

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İLETİŞİM VE EMPATİ
BECERİLERİNİN SOSYO-DEMOGRAFİK
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

145841

Yılmaz ALKAYA

Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

145841

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı İçin Öngördüğü
YÜKSEK LİSANS TEZİ Olarak Hazırlanmıştır.

İzmir

2004

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İLETİŞİM VE EMPATİ
BECERİLERİNİN SOSYO-DEMOGRAFİK
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

Yılmaz ALKAYA

Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Danışman:
Yrd. Doç. Dr. Şüheda ÖZBEN

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı İçin Öngördüğü
YÜKSEK LİSANS TEZİ Olarak Hazırlanmıştır.

İzmir

2004

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

...../...../2004

Yılmaz ALKAYA

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu kodu:

Üniv. Kodu:

***Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.**

Tezin yazarının

Soyadı : ALKAYA

Adı: Yılmaz

Tezin Türkçe adı: Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Tezin yabancı dildeki adı: Studying High School Students' Communicative and Emphatical Abilities as Regards to Socio-Demographical Variations

Tezin yapıldığı

Üniversite:DOKUZ EYLÜL **Enstitü:**EĞİTİM BİLİMLERİ **Yılı:** 2004

Tezin Türü:

1-Yüksek Lisans (X)

Dili: Türkçe

2-Doktora

Sayfa sayısı: 117

3-Sanatta Yeterlik

Referans sayısı: 95

Tez Danışmanının

Ünvanı : Yrd. Doç. Dr.

Adı: Şüheda

Soyadı: ÖZBEN

Türkçe anahtar kelimeler:

1. İletişim

2. Empati

İngilizce anahtar kelimeler:

1. Communication

2. Empathy

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü' ne

İşbu çalışmada, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri.....

Anabilin Dalı P.D.R..... Bilim dalında YÜKSEK LİSANS / DOKTORA TEZİ

olarak kabul edilmiştir. (Yılmaz Alkaya' nın Tezi)

Üye..... Yrd. Doç. Dr. Süheda ÖZBEN 2 tu f

Adı Soyadı (Danışman)

Başkan Prof. Dr. Rengin AKBOY

Adı Soyadı

Üye..... Yrd. Doç. Dr. Aytül GÜVEN 2 tu f

Adı Soyadı

Üye.....

Adı Soyadı

Üye.....

Adı Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

21.7.2004

Prof. Dr. Sedat Yıldırım

Enstitü Müdürü

Teşekkür

İnsan, ilişkileri içinde sürekli yeniden tanımlanan bir varlıktır. İletişim bireysel alanda, insanın benlik algısını biçimlendirmenin, kendini ve diğerini fark edebilmenin bir aracıdır. İletişim konusunda bilinçlenme, bu algı ve farkındalığın gelişmesini sağlayıp kişiye önemli etkileşim olanakları yaratır. Bu olanaklardan yararlanmak, yaşam doyumunu beraberinde getirir. İletişimin yanında önemli bir kavram olarak empati, diğerinin duygu ve düşüncelerinin anlaşılması anlamına gelmektedir. Buna göre empati, etkili bir iletişimin koşulu olarak görülebilir.

Toplumsal yaşamda kalitenin artırılabilmesi için bireylerin iletişim ve empati becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu becerilerin geliştirilebilmesi ise iletişim ve empatiyi etkileyen değişkenlerin araştırılmasına bağlıdır. Bu araştırma, iletişim ve empati becerilerinin farklı değişkenlerle ilişkisini incelemektedir.

Öncelikle pek çok konuda olduğu gibi çalışma disiplini ve planlı olma konusunda önemli katkılarını gördüğüm, araştırma zevkini paylaştığım danışmanım, sevgili hocam Yrd.Doç. Dr. Şüheda Özben'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın analizlerini gerçekleştiren Araş. Gör. Murat Ellez' e ve yazım aşamasındaki katkılarından dolayı Araş. Gör. Meltem Gökdağ'a, ayrıca bu araştırmaya katılan tüm öğrencilere ve uygulama aşamasında yardımcı geçen rehber öğretmenlere teşekkür ederim.

Yararlı Olması Dileğiyle

Yılmaz Alkaya

Haziran 2004

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEŞEKKÜR	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLO LİSTESİ	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
BÖLÜM I: GİRİŞ VE AMAÇ	1
1.1 ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	1
1.1.2. İLETİŞİM	1
1.1.2.1.İletişim Süreci ve Temel Öğeleri	2
1.1.2.2. İletişim Türleri	4
1.1.2.3. Kişilerarası İletişim	4
1.1.2.3.1.Sözlü İletişim	6
1.1.2.3.2. Sözlü İletişim	6
1.1.2.3.2.1.Kişilerarası Mesafe	7
1.1.2.3.2.2.Beden ve Yüz İfadeleri	8
1.1.2.3.3.Kişilerarası İletişimin Özellikleri	11
1.1.2.3.4.Kişilerarası İletişim Güdüleri	11
1.1.2.4. Ailede İletişim	12
1.1.2.4.1.Etkili İletişim	13
1.1.2.4.2.Dinleme Davranışları	14
1.1.2.4.3.Anababa Tutumları ve İletişim	15
1.1.2.4.4.İletişim Engelleri	16

1.1.2.5.Ergenlik Dönemi ve Konuşma Özellikleri	17
1.1.3.EMPATİ	19
1.1.3.1. Empati İle İlgili Bazı Kavramlar	21
1.1.3.2. Empati Gelişimi	22
1.1.3.3. Empati ve Cinsiyet	24
1.1.3.4. Aşamalı Empati Sınıflaması	25
1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI	30
1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	31
1.4.SAYILTILAR	32
1.5.SINIRLILIKLAR	32
1.6.TANIMLAR	32
1.7.KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	33
1.7.1.Konu İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	33
1.7.2 Konu İle İlgili Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar	35
BÖLÜM II: YÖNTEM	39
2.1.ARAŞTIRMANIN EVRENİ	39
2.2.ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ	39
2.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	39
2.3.1.İletişim Becerileri Envanteri	39
2.3.2.Empatik Beceri Ölçeği B-Formu	41
2.3.3.Kişisel Bilgi Formu	41

2.4.VERİLERİN ANALİZİ	42
BÖLÜM III: BULGULAR VE YORUM	43
3.1.ÖRNEKLEMİ TANITICI BULGULAR	43
3.2.ANNE BABALARI TANITICI BULGULAR	45
3.3.ARAŞTIRMADA YANIT ARANAN SORULARA İLİŞKİN BULGULAR	48
BÖLÜM IV : SONUÇ, YARGI VE ÖNERİLER.	88
4.1.SONUÇLAR.	88
4.2.ÖNERİLER	93
KAYNAKÇA	94
EKLER	101
Ek I. Kişisel Bilgi Formu	102
Ek II.İletişim Becerileri Envanteri	106
Ek III. Empatik Beceri Ölçeği – B Formu	109
Ek IV. Empatik Beceri Ölçeği'nin Değerlendirilmesi	116

TABLO LİSTESİ

Tablo	Sayfa	
No	No	
1	Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı	43
2	Örneklemin Yaşlarına Göre Dağılımı.	43
3	Örneklemin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı	44
4	Örnekleme Giren Öğrencilerin Yaşamlarının Çoğunu Geçirdiği Yerleşim Birimlerine Göre Dağılımı	44
5	Öğrencilerin Anne-Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı	45
6	Öğrencilerin Anne-Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı.	46
7	Öğrencilerin Anne-Babalarının Öz ve Sağ Olup Olmamlarına Göre Dağılımı	46
8	Öğrencilerin Anne-Babalarının Ayrı Olup Olmamlarına Göre Dağılımı	47
9	Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı	47
10	Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları	48
11	Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Yaşlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları	49
12	Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Yaşlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları	50
13	Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Yaşlarına Göre Scheffe Testi Sonuçları	51
14	Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin İnternette Sohbet (chat) Edip Etmemelerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları	52
15	Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Algılanan Anne Tutumlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları	53
16	Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Algılanan Anne Tutumlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	54
17	Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Algılanan Anne Tutumlarına Göre LSD Testi Sonuçları	55

18	Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Algılanan Baba Tutumlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları	56
19	Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Algılanan Baba Tutumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları	57
20	Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Algılanan Baba Tutumlarına Göre Scheffe Testi Sonuçları	58
21	Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Algılanan Öğretmen Tutumlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları	59
22	Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Algılanan Öğretmen Tutumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları	60
23	Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Algılanan Öğretmen Tutumlarına Göre Scheffe Testi Sonuçları	61
24	Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin, İletişim Engellerini Kullanıp Kullanmamalarına Göre Sayı, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları	63
25	Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin, Annelerinin İletişim Engellerini Kullanıp Kullanmadıkları Algısına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları	68
26	Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin, Babalarının İletişim Engellerini Kullanıp Kullanmadıkları Algısına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları	73
27	Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin, Öğretmenlerinin İletişim Engellerini Kullanıp Kullanmadıkları Algısına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları	77
28	Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Arkadaşlarının İletişim Engellerini Kullanıp Kullanmamalarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma ve t-Testi sonuçları	82
29	Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerileri Arasındaki İlişki	87

ÖZET

Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerileri sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Buna göre araştırmanın amacı lise öğrencilerinin cinsiyetleri; yaşları; internette sohbet (chat) edip etmemeleri; algılanan anne-baba ve öğretmen tutumları; kendilerinin, annelerinin, babalarının, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının iletişim engellerini kullanıp kullanmama durumlarına göre, iletişim ve empati becerilerini, ayrıca öğrencilerin iletişim becerileri ile empatik becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır.

Örneklem grubu 196 kız ve 171 erkek olmak üzere lise 2. sınıfa devam eden toplam 367 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler; İletişim Becerileri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre; internette sohbet eden öğrencilerin etmeyenlere göre; annelerinin ve öğretmenlerinin tutumlarını demokratik olarak algılayanların ilgisiz algılayanlara göre; babalarının tutumlarını demokratik olarak algılayanların otoriter olarak algılayanlara göre iletişim becerileri puan ortalamaları anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Ayrıca öğrencilerin kendilerinin, anne-babalarının, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının iletişim engellerini kullanıp kullanmamaları ile ilgili elde edilen sonuçlara göre; “öğüt verme, çözüm yolları önerme, övgü dolu ifadelerde bulunma, telkin edip avutma, sorular sorma, mantıksal tartışmalara girme” iletişim engellerinin kullanılması durumunda kullanılmamasına göre iletişim becerileri puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna karşın “emir verme, alay etme, tehdit etme, yargılayıp eleştirme, ilgiyi başka yöne çekmeye çalışma, gücenip incinme” iletişim engellerinin kullanılmaması durumunda kullanılmasına göre iletişim becerileri puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: İletişim, Empati

ABSTRACT

Studying High School Students' Communicative and Emphatical Abilities as Regards to Socio-Demographical Variations

In this research, high school students' communicative and emphatical abilities have been studied as regards to socio-demographical variations. In accordance with this, the study has aimed to search the students' communicative and emphatical abilities also the relation between their communicative and emphatical skills according to those students' sexes, ages, habits of having chat on internet, perceived parent, teacher at attitudes and also according to whether the students, their parents, teachers and friends use communication obstacles or not.

