası iletişimlerini gözden geçirmelerine olanak tanımaktır.

Hedefler: Üyeler,

1. İletişimi tanımlarlar ve iletişim sınıflamasını yaparlar,
2. İletişim türlerinin neler olduğunu bilirler,
3. İletişim modellerinin neler olduğunu bilirler,
4. Kişilerarası iletişimin ne olduğunu, öğelerini ve öğelerin işlevlerini bilirler,
5. Kişilerarası iletişimde yer alan sözel ve sözsüz mesajların neler olduğunu ve etkilerini bilirler,
6. Kendi kişilerarası iletişimlerinde kullandıkları etkin ve etkin olmayan sözel ve sözsüz mesajlarının neler olduğunu öğrenirler,
7. Kişilerarası iletişimlerinde etkin sözel ve sözsüz mesajları kullanırlar.

İçerik: Bu oturumda yer alan konular:

- *İletişim, iletişimin öğeleri ve iletişim sınıflaması
- *İletişim türleri ve iletişim modelleri
- *Kişilerarası iletişimde sözel mesajlar
- *Kişilerarası iletişimde sözsüz mesajlar (göz ilişkisi, beden duruşu, uzaklık-mesafe, fiziksel temas, baş ve yüz hareketleri, sözel kalite)

III. Oturum: Kişi-içi İletişim, Kendini Tanıma ve Bunların Kişilerarası İletişime Etkileri

Amaç: Üyelerin kişi-içi iletişim ve kendini tanımanın kişilerarası iletişimi nasıl etkilediğini öğrenmelerini sağlamaktır. Ayrıca kendini tanımaları ve iç konuşmalarının farkına vararak bu faktörlerin kendi kişilerarası iletişimlerini nasıl etkilediğini görebilmelerine yardımcı olmaktadır.

Hedefler: Üyeler;

1. Kişi-içi iletişimin ne olduğunu bilirler,
2. kişi-içi iletişimde mesaj alışverişinin nasıl işlediğini öğrenirler,
3. Kendi kişi-içi iletişimlerinde ne tür mesajların olduğunu farkına varırlar,
4. Hangi kişi-içi mesajların kişilerarası iletişimlerini nasıl etkilediğini öğrenirler,
5. Kendilerine ilişkin algılarının kişilerarası iletişimlerini nasıl etkilediğinin farkında olurlar,
6. Kendini tanımanın iletişimi nasıl etkilediğini bilirler,
7. Kişilerarası iletişimlerine olumsuz etkisi olan algı ve kişi-içi mesajlarını değiştirmeye yönelirler.

İçerik: Bu oturumda yer alan konular:

- * Kişi-içi iletişim ve kişilerarası iletişime yansımaları
- * Kendini tanıma ve kişilerarası iletişim

IV. Oturum: Dinleme Türleri

Amaç: Üyelerin dinleme türleri hakkında bilgi edinmelerini ve kişilerarası iletişimlerinde daha çok hangi dinleme türünü kullandıklarının farkına varmalarını sağlamaktır.

Hedefler: Üyeler,

1. Dinleme türlerini öğrenirler,
2. Hangi dinleme türlerinin iletişimi zorlaştırdığını hangisinin kolaylaştırdığını bilirler,
3. Kendi iletişimlerinde daha çok hangi dinleme türlerini kullandıklarının farkına varırlar,
4. Kendi iletişimlerinde kullandıkları iletişimi engelleyici dinleme türlerinin neler olduğunu öğrenirler,
5. Aktif dinleme becerisinin ne olduğunu öğrenirler,
6. İçerik ve duygu tepkilerinin ne olduğunu öğrenirler,
7. İletişimlerinde içerik ve duygu tepkilerini etkin olarak kullanmayı öğrenirler.

İçerik: Bu oturumda yer alan konular:

- * Dinleme türleri
- * Aktif dinleme ve öğeleri
- * İçerik tepkileri
- * Duygu tepkileri

V. Oturum: Kişilerarası İletişimde Sosyal Maskeler, Savunucu ve Açık Tutum

Amaç: Üyelerin, iletişimde sosyal maske takma gereksinimi, savunucu ve açık tutumların belirtilerinin neler olduğunu bilmelerini, kendi iletişimlerinde sahip oldukları tutumların farkına varmalarını ve açık tutum geliştirmelerini sağlamaktır.

Hedefler: Üyeler,

1. Sosyal maskelerin ne olduğunu ve işlevini bilirler,
2. Kendilerinin hangi durumlarda ve kimlerle iletişimde bulunurken maske taktıklarının farkına varırlar,
3. İletişimde savunucu ve açık tutum özelliklerinin neler olduğunu öğrenirler,
4. Kendi iletişimlerinde daha çok hangi tutum özelliklerini kullandıklarının farkına varırlar,
5. Etkin iletişimde açık tutumun önemini öğrenirler,
6. İletişimlerinde hangi tutum özelliklerini değiştirmeleri gerektiğine yönelik içgörü geliştirirler,
7. İletişimlerinde açık tutum özelliklerini geliştirme ve kullanma becerisini öğrenirler.