Sample group consists of 367 tenth grade students, 196 of whom are girls and 171 of whom are boys. Data has been collected by Communication Abilities Criterion, Emphatical Abilities Criterion and Personal Information Form.

As a result of this research the averages of communication ability grades of the girls, the ones who chat on internet, the ones who take the attitudes of their mothers and teachers as democratic and the ones who take their fathers' attitudes as democratic have been found significantly higher than the grades of the boys, the ones who don't chat on the internet, the ones who take their mothers' and teachers' attitudes as in different and the ones who take their fathers' attitude as authoritarian. No significant difference has been observed in students' averages of communication ability grades as regards to their ages.

Furthermore, according to the results about the students', their parents', teachers' and friends' using communication obstacles, it has been determined that students' communication ability grades are higher when communication obstacles such as giving advice, offering solutions, praising, soothing, asking questions, having logical discussions are used in comparison with the situations where these obstacles aren't used. However, their grades are higher when communication obstacles such as giving orders, teasing, threatening, judging and criticizing, distracting and being offended are not used.

Key Words: Communication, Emphaty

BÖLÜM I

GİRİŞ VE AMAÇ

Bu bölümde araştırmanın problemi ortaya konmakta, amaçları ve önemi, sayıtlıları ve kapsamı belirtilmekte; tanımlar ve sınırlamalar yer almaktadır.

1.1.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

İletişim ve empati kişilerarası ve gruplar arası etkileşim süreçlerdir. İletişim insanların diğerlerinden etkilenmesinin ve diğerlerini etkilemesinin bir yoludur. Hem eğitim hem de aile ortamında, gençlerin iletişim ve empati becerilerinin geliştirilmesi, onların bu ortamlarda sağlıklı ilişkiler kurabilmelerinin koşuludur. İletişim ve empati becerilerinin geliştirilebilmesi, bu becerilerin hangi değişkenlerden nasıl etkilendiğinin ortaya konulabilmesine bağlıdır. Günümüzde iletişim araçları teknolojisinin gelişmesine ve yaygınlaşmasına karşın insanlar arasında sık sık “iletişim kazalarının” yaşandığı bilinmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin iletişimle ilgili problemlerini açık olarak belirleyebilmek için iletişimin tanımı, iletişim süreci ve temel öğeleri, iletişim türleri, kişilerarası mesafe, beden ifadesi, iletişim engelleri ve empati üzerinde durulacaktır.

1.1.2.İLETİŞİM

Etimolojik olarak iletişim (Latince ‘communicatio’ veya ‘communicare’), bir şeyi ortak kılmak, paylaşmak anlamına gelmektedir. Terim 14. yy. dan itibaren sosyal ilişkileri ifade etmektedir. Bu anlamda bireysel olandan kolektif olana geçişi ifade eden iletişim, sosyal yaşamın temel koşuludur. İletişim, anlam yüklü mesajların değişimi olarak, bir başka deyişle bir mesajın verilmesini ve alınmasını içeren bir tür enformasyon iletimi olarak tanımlanabilir (Bilgin, 2003:163; Katz, Kahn, 1977:245). Buna göre iletişim iki birim arasında; birbiriyle ilişkili mesaj alışverişi, bir başka deyişle bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir (Dökmen, 1994:15). Bu süreç bir birim tarafından üretilen ve diğer bir birim için anlamlı olan ve onu etkileyen sinyallerden, mesajlardan oluşmaktadır (Morgan, 1993:167). Buna göre, iletişim iletilmek istenen materyalin (mesajın), ilgili herkes tarafından

anlaşılabilirliği amacıyla bilgi, kanaat yada düşüncenin, yazı, konuşma ve görsel araçlarla veya bunların bir arada kullanımıyla iletilmesi, alınması veya değiştirilmesi olarak tanımlanabilir (Sillars, 1995:1). Herhangi bir iletişimin gerçekleştirilmesi, iletişimde bulunan her iki taraf için de zorunlu olarak bir bedel, bir paha gerektirir; bu, iletişimin temel bir aksiyomudur (Bilgin, 1997:140).

1.1.2.1. İletişim Süreci ve Temel Öğeleri

Cüceloğlu (1993:68-71) iletişimi, iki birim arasında birbiriyle ilişkili mesaj alış verişi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda açıklanması gereken dört kavram vardır: 1.Birim, 2.Birbirine ilişkin olma, 3.Mesaj, 4.Alışverişi.

1-Birim: Birim soyut bir kavram olup, birbirleriyle karşılıklı mesaj alış verişinde bulunan insan, hayvan ya da makinenin her birine "iletişim birimi" adı verilir. İletişim birimleri kaynak birim ve hedef birim olmak üzere ikiye ayrılır. Kaynak birim, mesaj gönderen birimdir. Bir başka deyişle mesajın kaynaklandığı ve oluştuğu birimdir. Hedef birim ise, mesajın gönderildiği birimdir. İki kişi konuşurken, konuşan kaynak, dinleyen ise hedef birimdir. Kaynak ve hedef birimler durağan olmayan dinamik birimlerdir. İletişimde, konuşanın dinleyici ve bir süre sonra dinleyen konuşmacı olması gibi, kaynak ve hedef birimler sürekli fonksiyon değiştirirler.

2-Birbiriyle ilişkili olma: İletişim olabilmesi için sadece mesaj alışverişi, bir başka deyişle sadece iki yönlülük yeterli değildir. Alınan ve verilen mesajların birbiriyle ilişkili olması da gereklidir.

3-Mesaj (İleti): Kaynak birimdeki içeriğin, bir seçim sürecinden geçirilmiş ifadesidir. Kaynak birimdeki mesaj, duygusal ya da düşünsel olabilir ve mesajın iletimi sözlü ya da sözsüz olabilir. Mesajın tanımında söz edilen seçme sürecinin söz konusu olmadığı otomatik tepkiler mesaj değildir. Bir makinenin mekanik hareketlerinde ya da bir hayvanın içgüdüsel tepkilerinde seçme söz konusu değildir. İnsanlarda ise içgüdülerden pek söz edilemez. Kaynak birimdeki içeriğin mesaj olabilmesi için, ifade edilebilecek olası seçenekler arasından seçilerek ifade edilmiş olması gereklidir.

Mesajın içerik ve yapı olmak üzere iki önemli ögesi vardır. İçerik anlamla, yapı simgeler ve kodlarla ilgilidir.

Anlam: Anlam iletişimin anahtarı, odak noktasıdır. Anlayan ya da anlatanın anladığı, ya da anlattığı nesne ile ilgili duygusu, algılama ve düşünme sürecinde o nesneye yönelişi

olarak tanımlanabilir. Anlam her şeyle ilgili olabilir ama kendi başına varlığı yoktur ve insanlar tarafından yaratılır.

Simgeler: Anlamları iletmede kullanılan toplumda ortak, uzlaşmış işaretlerdir. İnsan iletişiminin temel özelliği onun simge yapması ve yaptığı simgelerle doğal ve toplumsal çevresini açıklaması ve anlamlandırmasıdır. İnsan yaşantılarının anlık ve duygusal olanlarla ve duygusal verilerle sınırlı kalmaması, insanoğlunun simge yapma ve kullanma becerisinden kaynaklanmaktadır. İletişim insanların içinde buldukları tarihsel dönemin ve toplumun koşulları ile ilgilidir. Buna göre, insanların yaratma becerileri ile içinde yaşadıkları dönemin sosyo-ekonomik koşulları arasında etkileşim olduğundan, simgelerin gelişmesi ve değişmesi de bu çerçevede gerçekleşmektedir (Zilloğlu,2003:99-109).

Kültür ve toplum yaşamında simgelerin önemi üç açıdan değerlendirilebilir. 1-Simgeler, öğrenme sürecindeki rolleri açısından; düşüncelerin ve yaşantıların birleştirilmesini sağlarlar, böylece bilgi dağarcığını genişletip aktarırlar. 2-Yükledikleri değerler açısından toplumca paylaşılan bir kültür haritası oluştururlar. 3-Bu değerler insanları toplumsal eylemlere yönlendiren, kışkırtan çağrışımlar taşırlar (Mardin, 1982:91).
Kodlar: Simgeleri ve bunlar arasındaki ilişkileri düzenleyen kuralların tümüne kod denilmektedir (Cüceloğlu, 1993:76).

4-Alışveriş: İletişim iki yönlü bir süreç olup; ne sadece alış, ne de sadece veriş iletişimi oluşturamamaktadır. İletişim sürecinde sadece bir kişi konuştuğu zaman bile, bir iki yönlülük söz konusudur. Bu durumda konuşanın sözlü mesajı, sözsüz mesajla yanıtlanabilir. İletişim olabilmesi için mesaj alışverişine, bir başka deyişle iki yönlülüğe gerek vardır. Kaynak birimin gönderdiği mesaja karşılık, hedef birimin verdiği cevaba geri-iletim adı verilmektedir.

Kaynak ve hedef birimleri aşağıdaki öge ve süreçleri içermektedir:

Merkez (bilgi kaynağı): Gönderilecek mesajın içeriğinin (duygu, düşünce, niyet, güdü, eylem vb.) oluşturulduğu ve gönderilmek üzere seçildiği yerdir.

Gönderici: Merkez tarafından oluşturulan içeriği, sözlü ya da sözsüz mesajlar haline dönüştürerek kanala bırakan ögedir.

Kanal: Kaynak ve hedef birimler arasında yer alan ve işaret haline dönüşmüş mesajın gitmesine olanak sağlayan geçit ya da ileticidir(Cüceloğlu, 1995:72-73).

Mesaj (İleti): Bir şeyi aktarmayı, iletmeyi hedefleyen kaynak birimin ürettiği sözel, görsel, görsel-işitsel bir üründür.

İletişim etkinliğinde birey merkezi bir yer işgal etmektedir. Lazar (2001:50-52)'a göre iletişim eyleminde bireyin rolü ile ilgili yaklaşımlar şunlardır:

a-Kişilik Yaklaşımı: İnsanın genellikle değişen durumlara kolayca uyarlanamayan, nispeten belirli bir derecede durağanlığa eğilimli bir varlık olması temel veri olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte bireysel davranışın değişen koşullara bağlı olarak farklılaştığı da belirtilmektedir.

b-Bilişsel Yaklaşım: Bu yaklaşımda iletişimde, iletilerin üretimi ve yorumlanması ele alınmaktadır. Bireysel farklılıklardan hareket edilmekte ama bilişsel yapıya bağlı farklılıklar vurgulanmakta ve bu farklılıklara göre bireylerin iletilere karşı tepkileri belirgin kılınmaya çalışılmaktadır. Yani "objektif" bir iletiye öznenin "subjektif" bir tepki verdiği öngörülmektedir. Böylece bir özne tarafından kabul edilen iletinin nasıl kabul edilmiş olduğu, ne şekilde kaydedildiği ve hangi biçimlerde nakledildiği anlaşılmasına çalışılmaktadır.

c-Bellek Yaklaşımı (Söylemin işlenmesi): İletinin etkisi alıcının gösterdiği ilgi ve dikkat düzeyine dayanmaktadır. Aynı zamanda alıcının iletiyi önceki kavrayışındaki yoğunluğa ve hafızasında depolamasına bağlıdır. Söylemin işlenmesinde özümlenme, çıkarımsama ve belleğe kaydetme süreçleri yer almaktadır. Özümlenme kavrama anlamına gelirken, çıkarımsama söylemi anlatan göstergelerin açığa çıkarılması anlamına gelmektedir.

1.1.2.2. İletişim Türleri

Psikoloji kapsamında yaygın olarak kullanılan iletişim sınıflamalarından birinde iletişim dört ana gruba ayrılmaktadır:

- 1) Kişi-İçİ (intrapersonal) iletişim,
- 2) Kişilerarası (interpersonal) iletişim,
- 3) Örgüt-İçİ (organizational) iletişim,
- 4) Kitle (mass media) iletişimi (Chaffee ve Berger' den aktaran Dökmen, 1994:16).

1.1.2.3. Kişilerarası İletişim

Kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişimlere kişilerarası iletişim adı verilmektedir. Mc Keachie ve Doyle (1996)' e göre, bir göndericiden alıcıya mesaj iletilmesi "iletişim", hem göndericinin hem de alıcının birer organizma, örneğin birer insan olması

durumu da “sosyal iletişim”dir. Sosyal iletişimde, gönderici ve alıcı arasında zaman ve mekan birliği bulunması zorunlu değildir. Gönderici ve alıcı arasında zaman ve mekan birliğinin bulunması durumunda ise, bu iletişim şekline “sosyal etkileşim” ya da “kişilerarası iletişim” adı verilir. Tubbs ve Moss (1974) tarafından, bir iletişimin kişilerarası iletişim sayılabilmesi için üç ölçütün gerekli olduğu belirtilmiştir:

a)İletişime katılanlar, belli bir yakınlık içinde yüzyüze olmalıdırlar,

b)Katılımcılar arasında tek yönlü değil, karşılıklı mesaj alışverişi olmalıdır,

c)İletişimdeki mesajlar sözlü (verbal) ve sözsüz (nonverbal) nitelikte olmalıdır (Aktaran Dökmen, 1994:18-19).

Kişilerarası iletişimin diğer iletişim türlerinden kesin çizgilerle ayrılması oldukça güçtür. Çünkü kişilerarası iletişimde psikolojik bir bilgi alışverişi vardır; bu nedenle de diğer iletişim türleri rahatlıkla kişilerarası iletişime dönüşebilir.

Watzlawick, Beavin ve Jackson (1967) tarafından insan iletişiminde (human communication) geçerli olan beş temel varsayım önerilmiştir:

a)Aynı sosyal ortamda birbirlerini algılayan kişilerin iletişim kuramaları mümkün değildir: “Davranış”ın bir karşıtı yoktur ve buna göre “hiçbir şey yapmamak” da bir davranıştır. Hareket etmek, konuşmak kadar hareket etmemek ve susmak da bir davranıştır. Kişi her durumda diğerine bir mesaj vermektedir; iletişim kurmak için belirli bir davranış gösterme zorunluluğu yoktur.

b)Her iletişim faaliyetinin bir içerik bir de ilişki olmak üzere iki düzeyi vardır: Aynı içerik, iletişim kuran kişilerin ilişkilerinin türüne göre, farklı biçimlerde ifade edilebilir. İlişki düzeyi içerik düzeyine anlam veren, gönderilen mesajların nasıl yorumlanacağını belirleyen çerçeveyi oluşturur ve bu nedenle daha üst aşamadır.

c)Mesaj alışverişindeki dizisel yapı kendi başına bir anlam oluşturur: İletişim sürekli bir mesaj alışverişidir. Bu süreçte, bir mesajın nerede yer aldığı, yani hangi mesajdan önce ve hangi mesajdan sonra geldiği, o mesajın anlamını etkiler.

d)Mesajlar sözlü ve sözsüz olmak üzere iki tiptir: Söz, hem konuşmada hem de yazıda karmaşık bir gramer yapısına göre oluşturulur ve mantıksal analizlere izin verir. Fakat yüz ifadesi gibi sözsüz mesajlar, gramer kurallarına göre oluşturulmaz ve mantıksal analizleri

yoktur. Buna göre akıl, mantık ve düşünceyi ifade etmede sözlü iletişim; ilişkiyle ilgili tutum ve tercihlerin anlatımında, duyguları ifade etmede ise sözsüz iletişim daha etkilidir.

e)İletişim kuran kişiler, ilişki içinde benzerlik ya da farklılığa dayanarak, denk ya da denk olmayan ilişki içindedirler: İletişimde bulunan kişiler, ilişki içinde kendilerini sürekli tanımlarlar. Birbirlerini denk görüp görmemeleri, onların tanımlamalarını ve buna bağlı olarak iletişimlerini etkiler (Aktaran Cüceloğlu, 1995:19-26).

1.1.2.3.1.Sözlü İletişim

Sözlü iletişim “dil ve dil ötesi” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İnsanların karşılıklı konuşmaları hatta mektuplaşmaları dille iletişimdir. Dille iletişimde kişiler, ürettikleri bilgileri birbirlerine iletip anlamlandırırılar. Dil ötesi iletişim, sesin niteliği ile ilgilidir. Ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi kelimelerin vurgulandığı, duraklamalar ve benzeri özellikler dil ötesi iletişime girer. Dille iletişimde kişilerin ne söyledikleri, dil ötesi iletişimde ise nasıl söyledikleri önemlidir (Dökmen, 1994:21).

1.1.2.3.2.Sözsüz İletişim

İnsanlar iletişimlerinde hem sözlü hem de sözsüz mesajları aynı anda kullanırlar; fakat mesaj alışverişinin sadece küçük bir bölümünü sözlü mesajlar oluşturur. Özellikle duyguları sözsüz iletişimle daha etkili ve dolaysız biçimde ifade etme olanağı vardır. Sözlü iletişimle daha çok düşünceler, sözsüz iletişimle ise duygular ifade edilir (Cüceloğlu, 1995:33-34; Carton, Kessler, Pape, 1999:91-100). Hem sözel ifadeler hem yüz ifadeleri birlikte ortaya çıkar, fakat duygusal durumun söz dışı sosyal iletişimi asıl mesajları ortaya koyar(Anderson ve Phelps, 2000:106). Kişilerarası iletişimde insanlar, sözsüz mesajlara, sözlü mesajlardan daha çok dikkat etmektedir. Özellikle de kişinin doğruyu söyleyip söylemediğinden kuşku duyuluyorsa, insanlar önce yüz ifadelerine, sonra beden hareketlerine ve son olarak da söylenenlere dikkat etmektedirler (Mehrabian, 1972).

Sözsüz mesajlar sosyal algıda merkezi bir rol oynamaktadır (Burgoon, Le Poire, 1999:105). Sözsüz mesajlar insanın diğerleri hakkında oluşturduğu izlenimlerde, özellikle de ilk izlenimlerde önemli referans kaynaklarıdır. İzlenim oluşturma, bir başkası hakkında farklı kaynaklardan gelen bilgileri bir yargı haline getirmektir. Bu yeni gelen bilgiler ışığında

sürekli yenilenecek değişen dinamik ve bütünleştirici bir süreçtir ve bu süreçte bir kişi hakkında elde edilen her bilgi, edinilen diğer bilgiler ışığında değerlendirilir. Diğerleri hakkındaki izlenimler, kimi zaman sözel bilgilere dayanılarak oluşturulurken, kimi zaman da sözel olmayan bilgilerle oluşturulur. Sözel olmayan iletişim kaynaklarından en önemlileri yüz ifadesi, göz teması, fiziksel görünüm ve beden ifadesidir. Kişilerarası iletişimde, ilk karşılaşmalarda kolay gözlenebilen, fiziksel, sözel olmayan bilgilere başvurulur. Tanışılan kişiyle etkileşim ilerledikçe, izlenimlere daha ayrıntılı ve betimleyici özellikler eklenir ve böylece daha soyut izlenimlere ulaşılır. Bu betimleyici, durağan nitelikli soyut sıfatlara (akıllı, şüpheli, sevimli gibi) “kişilik özelliği” denir. Kişilik özellikleri, insanların kişiliği ile ilgili izlenim oluşturma ve yargılara varmada çok sık kullanılan özelliklerdir (Kağıtçıbaşı, 2000:217-224).

Kişilerarası mesafe yada mekanın kullanımı, yüz ifadeleri, vücut işaretleri ve benzeri ifadeler sözsüz iletişim kapsamına girer.

1.1.2.3.2.1.Kişilerarası Mesafe

Hall'a (1959,1966) göre, insanlar içinde buldukları mekanları gelişigüzel kullanmazlar. İnsanlar “proksemi” kurallarına göre hareket ediyor görünmektedir. Bu kurallar, a)günlük hayat ilişkilerinde uygun fiziksel mesafeleri, b)yakınlık ve uzaklığın uygun düştüğü durum tiplerini belirtmektedir. Fiziksel mesafeyi yöneten kurallar ilişkinin niteliğine göre değişmektedir. İnsanlar yakın samimi dostlarının, sadece tanıdık olanlara kıyasla, kendilerine daha çok yaklaşmasına izin verirler. İnsanlar dört tür mesafe kullanırlar:

1)Mahrem mesafe, insanın bedeninden itibaren 45cm.lik mesafeyi kapsar. Bu şekilde çevrelenen alan, bireyin sadece en yakın ve mahrem dostlarına açıktır. Yabancılar bu mesafeyi aştığında, rahatsızlık meydana gelir.

2)Kişisel mesafe, yaklaşık 45cm. ile 1,25 m. arası alanı belirler. Bu alan samimi dostlara, güvenilir kişilere ve kendileriyle özel ilgilerin paylaşıldığı insanlara açıktır.

3)Sosyal mesafe, yaklaşık 1,25 m. ile 3,70 m. arası mesafeyi belirtir. Bu alan, kişisel olmayan ilişkilere, nezaket ilişkilerine ve iş ilişkilerine ayrılmıştır.