İçerik: Bu oturumda yer alan konular:

- * İletişimde sosyal maske takma gereksinimi ve işlevleri
- * İletişimde savunucu ve açık tutum özellikleri

VI. Oturum: İletişim Çatışmaları ve Kişilerarası İletişim

Amaç: Üyelerin iletişim çatışmaları hakkında bilgi sahibi olmalarını, kendi yaşadıkları çatışmaların farkına varmalarını ve bunları azaltmayı öğrenmelerini sağlamaktır.

Hedefler: Üyeler,

1. İletişim çatışmalarının ne olduğunu öğrenirler,
2. İletişim çatışmalarının nedenlerini bilirler,
3. Her iletişim çatışmasının iletişimde nasıl görüldüğünü ve iletişimi nasıl olumsuz etkilediğini öğrenirler,
4. Örnek bir iletişimde yer alan iletişim çatışmalarını belirleyebilirler,
5. Kendilerinin hangi iletişim çatışmalarını yaşadıklarının farkına varırlar,
6. Kendi iletişim çatışmalarının iletişimlerini nasıl zorlaştırdığının farkına varırlar,
7. Etkin iletişim kurabilmeleri için kendilerinden kaynaklanan çatışmaları azaltmaya yönelik çaba harcarlar.

İçerik: Bu oturumda yer alan konular:

- * İletişim çatışmaları ve türleri
- * İletişim çatışmalarının kişilerarası iletişimdeki belirtileri
- * İletişim çatışmalarının olası nedenleri

VII. Oturum: TA Kuramına Göre Ego Durumlarının Yapısal Analizi

Amaç: Üyelerin, kişiliğin yapılarını (yönlerini) ve bu yapıların davranışsal belirtilerini öğrenmelerini, kendi kişilik yapılarını ve bu yapılarda nelerin bulunduğu farkına varmalarını sağlamaktır.

Hedefler: Üyeler,

1. Ego durumlarının ne olduğunu bilirler,
2. Her ego durumunda genelde yaşanabilecek duygu, düşünce ve davranışları bilirler,
3. Ego durumlarının davranışsal belirtilerini bilirler(her ego durumuna ait kelime ve ifadeleri, ses tonu, beden duruşu ve göz ifadelerinin neler olduğu),
4. Kendi ego durumlarının içeriğini tanıyabilirler,
5. Hangi davranışların genelde hangi ego durumuna ait olduğunu belirleyebilirler,
6. Kendi davranışlarını ego durumları açısından değerlendirebilirler,
7. Kendilerinin genelde hangi ego durumlarını daha çok ve hangilerini daha az kullandıklarını bilirler,
8. Kendi ego durumlarındaki Ebeveyn-Yetişkin ve Çocuk-Yetişkin bulaşmalarının farkına varırlar.

İçerik: Bu oturumda yer alan konular:

- * TA' da kişiliğin yapısal analizi (birinci ve ikinci düzey)
- * Ego durumlarının tanınması
- * Ego durumlarının gelişimi ve birbirleriyle ilişkileri
- * Ego durumlarının dışlanması, sınırları ve geçirgenliği
- * Ebeveyn-Yetişkin ve Çocuk-Yetişkin bulaşmaları

VIII. Oturum: Ego Durumlarının Fonksiyonel Analiz

Amaç: Üyelerin TA kuramına göre ego durumlarının fonksiyonel analizi hakkında bilgi sahibi olmalarını, kendi ego durumlarının fonksiyon olarak davranışlarına nasıl yansıdığına farkına varmalarını ve bunları iletişimlerinde daha işlevsel biçimde kullanmalarını sağlamaktır. Ayrıca EE, KE, DÇ ve UÇ ego durumlarının olumlu ve olumsuz yönlerini fark edip, daha çok olumlu yönlerini kullanma becerilerini geliştirmektir.

Hedefler: Üyeler;

1. Ego durumlarında fonksiyonun ne olduğunu bilirler,
2. Ego durumlarını fonksiyonel analiz açısından ayrıştırabilirler
3. Kendi ego durumlarının fonksiyonel analizini yapabilirler,
4. Ego durumlarının olumlu ve olumsuz kullanımını bilirler,
5. Kendi davranışlarını ego durumlarının fonksiyonu açısından değerlendirebilirler,
6. Egogram ve psikogramın neler olduğunu bilirler,
7. Kendi egogram ve psikogramlarını çıkarabilirler,
8. Kendi egogram ve psikogramlarında ego durumlarının olumlu ve olumsuz yönlerini ayrıştırabilirler,
9. Kişilerarası iletişimde ego durumlarının işlevini bilirler,

İçerik: Bu oturumda yer alan konular:

- * Ego durumlarının fonksiyonel analizi
- * Ego durumlarının iletişimde hangi davranışlarda gözlendiği
- * Ego durumlarının olumlu ve olumsuz kullanımı
- * Egogram ve psikogram
- * Egogramın ve psikogramın çizimi

IX. Oturum: TA Kuramına Göre İletişimin Başlatılıp Sürdürülmesi ve Kesilmesine İlişkin Açıklamalar

Amaç: Üyelerin TA'ya göre kişiler arası iletişimin nasıl başlayıp sürdüğü, nasıl kesildiğini anlamalarını ve bu bilgileri kendi iletişimlerinde etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır.