4)Kamuya açık mesafe, vücuttan itibaren 3,70 m.'nin ötesindeki alanı belirtir. Bu alan; resmi toplantılara, karşılaşılan yabancılar ve saygıdeğer kişilerle ilişkilere uygun düşmektedir (Aktaran; Gergen ve Gergen, 1995:211).

Mesafe tercihleri konusundaki kanıtlamalardan birisi Robert Sommer ve arkadaşları (1969) tarafından yapılmıştır. Yakın, samimi ve kişisel dostlara ayrılan alana, yabancı birinin girmesinin sonuçlarını incelemek isteyen araştırmacılar, bir parkta tek başına bankta oturan kişilerin 15 cm. yakınına oturmuşlardır. Bu kişiler, tek başlarına bırakılan bir kontrol grubunun üyelerine kıyasla, yanlarına gelen yabancı ne kadar çok kalırsa, oturdukları banktan o kadar çok kalkıp gitme eğilimi göstermişlerdir. Altman, Taylor ve Wheeler (1971) mesafe kurallarına uymanın ilişkileri nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla yaptıkları deneysel bir çalışmada, gönüllü denizcileri ikişer ikişer küçük bir odada on gün boyunca soyutlamışlardır. Odalarda bir kamp yatağı, masalar ve sıhhi tesisat bulunmaktadır. Su ve yiyecek için bazı olanaklar öngörülmüştür. On günlük süre boyunca, denizcilerin davranışları videoya kaydedilmiştir. Araştırma sonuçları, deneklerin her birinin karşılıklı sınırları konusunda anlaşmalarının önemli olduğunu göstermiştir. On günlük yaşantılarında bazı denizciler dost olmayı başarırken, diğer bazıları başarısız olmuşlardır. Dostça ilişkiler, başlangıçtan itibaren alansal sınırlarını netlikle çizen denizciler arasında meydana gelmiştir. İki denizci kimin hangi yatakta uyuyacağı, masanın hangi yanında hangi sandalyede oturacağı ve benzeri konularda hemen karar verdiklerinde dostça ilişkilerin gelişme eğilimi artmaktadır. Buna karşın, alansal sınırları tanımlamada başarısız olanların, dostluk bağı kurma olasılıkları düşmektedir (Aktaran; Gergen ve Gergen, 1995: 211-212).

1.1.2.3.2.2. Beden ve Yüz İfadeleri

Darwin'den günümüze dek pek çok bilim adamı tarafından bazı duygusal ifadelerin doğuştan var olduğu ve duyguların ifadesinde önemli rol oynayan yüz ifadelerinin iletişimin evrensel bir biçimi olduğu savunulmuştur. Yapılan araştırmalar bu tezi destekleyen sonuçlar vermiştir (Ekman, 1993:384-392). Bu konudaki araştırmalardan birinde, farklı kültürlerdeki yetişkin kişilere çeşitli yüz ifadelerini temsil eden fotoğraflar gösterilmiştir. Deneklerden fotoğraflar arasından altı farklı duyguyu ifade eden fotoğrafları ayırt etmeleri istenmiştir. Farklı kültürlerden insanlar, yüz ifadelerini ayırt etmede yüksek bir benzerlik göstermişlerdir (Ekman ve Friesen, 1971:124-129).

Cüceloğlu (1968), tarafından yüz ifadeleri konusunda yapılan bir araştırmada Türk, Japon ve Amerikan üniversite öğrencilerinden 20'şer denek alınmıştır. Dört kaş, üç göz ve beş ağız şeklinin kombinasyonundan farklı 60 yüz yapısı elde edilmiştir. Daha sonra bunlar deneklere gösterilerek, kırk ayrı duygu isminin bulunduğu bir ölçek üzerinde, deneklerden değerlendirme yapmaları istenmiştir. Duygu isimleri ve yüz yapıları için yapılan faktör

analizleri sonucunda üç çift kutuplu faktör bulunmuştur: Hoşluk, tedirgin olma ve açık olma. Ayrıca Cüceloğlu'nun "bilişsel" adını verdiği dördüncü bir boyut saptanmıştır. Sonuçlar, yüz ifadeleriyle iletişimde kültürlerarası ortak bir sistemin var olduğunu göstermektedir. Kültürler arasında bazı farklar olmakla birlikte, ortak yanlar daha ağır basmakta ve bu durum yüz ifadeleri konusunda evrensel bir sistemin bulunduğuna işaret etmektedir (Aktaran, Bilgin, 1995:203).

Çeşitli yüz ifadeleri, anlamları konusundaki tüm benzerliklere rağmen, farklı kişiler için farklı anlamlar ifade edebilmektedir. Sosyal ve bireysel etmenler, gerek yüz ifadelerinin oluşumunda, gerekse yorumlanmasında farklılıklara yol açabilmektedir. Bu farklılıklar aşağıda belirtilen boyutlarda ortaya çıkmaktadır:

a)Duyguların Gösterilmesine İlişkin Kurallar: Bir duygunun ifade edilme biçimini, ne zaman ve hangi yoğunluk düzeyinde ortaya konulacağını yöneten kurallar kültüre göre değişmektedir. Bu farkları belirlemeyi amaçlayan bir araştırmada, gerilimli bir filme bakan Amerikan ve Japon deneklerin yüz ifadeleri gizli bir kamerayla kaydedilmiştir. Gözlemlenmelerinden habersiz olan deneklerin, benzer yüz ifadeleri gösterdikleri saptanmıştır. Fakat araştırmacının yanında filmi izlediklerinde, Japon deneklerin daha az gerilim ifadesi gösterdikleri gözlenmiştir. Üstelik, pek çok olumlu yüz ifadesine de rastlanmıştır. Japon erkek ve kadınların, kamu önünde bulduklarında duygularını daha az dışa vurdukları görülmüştür.

b)Yanıltma: Yüz ifadeleri, diğerlerini yanıltmak için kullanılabilir. İnsanların, yalan söylediklerinde elle yüze dokunma gibi, otomanipulasyon jestlerini daha çok yaptıkları veya normalde yaptıklarından daha az jest yaptıkları görülmektedir. Ayrıca yalan söyleyen kişilerin seslerinin aniden daha tizleştiği, bazılarının karşısındakinin gözlerine bakmaktan kaçındıkları, bazılarının ise sık sık gülümsediği görülmektedir.

c)Kategorilerin Deşifre Edilmesi: Farklı duyguları yorumlamak için kullanılan etiketler ya da kategoriler kültürden kültüre değişmektedir. Japon kültüründe, bir trajedi karşısında mümkün bir tepki olarak görülen üzüntü, yine aynı kültürde irrasyonel bir durum olarak görülen depresyondan net bir şekilde ayrılmaktadır. Diğer kültürlerde, bu iki duygu birbirinden ayrılmamakta ve bu kültürlerin insanları tarafından bu iki heyecana ilişkin göstergeler doğru bir şekilde okunamamaktadır.

d)İfade Kapasitesi: İnsanlar, ifade kapasiteleri bakımından farklılaşmaktadırlar. Bazı insanlar hangi koşullarda olursa olsun sakin bir yüz ifadesi gösterirken, bazı insanların tüm duyguları yüzlerinden okunmaktadır (Gergen ve Gergen, 1995:203-204).

Yüz ifadelerinin algılanmasında, ifadenin içinde yer aldığı sosyal ortam da rol oynamaktadır. Turhan (1941, 1961), tarafından hem film, hem de fotoğraf kullanılarak yapılan araştırmalar, deneklerin sosyal ortamın ne olduğunu anlamaya ağırlık verdiklerini, sosyal ortamı anladıktan sonra o ortam içinde oluşan yüz ifadelerine anlam verebildiklerini göstermiştir. Örneğin, bir erkek ve iki kadının yer aldığı fotoğrafta, kişilerin yüz ifadelerinin hangi duygu ve heyecanları ifade ettiği sorulduğunda, deneklerden “tebessüm”, “nezaket”, “ilgisizlik” gibi cevaplar alınmıştır. Daha sonra fotoğrafta görülen sosyal ortam hakkında bilgi verilmiş ve erkeğin ilk karısını, ikinci karısı ile tanıştırdığı söylenmiştir. Denekler bu bilgiden sonra, “kıskançlık, sıkıntı, soğukluk” gibi ilkinden farklı yüz ifadeleri görmüşlerdir. Turhan bu bulgulara dayanarak, yüz ifadesinin kendi başına bir anlam ifade etmediğini, deneklerin sosyal ortama uygun düşen ifadeleri yüze yansıttıklarını ileri sürmüştür (Aktaran, Cüceloğlu, 1992:270).

Duyguların ifadesinde yüz çok önemli bir işaret kaynağı olmakla birlikte, vücut pozisyonları ve jestler de anlamlı bir rol oynamaktadır. Vücut işaretleri konusundaki araştırmaların çoğunun kaynağı, psikiyatrlar ve klinik psikologlardır. Tedavisini yürüttükleri kişiler hakkında daha fazla bilgi edinmek için, vücut işaretlerinin ne anlama geldiğini anlamaya çalışmışlardır (Gergen ve Gergen, 1995:204). Fakat bu veriler bilimsel genellemeler için uygun değildir. Beden hareketlerinin anlamı bağlama, eylemde bulunan kişiye, kültüre ve başka etmenlere bağlı olarak değişir. Bu durum beden hareketleri ve duruşun bilgi taşıdıklarını yadsımak anlamına gelmez. Bunlar, anlamı açık ve doğrudan beden hareketleri ile belirli belirsiz beden hareketleri arasında değişirler. Örneğin, kabul edilmiş özgül bilgiler ve direktifler aktaran “dur”, “gel”, “evet”, “hayır”, “hoşçakal” gibi mesajlar ileten belirgin anlamları olan beden hareketleri vardır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1993:121).

Ayrıca sözel anlatımla kıyaslandığında daha fazla gerçeği yansıtan beden hareketleri vardır. Bu hareketler; sözel ifadenin aksine, niyetlenilmeden ortaya konan; saklanmaya çalışılsa bile gerçek heyecanları ifade eden hareketlerdir. Kişi bu gibi durumlarda sözel ifadeyle gerçek duygu ve heyecanlarını gizlemeye çalışsa bile beden hareketleri onları dışa vurur (Ekman ve Friesen, 1974:288-298).

1.1.2.3.3. Kişilerarası İletişimin Özellikleri

1-Kişiler arası iletişim insanlar tarafından, benlik algılarını biçimlendirmek için bir araç olarak kullanılmaktadır (Rubin ve Martin, 1998). İnsanın benliği, onun içinde varolan ve keşfedilmeyi bekleyen gizli bir varlık olarak değil, kişiler arası ilişki içinde oluşan ve gelişen bir öz-imağ veya bilinç olarak görülmelidir (Bilgin, 1996:162).

2-Kişiler arası iletişim, sosyal psikologlar tarafından insanın kendi düşüncelerini incelemesinin bir yolu olarak görülmektedir. Buna göre insanın fiziksel çevre ile ilgili düşünceleri empirik yollardan temellendirilirken, sosyal dünyayla ilgili görüşleri, zorunlu olarak, konsensus veya sosyal destek arayışı içerisinde uyma (konformite) sürecinde temellendirilmektedir (Bilgin,1996:158). Bu durumda kişilerarası iletişim sosyal etki süreçlerinin yaşandığı bağlamı oluşturmaktadır.

3-İletişim, kişilerarası ve gruplar arası ilişkilerde işbirliğini arttırıcı yönde etkide bulunmaktadır. İletişim arttıkça, tehdidin olumsuz etkilerini aşmak ve işbirliği stratejilerinin gelişmesini beklemek mümkün olmaktadır. Önyargılar konusunda da aynı durum söz konusudur. Örneğin, çeşitli grupların birbiriyle temasa geçmesi gruplar arası çekişmeleri azaltmaktadır. Aynı şekilde yıkıma yol açan itaat konusundaki araştırmalar da, insanların yüz yüze bulunmaları durumlarında aksi duruma oranla, birbirlerine daha az acı verdiklerini göstermektedir (Gergen,Gergen, 1995:196; Feldman, 1997:420-422).

1.1.2.3.4.Kişilerarası İletişim Güdüleri

Güdü (motivasyon) istekleri, gereksinimleri, ilgileri kapsayan genel bir kavramdır (Cüceloğlu, 1992:229). Güdülenmenin üç ayrı yönü vardır: 1-Kişiyi belli bir hedefe iten güdüleyici durum (bir ihtiyacın olması), 2-Hedefe ulaşmak için yapılan davranış, 3-Hedefe ulaşmak. Güdülenmenin bu üç yönü bir döngü içinde oluşur; güdüleyici durum davranışa, davranış hedefe öncülük eder (Morgan; 1993:190). Buna göre güdülenme; uyarılmış bireyin faaliyete geçmesi ve davranışın belli bir amaca yönelmesi sürecidir. Denilebilir ki; temel insan gereksinimleri, bu gereksinimlerin tatmin edilebilmesine yönelik davranışların ve planların oluşmasıyla güdülere yol açar. Gereksinimler (needs) ve güdüler (motives) sıklıkla birbiri yerine kullanılan kavramlardır. Ancak bunları birbirinden ayırmak gerekir. Gereksinimler, sahip olmadığımız şeyler; güdüler, gereksinimleri elde etmek için niyet, amaç ve planlarla organize olmuş davranışlardır (Rubin ve Martin, 1998: 287-307).

1954'te Maslow, en önemli insan gereksinimlerinin beş basamaklı bir hiyerarşisini belirlemiştir. Bunlar sırasıyla fizyolojik gereksinimler, güven ihtiyacı, ait olma ve sevgi, saygı, kendini gerçekleştirme. Maslow'un hiyerarşik üçgen modeli insan davranışına yönelik bilimsel araştırmaları önemli ölçüde etkilemiştir (Ruggiero, 1998). Schutz (1966), insanların diğer insanlara olan ihtiyacı için üç neden ileri sürmüştür. Bunlar dahil olma, kontrol ve sevilmedir. Schutz incelemelerinde, insanların üç önemli kişilerarası ihtiyaca sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Buna göre, diğerleriyle iletişimde dahil olmak, kişilerarası etkileşimlerde kontrol sahibi olmak ve bu karşılaşmalardan olabildiğince sevgi sağlamak kişilerarası ihtiyaçları oluşturmaktadır.

Rubin, Perse ve Barbato (1988: 602-628), Schutz'un kavramlarına üç tane daha ekleyerek, altı kişilerarası iletişim motivasyonu tanımlamışlardır. Bunlar haz, sevilme, dahil olma, kaçış, rahatlama ve kontroldür. Haz için iletişim kuranlar, eğlendirici ve neşeli olarak iletişimin sosyal yararlarını almak isterler. Sevgi için iletişim kuran bireyler, açık takdir ve ilgi için iletişim kurarlar. Dahil olma ihtiyacı için iletişim kuranlar arkadaşlık için ihtiyaçlarını tatmin etme arzusuna sahiptirler. Kaçış için iletişim kuran bireyler diğer görevlerinden kurtulmak için iletişimle zaman doldururlar. Rahatlamak için iletişim kuran bireyler terapötik iletişim bulma ve dinlenme isteğine sahiptirler. Kontrol için iletişim kuran bireyler ise diğerleri üzerinde güç kullanma umudu ve diğerlerinin uyumu (itaat) amacına sahiptirler.

Graham, Barbato ve Perse (1993: 172-186)'e göre iletişim motivasyonlarının kullanımı bağlama göre farklılaşmaktadır. Kiminle, ne hakkında, neden ve nasıl iletişim kurulduğu, kişisel değişkenler göz önünde bulundurulması gereken etkenlerdir. Martin ve Anderson (1995:119-130), baba ve genç yetişkinlerin ilişkisinde; genç yetişkinlerin dahil olma, kaçış ve kontrol güduları için daha sık iletişime girdiklerini bildirmişlerdir. Ayrıca; a)genç yetişkinlerin tatmini ile kontrol ve haz güduları arasında pozitif bir ilişki olduğunu b)babanın tatmini ile dahil olma, sevgi ve haz güduları arasında pozitif bir ilişki olduğunu bildirmişlerdir.

1.1.2.4.Ailede İletişim

Aile, biyolojik ilişkiler sonucu insan türünün devamını sağlayan, toplumsallaşma sürecinin ilk ortaya çıktığı, karşılıklı ilişkilerin belirli kurallara bağlandığı, o güne dek toplumda oluşturulmuş özdeksel ve tinsel zenginlikleri kuşaktan kuşağa aktarıldığı, biyolojik, psikolojik, ekonomik, toplumsal, hukuksal vb. yönleri bulunan toplumsal bir

birimdir. Ailenin farklı görünümüleri bulunmaktadır. Kısaca aile üreme işlevini yerine getirmektedir; aile üyeleri psikolojik doyumlarına, aile içinde ulaşmaktadırlar. Aile içi ilişkilerin bozuk olması aile üyelerinde önemli etkilere yol açabilmektedir. Aile, özellikle dil başta olmak üzere toplumdaki kültürün bazı temel öğelerini bireye aktarma işlevini yerine getirmektedir. Böylece birey, aile aracılığıyla toplumsal bir aktör haline dönüşmektedir. Aile, toplumun en küçük birimi ve toplumsal hücre olarak kabul edilmekte, toplumun küçük bir minyatürü olarak görülmektedir. Toplumsal ilişkilerin, özellikle de birincil ilişkilerin en yoğun olduğu toplumsal birim ailedir. Aile içinde herkesin bir konumu, ona uygun rolleri ve statüsü bulunmaktadır. Böylece her birey, aile içinde belli bir statüsü olan bir toplumsal aktördür. Toplumsal aktörler olan aile üyeleri arasındaki ilişkiler, gerçek toplumsal ilişkilerdir (Sayın,1990:2-3).

Yörükoğlu (1980:94)'na göre aile insan ilişkilerinin sergilendiği bir sahne gibi düşünülebilir. Çocuk bu sahnede, insan ilişkilerini, tüm karmaşık yönleriyle gözlemler ve yaşar; insan ilişkilerini belirleyen anlaşma, uzlaşma, bağlılık, işbirliği gibi olumlu nitelikleri evde kazanır. Anlaşmazlık, çekişme ve çatışma gibi olumsuz durumlarda takınacağı tutumları da evde öğrenir.

1.1.2.4.1. Etkili İletişim

Türlü nedenlerle iletişimde meydana gelen kopukluklar, ailedeki ilişkileri olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle etkili bir iletişim kurabilmek, karşılaşılabilecek sorunları azaltmanın, çatışmaları çözebilmenin en önemli koşullarındandır.

Etkili iletişimin temelinde farkında olma, ayrıntılı olarak iç ve dış dünyanın bilincinde olma yatar. Etkili iletişim kurabilen bir birey, hem kendi iç dünyasını, başka bir deyişle duygu, düşünce ve tutumlarını iyi tanır, onların ne anlama geldiğini kavrar, anlar; hem de karşısındaki kişinin davranışlarını gerçekçi bir biçimde değerlendirebilir. Kişinin kendisini bilmesi, onun kendi algılama, yorumlama, yansıtma, duygu arzularının farkında olması anlamına gelmektedir. Karşısındakinin farkında olabilmek ise, onun davranışlarının nasıl bir iç dünyaya işaret ettiğini, onun deneyim ve yaşantılarının ne olduğunu anlayabilmektir (Cüceloğlu,1993:67-68). Bunlara göre kişiler arası etkili bir iletişim kurabilmek, iletişimde kendisinin ve diğerinin davranışlarını çarpıtmadan değerlendirebilmesine bağlıdır.

Cüceloğlu (1993:72-75) ailede etkili bir iletişim kurulabilmesi için çıkan çatışmalarda kullanılabilecek kuralları belirtmektedir:

1.Duygu ve düşünceler, azaltılmadan ve abartılmadan, olduğu gibi ortaya konulmalıdır.

2.Sorunlar şimdiki bağlam içinde ele alınmalı ve eski birikimler işin içine sokulmamalıdır.

3.Karşıdakine uzun konuşmalarla nasihat verilmemeli, davranışlar somut bir biçimde ele alınmalıdır.

4.Yargılamaya gidilmemeli, kişiler kendi duygu ve düşüncelerini belirtmelidirler.

5.Duygu ve düşünceler, ne az, ne eksik, olduğu gibi ifade edilmelidir; karşıdakinin ne beklediğine ya da en mükemmel olması gerekene göre ifadeler ayarlanmamalıdır.

6.Konunun özü ile, konuya ilişkin olmayan ayrıntılar birbirinden ayırt edilmelidir.

7.Çatışma konusunda aktif dinleme kullanılmalıdır.

8.Belirli bir zaman içinde ancak bir çatışma üzerinde durulmalı, başka çatışma konuları tartışmaya katılmamalıdır.

9.Birinin haklı çıkması yerine, her iki tarafın da anlaşabileceği bir çözüme yönelinmelidir.

Aile içi iletişim ve etkileşimin niteliği ailenin işlevlerini yerine getirebilmesi için önem taşımaktadır. Ailede dinleme davranışları, gösterilen tutumlar, iletişim engellerinin kullanıp kullanmaması aile içi etkili iletişimin temel nitelikleri olarak kabul edilebilir.