Hedefler: Üyeler,

1. Transaksiyonun ne olduğunu bilirler,
2. Transaksiyon türlerini bilirler,
3. Örnek iletişimlerdeki transaksiyonları tanırlar,
4. İki kişi arasındaki iletişimde olası transaksiyonların neler olduğunu öğrenirler,
5. Hangi transaksiyonların iletişimi sürdürmeye, hangilerinin iletişimi sonlandırmaya ve tarafların birbirlerini anlamamaya yönelik hizmet ettiğini bilirler,
6. İletişimlerinde genelde nasıl transaksiyonlar kullandıklarının farkına varırlar,
7. TA'ya göre iletişimin ilkelerini öğrenirler,
8. Bütünleşmiş Yetişkin'in ne olduğunu ve kişiler arası iletişimdeki işlevini öğrenirler.

İçerik: Bu oturumda yer alan konular:

- * Ego durumları ve transaksiyonlar ile kişilerarası iletişim
- * Transaksiyon türleri ve iletişimin ilkeleri
- * Bütünleşmiş Yetişkin ve iletişimdeki işlevi
- * İletişimde transaksiyonları tanıma

X. Oturum: İletişim Engelleri ve İletişimi Kolaylaştıran Faktörler

Amaç: Üyelerin iletişim engellerini ve iletişimi kolaylaştıran faktörlerin neler olduğunu öğrenmelerini ve kendi iletişimlerinde iletişim engellerinden kaçınmalarını ve iletişimi kolaylaştıran faktörleri etkin biçimde kullanmalarını sağlamaktır.

Hedefler: Üyeler,

1. İletişim engellerinin neler olduğunu bilirler,
2. Kendi günlük hayatlarındaki iletişimlerinde daha çok hangi iletişim engellerinin olduğunu bilirler,
3. İletişimi kolaylaştıran faktörlerin neler olduğunu bilirler,
4. Aktif dinlemede yer alan öğelerin neler olduğunu bilirler.
5. İletişimlerinde ne?, ne gibi? ve nasıl? ile başlayan sorular sorarlar,
6. Konuşmalarında uygun tavsiye verirler,
7. İletişimlerinde "sen dili" yerine "ben dilini" kullanırlar.

İçerik: Bu oturumda yer alan konular:

- * İletişim engelleri ve kişilerarası iletişimde bunların nasıl yer aldığı
- * Sözsüz mesajların iletişimde etkin kullanımının özeti
- * İçerik ve duygu tepkilerinin konuşulanları ve konuşanın yaşadıklarını anlamadaki önemi
- * Konuşulanlarla ilgili daha ayrıntılı bilgi edinmek için soru sorma türleri ve soru sorma biçiminin önemi
- * Kişilerarası iletişimde tavsiye vermenin iletişimi nasıl etkilediği
- * Kişilerarası iletişimde "sen dili" ve "ben dili" kullanmanın olası sonuçları ve iletişim

XI. Oturum: Kişilerarası Problemlerin Çözümü ve İletişim (Yapıcı Tartışma)

Amaç: Üyelerin iletişimden kaynaklanan kişilerarası problemlerini etkin biçimde çözebilmeyi öğrenmeleri sağlamak.

Hedefler: Üyeler,

1. Kişilerarası problemlerin çözümünün aşamalarını bilirler,
2. Kişilerarası problem çözmede etkin iletişimin işlevini öğrenirler,
3. Kendi kişilerarası problemlerini etkin olarak çözememenin nedenlerinin farkına varırlar,
4. Kişilerarası problemlerini çözerken etkin iletişim becerilerini nasıl kullanacaklarını öğrenirler.

İçerik: Bu oturumda yer alan konular:

- * Yapıcı tartışma ve yapıcı tartışma aşamaları
- * Kişilerarasında yaşanan bir problemin etkin olarak çözümünde yer alan aşamalar
- * Kişilerarası problemlerin çözümünde iletişimin etkin kullanımı

XII. Oturum: Grup Çalışmasına İlişkin Yaşantıların Paylaşılması ve Değerlendirmenin Yapılması

Amaç: Üyelerin grup yaşantısındaki kazanımlarını gözden geçirip iletişim becerileri ile ilgili farkındalık düzeylerini artırmayı sağlamaktır.

Hedefler: Üyeler,

1. Katıldıkları iletişim becerileri eğitimiyle ilgili yaşantılarını değerlendirirler,
2. Grup yaşantılarında kendilerinde olan değişiklikleri fark ederler,
3. Grup yaşantısına ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade ederler,
4. İletişim becerileriyle ilgili birbirlerine geribildirim verirler,
5. Edindikleri becerileri günlük yaşama nasıl taşıyacaklarını öğrenirler,
6. İletişim becerileriyle ilgili zayıf kalan yönlerini öğrenirler,
7. İletişim becerilerini daha nasıl geliştirebilecekleri üzerinde düşünürler.