1.1.2.4.2.Dinleme Davranışları

Anne ve babanın yeterli ve etkin birer dinleyici olabilmeleri çocuklarıyla açık ve sağlıklı iletişim kurabilmeleri için gereklidir. Bunun yöntemlerinden birisi aktif dinlemedir. Aktif dinleme, geri iletim kullanarak yapılan dinleme anlamına gelmektedir. En belirgin özelliği, bilinçli bir biçimde ve sürekli olarak geri iletim kullanılmasıdır. İletişimde kaynak birimin gönderdiği mesaja karşılık hedef birimin gönderdiği cevap mesaja “geri-iletim” denmektedir. Bir başka deyişle mesajı alanın, anladığının doğru olup olmadığını denetlemesidir. Böylece aktif dinlemede, dinleyen konuşanın söylediklerini açarak geri vermekte ve konuşan dinleyenin ne anladığını öğrenebilmektedir. Bu durumda bireyler iç dünyalarına kapanıp kendi anlamları içine gömülerek bir monolog geliştirmek yerine,

karşılarındaki kişiyle bir diyalog kurarak, anlamlı bir ilişkiye girme olanağı bulmuş olmaktadır. Aktif dinleme her şeyden önce, güven verici bir ortam yaratıp, kişinin açık olmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca örtük anlamları ortaya çıkarmak için iyi bir olanak sağlamaktadır. İnsanlar sorunlarını simgesel bir biçimde ortaya koymaktadırlar. Aktif dinleme simgelere dalmadan ve ayrıntılar içinde kaybolmadan asıl anlama yani mesajın özüne inmeye olanak sağlamaktadır (Cüceloğlu, 1993:78,189).

Aktif dinlemede, mesajı alan gönderen kadar etkindir. Aktif dinlemede alan, önce gönderenin duygularını ve iletinin ne anlama geldiğini anlamaya çalışmaktadır. Sonra bunu, doğruluğunu sınamak için kendi sözcükleriyle gönderene geri iletmektedir. Alan, bu iletide değerlendirme, öneri ve görüş bildirme, soru sorma gibi kendinden bir şeyler göndermemekte ve yalnızca gönderenin iletisinden anladığını geri iletmemekte, duygu ve düşünceleri kendinde kalmaktadır (Gordon 2003:45-49).

1.1.2.4.3. Anne-Baba Tutumları ve İletişim

Tutum belirli bir kişi, nesne ya da düşünceye atfedilen olumlu veya olumsuz eğilim anlamına gelmektedir (Feldman, 1997:330). Anne baba tutumları ise, ebeveynlerin çocuklarına karşı duygu, düşünce ve davranışlarını etkileyen olumlu veya olumsuz eğilimler anlamına gelmektedir. Tutumlar, genel davranış eğilimleri olarak anne-baba-çocuk iletişimini etkilemektedir. Çocuk yetiştirme tutumları, çocuğun ve gencin sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde etkileri olan bir sosyalizasyon aracıdır.

Demokratik, otoriter, ilgisiz, koruyucu, izin verici tutumlar anne baba tutumlarından bazılarıdır. Bu araştırmada iletişim ve empati becerileri bazı alt problemlerde, otoriter-baskıcı tutum, ilgisiz tutum ve demokratik tutumla ilgili olarak incelenmiştir.

1-Otoriter-Baskıcı Tutum: Otoriter tutum denetimin yüksek, tepkiselliğin ve duyarlılığın düşük olduğu bir tutum olup, bu tutumda çocukların kişilik özellikleri, ilgi ve gereksinimleri dikkate alınmamaktadır. Hem anne ve babanın çocuktan beklentileri, onların çocuğa sunduklarından daha fazladır, hem de çocuğun istekleri bastırılmaya çalışılır. İlişkiye katı bir disiplin anlayışı hakimdir. Çocuğa açıklanmadan kurallar konur ve tartışma kabul edilmeksizin bu kurallara uyulması beklenir. Otoritenin korunması oldukça önemlidir ve çocuk otoriteye karşı geldiğinde cezalandırılır. İtaat etmeye, otoriteye saygı göstermeye ve geleneksel değerlerin korunmasına aşırı önem verilir. Çocuğun özerk bir kişilik geliştirmesi ve bireyselleşmesi desteklenmez (Adams' dan aktaran Dönmezer, 1999:54)

2-İlgisiz Tutum: İlgisiz tutumda hem denetim hem de çocuğun gereksinimlerine karşı ilgi çok düşüktür. Çocuklara yeteri kadar zaman ayrılmaz ve çocuklarla oldukça az ilişki kurulur.

3-Demokratik Tutum: Demokratik tutum, ailede hem denetimin hem de ilgi ve gereksinimlerine karşı duyarlı davranışların olduğu bir tutumdur. Çocuğun da kabul edebileceği mantıklı ve yeterli bir düzeyde denetime başvurulur. Katı sınırlamalar yerine çocuğa seçenekler sunularak seçme şansı tanınır. Anne ve babalar kendi görüşlerine değer verilmesini istedikleri gibi, onlar da çocuklarının görüşlerine değer verirler (Dönmezer, 1999:59-60).

Steinberg, Elman ve Mounts (1989:1424-1436), anne ve babanın demokratik tutumlarının; yüksek düzeyde ilgi, özerklik ve kontrol olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu belirtmişler ve bu üç boyut ile 10-16 yaşlarındaki çocuklarda okul başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Demokratik tutumun her üç boyutunun çocukların akademik başarıları ile olumlu yönde ve yüksek düzeyde ilişkili olduğunu bildirmişlerdir.

1.1.2.4.4.İletişim Engelleri

Gordon (2003:39-42), ebeveyn çocuk arasındaki iletişim engellerini 12 maddede toplamıştır:

- 1.Emir vermek:
- 2.Uyarıp tehdit etmek
- 3.Öğüt vermek
- 4.Yargılayıp eleştirmek
- 5.Alay etmek
- 6.İlgiyi başka yöne çekmeye çalışmak
- 7.Gücenip incinmek
- 8.Övgü dolu ifadelerde bulunmak
- 9.Çözüm yolları önermek
- 10.Mantıksal tartışmalara girmek
- 11.Telkin edip avutmak

12.Sorular sormak

Bunlar iletişimi engelleyen kategoriler olarak adlandırılmaktadır. Aynı zamanda çocuğun kendine olan saygısı ve anne-baba-çocuk ilişkisi üzerinde yıkıcı etkileri olabilmektedir. Bu etkilerden bazıları şunlardır:

Konuşmalarının engellenmesi,

Savunmaya geçmeleri,

Karşı saldırıya geçmeleri ve tartışmaları,

Yetersizlik ve aşağılık duygusu yaşamaları,

Gücenip incinmeleri,

Kendilerini suçlu ve kötü hissetmeleridir (Yavuzer,1996:126).

1.1.2.5. Ergenlik Dönemi ve Konuşma Özellikleri

Anlamalı bir kavram olarak ergenlik, en iyi biçimde, bireyin tüm gelişimini içeren geniş bir çerçevede ele alınabilir. Çocuk ailenin gözetiminin ve korumasının güvenliğine daha az gereksinim duymaya başladığında, fizyolojik ve hormonal gelişim yetişkin düzeyine yaklaştığında ve fizyolojik olgunluk çocuğu toplumda sorumluluk yüklenme yönünde zorladığında ergenlik başlamıştır (Adams,1995:16). Buna göre ergenlik dönemi, biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir. Bu dönem kızlarda ortalama 10-12, erkeklerde 12-14 yaşları arasında başlar, 20 yaşına kadar devam eder (Yavuzer, 2001: 262-263).

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu 16 yaşındadır. 16 yaşındaki ergen, büyükler üzerinde yetişkin etkisi bırakır. Kendini daha iyi yönetebilmekte ve duygusal açıdan düzene kavuşmaktadır. Bu döneme bir hazırlık niteliği taşıyan 15 yaşın ardından, 16 yaşın en önemli özelliği bu yaşta kendine olan güvenin yeniden artmasıdır. 15 yaştaki gençte bağımsızlık arzusu varken, 16 yaşındaki gençte bu bağımsızlığı yaşama isteği gözlenmektedir. Ergen bağımsızlığı doğal bir olgu olarak görür ve bağımsızlığını ailesine olağan bir şey olarak kabul ettirir. 15 yaşındaki aileye karşı koyma tutumundan farklı olarak, 16 yaşındaki genç ailesinin kendisine uymasını umut eder. Ortaya koyduğu iletişimin bir niteliği olarak, sürtüşmeleri azalmıştır, daha hoşgörülüdür. Onun için insanlar ilginçtir ve onlara karşı çoğunlukla olumlu tepkilerde bulunur. Çeşitli arkadaşlıklarla diğer insanlarla ilgili bilgilerini derinleştirmek ister. Arkadaş çevresini genellikle ailesine tercih etmesine

rağmen, aile içi ilişkileri düzelmiş ve görüş ayrılıkları azalmıştır. Duygularını baskı altında tutmaktadır. Kendini algılaması, kendine yetmesi ve topluma uyması onu yetişkinliğe yaklaştırmıştır (Yavuzer, 2001: 282-283).

Ergenlik döneminde kız ve erkeği bekleyen temel gelişim görevleri şunlardır:

- Her iki cinsiyetten yaşlılarıyla yeni ve daha olgun ilişkilerde başarılı olmak.
- Erkek ve kadın toplumsal rolünü başarmak.
- Fiziksel görünüşünü kabul etmek ve bedenini etkili bir şekilde kullanmak.
- Anne babadan ve diğer yetişkinlerden duygusal bağımsızlığını kazanmak.
- Bir meslek seçmek ve ona hazırlanmak.
- Toplumsal olarak sorumlu davranışı istemek ve yerine getirmek.

-Davranışa rehber olarak bir değerler takımı ve etik sistemi oluşturmak (Hamachek, 1995:115).

Bu dönemde ergenin en belirgin özelliklerinden biri konuşma arzusunun artmasıdır. Ergenler gerek sözlü, gerek yazı yazarak kendilerini dile getirebilirler. Ergen yazarak ve özellikle konuşarak kendisini başkalarıyla özdeşleştirmektedir. Ergenin konuşmalarının özellikleri şunlardır:

- Ergen, arkadaşlarıyla beraberken zamanının çoğunu konuşarak geçirir.
- Ergenin konuşmalarında egosantrik bir eğilim vardır. Konuşarak kendini ifade etme isteği öylesine şiddetlidir ki, başkalarını pek dinleyemez.
- Bazı ergenlerin bu dönemde çok az konuştukları görülmektedir. Araştırmalar bu durumun sosyal durumlardan korkma ve aşağılık duygusu ile ilgili olduğunu göstermektedir.
- Ergenlerin kendi aralarındaki konuşmalarında argo kelimeler kullanırlar.
- Sosyal engelleri kaldırmaya ve utangaçlığı uzaklaştırmaya yaradığından espri yapmak, gülünç hikayeler anlatmak ve şakalar tercih edilen davranışlardır.
- Konuşulan konular başlangıçta daha çok cinsel konular iken, dönem ilerledikçe dünya sorunları ve meslek seçimi söz konusu edilmektedir (Şemin,1980:150-151).

1.1.3.EMPATİ

Empati teriminin başlangıcı Almanca'daki "einfühlung" terimine dayanmaktadır. Theodore Lipps estetik doktrinde kullanılan "einfühlung" terimini, bir sanat eseri karşısındaki insanın hayal gücünü kullanarak kendisini objeye yansıtması ve onu kendi içine alarak anlaması anlamında kullanmıştır. Lipps ayrıca bu terimi kişilerarası ilişkiler için de kullanmıştır. Bu anlamıyla "einfühlung" bir insanın başka bir insana kendini yansıtarak onu içe alması ve anlaması durumunu anlatmaktadır. Daha sonra 1910'da Wundt'un bir öğrencisi olan E.G. Tichener, "einfühlung" terimini İngilizce'ye "empathy" olarak çevirdi. Böylece empati psikoloji literatürüne girmiş oldu (Barnes, Thagard, 1997). Empati, perspektif alma olarak diğer bir insanın bakış açısına ve duygusal durumuna benzeyen bir durumu edinme yeteneğini içermektedir (Mashall, Hudson, Jones, Fernandez, 1995:99-113).

İlgili bilimsel yayınlar incelendiğinde, farklı yıllarda, farklı araştırmacıların empatiyi değişik şekillerde tanımladıkları görülmektedir. Bu duruma dikkat çeken bazı araştırmacılar, empatinin yeterince iyi tanımlanmadığını, yapılan tanımlar arasında ise tutarlılık bulunmadığını belirtmektedirler (Lannotti, 1975; Hickson, 1958). Buna rağmen Batson'un ve arkadaşlarının da belirttiği gibi ilgili yayınları incelediğimizde, empatiye ilişkin tanımlamaların, yıllar boyunca üç temel aşamadan geçtiği görülmektedir ve bu aşamalar şöyle sıralanabilir: Başlangıçtan 1950'lerin sonuna kadar, empati, bilişsel nitelikli bir kavram olarak ele alınmıştır ve "empati ölçümü" adı altında daha çok kişilerin birbirlerinin kişilik özelliklerini nasıl algıladıkları ölçülmüştür. 1960'lı yıllarda ise empatinin bilişsel boyutunun yanı sıra duygusal boyutu da vurgulanmıştır; bu yıllarda, bir kişinin karşısındaki kişi gibi hissetmesi empati kabul edilmiştir. 1970'lerde ise üçüncü aşamaya geçilmiştir. Bu dönemde empati, 1960'lara oranla daha dar anlamda kullanılmaya başlanmış, bir kişinin belirli bir duygusunu anlamaya ve durumu ona iletmeye "empati" adı verilmiştir(Aktaran, Dökmen,1994: 306-307).

Schützenberger (1995:80)'e göre empati kişiyi iç dünyasını saran, harekete geçiren bir durumdur. Kişinin kendi duygularını işe karıştırmadan karşısındakini ayrı bir birey olarak kendi gerçekliği içinde kavrama, anlama ve onun olanaklarını tahmin etmesini sağlayan, sempatiye göre daha katılımcı bir duygulanım olarak tanımlanabilir.

Leutz (1987:15)'a göre empati, tasarımlara dayalı bir rol alma, tasarımılanan ve tam olmayan bir rol değiştirme olarak görülebilir. Buna göre, tam rol değiştirmeye büyük ölçüde kısmen tanıma, öğrenme ve buna bağlı yararlar sağlanır. Bu durum, hem bir başkasının gerçeğini ve onun içinde bulunduğu durumu bir bütünlük içinde kavrama olanağını hem de

bunun sonucu olarak empatiyi yapan kişinin bilinç alanının genişlemesini sağlar. Empati yaparak diğerinin rolünü yaşayan kişi, o deneyimi kendisi de yaşamış ve bilinçlenmiş olur. Bu deneyimin (yani empatinin) iki yönü vardır. Bunlardan birincisi kavrama ve bilmeye dayanan bilişsel yönü, ikincisi ise tasarıma ve hayal etmeye dayanan duygusal yönüdür. Diğer kişinin rolünü almada etkin olan empatinin duygusal yönüdür ve bu durumda diğer önemli düzeyde “ben kendim” olarak yaşanır. Ancak diğerinin durumunun yeterli yoğunlukta hissedilebilmesi ve yaşanabilmesi; yeterli derecede kavranıp anlaşılmasına, bir başka deyişle empatinin bilişsel yönüyle kurulan dengeye bağlıdır.

Empati aynı zamanda kişinin benlik farkındalığı ve sosyal zeka ile ilgilidir. Benlik farkındalığı (özbilinç) kişinin kendi duygularını tanıyabilmesini ve kendi duygularıyla diğerinin duygularını ayırd edebilmesini gerektirir (Mendes, 2003; Scott, 2003; Björkquist, Österman, Kaukiainen, 2000). “Duygusal Zeka” ile ilgili çalışmalarıyla tanınan Goleman (2001:126)’a göre empatinin kökeninde özbilinç yatmaktadır. Kendilerinin ne hissettikleri konusunda kafaları karışık olanlar yada bir fikri olmayanlar, çevrelerindeki kişilerin ne hissettiğini anlamaktan uzaktırlar.

Santrock (2001:404)’ a göre empati, diğerinin duygularına benzer bir duygusal tepkidir. Empati, diğerinin içinde bulunduğu psikolojik durumu anlayabilmek yada onun perspektifini alabilmek; bir bilişsel ögesi de olmak üzere bir duygusal durumu deneyimlemektir.

Empati ile ilgili araştırma ve incelemeleri bulunan çok sayıda bilim adamı bulunmasına karşılık, empati denildiğinde psikoterapi alanındaki çalışmalarıyla ilk akla gelen isim Carl Rogers’tır. Rogers’a göre empati, bir kişinin belli bir duruma ilişkin olarak karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak algılaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Aktaran, Dökmen, 1988:181).

Rogers’ın empati tanımı üç temel öğeden oluşmaktadır. Bir insanın karşısındaki kişi ile empati kurabilmesi için gerekli olan bu öğeler şunlardır:

1-Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Başka bir deyişle, empati kurmak isteyen kişinin, karşısındaki kimsenin fenomenolojik alanına girmesi gerekmektedir. Fenomenolojik yaklaşıma göre her insanın bir fenomenolojik alanı vardır. Her insan gerek kendisini gerekse çevresini, kendine özgü bir biçimde algılar ve bu algısal yaşantı öznedir (subjektiftir); kişiye özgüdür. Yani her insan dünyaya kendine özgü bir bakış tarzıyla bakar. Eğer bir insan diğerini anlamak istiyorsa, dünyaya onun bakış tarzıyla bakmalı, olayları onun gibi algılamaya ve yaşamaya

çalışmalıdır. Bir insan diğ erinin rolüne girerek empati kurduğ unda, o kişinin rolünde kısa bir süre kalmalı ve daha sonra bu rolden çıkarak kendi yerine geç ebilmelidir. Aksi halde empati kurulmuş sayılmaz. Diğ eri ile özdeşim kurmak veya ona sempati duymak empatiden farklı anlamlar taş ımaktadır.

2-Empatinin kurulmuş sayılabilmesi için, diğ erinin duygularını ve düş üncelerini doğru olarak anlamak gerekmektedir. Diğ erinin sadece duygularını yada sadece düş üncelerini anlamış olmak yeterli değildir. Empati tanımlanırken bu nokta vurgulandığı nda, empatinin iki temel bileş eninden söz edilmiş olmaktadır. Bunlar empatinin biliş sel ve duygusal bileş enleridir. Diğ erinin rolüne girerek onun ne düş ündüğ ünü anlamak, biliş sel nitelikli bir etkinlik (biliş sel rol alma / biliş sel perspektif alma), diğ erinin hissettiklerini hissetmek ise duygusal nitelikli bir etkinlik (duygusal rol alma / duygusal perspektif alma) anlamına gelmektedir.

3-Empatinin tanımındaki son ö ğ e ise, empati kuran kişinin zihninde oluş an empatik anlayışı, diğ er kişiye iletmesidir. Bu iletim gerçekleş mezse empati kurma süreci tamamlanmış sayılmamaktadır (Dökmen, 1994:120-121).

1.1.3.1.Empati İ le İ lgili Bazı Kavramlar

Sempati: Sempati kavramının, empati kavramından daha uzun bir geç miş i vardır. Ö rneğin, sempati kavramını Aristoteles'in de kullandığı bilinmektedir. Etimolojik olarak sempati bir baş kasıyla bir deneyimi paylaşmak anlamına gelmektedir. Diğ eriyle sempati kurulduğ unda bir birlikte hissetme (feel with) yada diğ erinin acısını paylaşma söz konusudur. Wispe (1987:80) farklılığı şöyle tanımlamaktadır: Empatide kişinin kendi benliği diğ erini anlamak için bir araçtır ve kişinin kimliğini kaybetmesi söz konusu değildir. Sempati doğru anlayabilmekten çok paylaşmakla ilgilidir ve sempatide benlik farkındalığı yükselmekten çok düş ürlür. Empatide, diğ er kişi için onun yerine geç me; sempatide ise kendisi için diğ erinin yerine geç me vardır. Hashimoto ve Shiomi (2002:594)'ye göre empatide diğ erinin duygularını anlamak onunla anlaş mayı gerektirmez.

Empatinin objesi anlayıştır, sempatinin objesi diğ er kişinin mutluluğ udur. Fakat sempati, özgecilik yada fedakarlıkla yapılırken; empati, iyi niyetlerle motive olmuş olabilir yada olmayabilir. Gerçekten de empati narsistik niyetlerle de gerçekleş ebilir. Hitler'in Yahudileri yok etmek için onlarla empati kurması bu duruma örnek gösterilebilir (Barnes, Thagard, 1997).

Ben-Merkezcilik: Ben-merkezcilik Piaget tarafından ortaya atılmış bir kavramdır. Piaget'e göre çocuklar okul öncesi dönemde bilişsel gelişim sürecinde ben-merkezcilik niteliklere sahiptirler. Dünyaya başkalarının gözleriyle yada bakış açısıyla bakamazlar. Fakat giderek bilişsel gelişime paralel olarak ben-merkezcilikten kurtulurlar (Jersild,1979:526). Ben-merkezcilik ve empati birbirine zıt anlamları içermektedir. Ben-merkezcilikte başkasının bakış açısıyla bakamamak varken; empatide başkasının rolüne girmek ve onun bakış açısından bakabilmek vardır. Empatinin gerçekleşebilmesi için ben-merkezciliğin ortadan kalkması gereklidir.

Yardım Etme Davranışı: Psikologlar, başkalarına yardım konusunda kişilerin nasıl davrandığını incelemeye başladıkları zaman tüm yardım davranışlarını kapsayan bir terim bulmakta güçlük çekmişler ve daha sıkça kullanılan "anti sosyal" davranışa zıt "prososyal davranış" ifadesini ileri sürmüşlerdir. Prososyal davranış, diğer bir kişi yada grubu yararlandırmak niyetiyle yapılan gönüllü davranış olarak tanımlanmaktadır. İşbirliği ve diğerkamalık, prososyal davranışın iki önemli tipidir. İşbirliği, ortak hedeflere ulaşmaya katkıda bulunan prososyal davranıştır. Diğerkamalıkta ve işbirliğinde katılan için bir bedel söz konusudur. Fakat diğerkamalıkta farklı olan, davranışın kişisel kazanç beklentisi olmadan yapılmasıdır (Raven, Rubin, 1995:274-275). Yapılan araştırmalar, yardıma ihtiyacı olan kişilere, bu kişilerle empati kuranların, kurmayanlara göre daha fazla yardımda bulunduğunu göstermektedir (Buchwald, 2003:310, Barnett, Howard, King, Dino, 1981:125-132). Empati, diğerine yardım etme davranışını motive etmektedir (Myyry, Helkema, 2001).

Warden ve Mackinnon (2003:367), 9-10 yaşlarındaki çocuklarla yaptıkları araştırmada prososyal çocukların, saldırgan konumundaki ve kurban konumundaki çocuklara göre daha empatik oldukları görülmüştür.

1.1.3.2. Empati Gelişimi

Hoffman empati konusunda önemli çalışmalar yapmış ve empatinin gelişimine ilişkin kapsamlı bir kuram önermiştir. Piaget'nin, çocukların benmerkezciliklerini -kendilerini başkasının yerine koyma yetersizlikleri- altı yaş dolayında somut işlem düşüncesine geçinceye kadar kaybetmediklerini ileri sürmesine karşın, Hoffmann empatinin köklerinin çok daha erken gözlemlenebileceğini ileri sürmektedir. Küçük bir çocuğun annesi, kardeşi yada başka bir çocuk incindiğinde, bazen küçük çocuk Hoffman'ın "empatik acı" adını verdiği bir acıyla ağlamaya başlar. Bu, empatinin basit bir biçimidir; çok az bilişsel etki taşıyan, büyük ölçüde koşullu, duygusal bir tepkidir. Hoffman (1976)'a göre, bebekler ilk yıl

içinde kendilerini başkalarından ayırt edemezler ve birini acı çekerken yada güçlük içinde gördüklerinde sanki bunu kendileri yaşıyormuş gibi rahatlatılmak isteyebilirler. Hoffman, başka bir çocuğun düşüp ağladığını görerek kendisi ağlamak üzere olan on bir aylık bir bebekten sözetmektedir. Bebek sonra başparmağını ağzına sokmuş ve başını annesinin kucağına gömmüştür. Empatik acı ilkeldir. Onu yaşayan çocuklar gerçekte diğerinin ne hissettiğini hayal etmeye çalışmazlar. Ancak bu yine de bir başlangıçtır(Aktaran, Gander, Gardiner, 1993:370-371).

Çocuklar iki yaş dolaylarında nesne sürekliliğini geliştirirler; oysa kişi sürekliliği (diğer insanları ayrı olduklarını ve gözden uzak olduklarında bile, varlıklarını sürdürdüklerini anlama) biraz daha erken ortaya çıkar. Hoffman (1976) bunun çocukların kendi acılarını diğerlerininkinden ayırt etmelerine olanak sağladığına inanmaktadır. Fakat hala biraz empatik acı yaşarlar ve bir kurbanı rahatlatmaya çalışabilirler. Hoffman, bir oyuncak yüzünden çıkan kavgada oyun arkadaşı Paul'ü üzen on beş aylık Michael örneğini vermektedir. Paul ağladığında Michael oyuncağını ona verdi. Sonunda Paul ağlamayı kesti. Hoffman Michael'in geri bildirimini uygun biçimde kullandığını belirtmektedir. Bu olay, Michael'in Paul'ün gereksinimlerini bir dereceye kadar bilişsel olarak değerlendirdiğini ve bunu yalnızca Paul'ü duyguları ve istekleri kendininkilere benzediği için yapabildiğini göstermektedir (Aktaran, Gander, Gardiner, 1993:371).

Orta çocukluğun başlarında ben merkezlilik azalırken, çocuklar rol oynamaya yada belli bir durumda diğer kişinin gösterebileceği tepkiyi hayal etmeye ve oynamaya yönelebilirler. Ancak, empatinin gelişiminde bu düzey somut düşüncenin sınırlılıklarına sahiptir, böylece empatik tepkiler büyük ölçüde anlık somut olay ve sorunlar tarafından uyarılırlar. Çocuklar orta çocukluğun sonlarına doğru, soyut işlem dönemine geçişte tam olarak olgunlaşmış olmaktan uzak olmakla birlikte, kendilerinin ve diğer insanların kimliklerine ilişkin belirsiz bir kavrama sahiptirler. Bu durum, onların kendilerine benzemeyen farklı türden kişilerle ve derece derece bir bütün olarak insan gruplarıyla yada sınıflarıyla (örneğin, zihinsel özürülülerle yada huzur evlerindeki yaşlılarla) empati kurabilmelerine olanak sağlar (Gander, Gardiner, 1993:371-372)

Hofmann'ın empatik beceri gelişimi ile ilgili görüşlerinin Moreno'nun rollerin gelişimi ile ilgili görüşleri ile paralel olduğu görülmektedir.

Moreno' ya göre rollerin gelişimi ve öğrenilmesi beş aşamada gerçekleşmektedir:

1.Aşama: Çocuk dış dünya ile kendisini bir olarak yaşar (anne-çocuk birliği) ve insanı anneyi kendisinin bir parçası olarak algılar. Anne bebeğin doğal eşidir.

2.Aşama: Bütün dikkatini, kendisinin bu özel durumundaki yabancı kısmı yani anne üzerinde odaklaştırır.

3.Aşama: Gelişme sürecinde özel bir yer alan ve kendisinin yabancı kısmını oluşturan bu varlık(anne), kendisi de dahil olmak üzere onun tüm dünyasının en ilginç kısmını oluşturur. Sonuç olarak da onu (anneyi) başlı başına bir varlık olarak alır ve buna rol algılaması ya da rol tanınması denir.

4. Aşama: Dördüncü aşamada çocuk, başka insanın (annenin) rolünü kabul etmekle kalmaz, etkin olarak kendisini o role koyabilir ve onu oynayabilir.

5. Aşama: Çocuk oyun içinde başkasının(annenin) rolünü alabilir ve böylece de ilk kez rolden (anne) hareketle kendisinin dışına çıkar ve oradan kendisini yaşar (Leutz, 1987; Tauvan, 2001).

1.1.3.3. Empati ve Cinsiyet

Lennon ve Eisenberg (1990:195) empatik beceri konusunda cinsiyet farklılıkları ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunda kadınların erkeklerden daha empatik oldukları varsayımından hareket edildiğini ve bu durumun psikolojik ve sosyolojik kuramlarla tutarlılık içinde olduğunu bildirmektedirler. Lennon ve Eisenberg sosyologların, kadın ve erkeğin toplum içinde üstlendikleri geleneksel rollerin farklı olduğuna dikkat çektiklerini belirtmektedirler. Toplumsal roller ile empati arasındaki ilişkiyi, erkeklerin ailenin ve toplumun işleyişini, kadınların ise aile üyeleri arasındaki uyumu sağlamakla yükümlü olmalarıyla açıklamaktadırlar. Buna göre empati, kadınların rollerini başarılı bir şekilde yerine getirmelerini sağladığından, onlar için daha önemli görünmektedir. Fakat, empatik özellikler erkekler için daha önemsiz amaçlara hizmet eder ve onların toplumsallaşmasının da temeli değildir.

Sosyolog Talcot Parsons ailede kadının ve erkeğin rollerini araçsal ve anlamsal roller olarak ayırmaktadır. Toplumla bağ kurma rolü (araçsal rol) erkeğe, en başta da ailenin maddi gereksinimlerini karşılamak; kadına ise aile içinde anlamlı rol düşer. Erkeğin araçsal rolü herşeyden önce, ailenin statüsünü de belirleyen mesleğidir. Ev işleri ve çocuklara bakmak kadınısı rolün (anlamsal rol) temel etkinlikleridir. Buna karşılık, çocuklara babadan daha

yakın olan kadın, ailenin duygusal yaşamını en iyi biçimde dile getirendir (Sayın,1990:54-55).

Sosyalizasyon yada toplumsallaşma süreci cinsiyet rolleri açısından erkeğe özgü ve kadına özgü farklılıklar göstermektedir (Steinberg, 1999:268). Cinsiyet rolleri, kadın ve erkek için farklı davranışlar, tutumlar, beceriler ve kişilik özelliklerini içermektedir. Tüm toplumlar cinsiyet rollerine sahiptir. Tarihsel olarak, çoğu kültürde, kadından ev ve çocukla ilgili sorumluluklar beklenirken; erkekten evin geçimini sağlayıcı ve koruyucu roller beklenmektedir. Kadından beklenen uysal ve besleyici davranışlar olurken; erkekten beklenen aktif, saldırgan ve rekabete dayalı davranışlardır. Günümüzde batı kültürlerinde cinsiyet rolleri daha çeşitli ve esnek olma doğrultusunda değişmektedir (Papalia, Olds, Feldman; 1999:358; Schau, Kehr, 1985:78-90; Shakeshaft, 1985:1247).

Buna göre ailede erkek ve kız çocuğun toplumsallaşma süreçleri de empati konusunda cinsiyet farklılıklarında etkili olabilir. Toplumsallaşma, yardıma gereksinimi olan bebeğin, yavaş yavaş içerisinde doğduğu kültür için geçerli olan becerileri edinmesi sürecidir (Giddens, 2000:24). Kızların erkeklere oranla diğerlerinin duygularını daha çok dikkate alacak şekilde toplumsallaştırıldığı belirtilmektedir. Greif ve arkadaşları (1981) tarafından babaların 2-5 yaşlarındaki kızlarına hikaye okurlarken erkek çocuklarına oranla duyguları daha çok nitelendirdikleri, açıkladıkları bildirilmektedir. Dunn ve arkadaşları (1987), annelerin 1-2 kız çocuklarıyla konuşurken erkek çocuklarına oranla daha duygusal olduklarını belirlemişlerdir (Aktaran, Lennon, Eisenberg, 1990:196).

1.1.3.4. Aşamalı Empati Sınıflaması

Kişilerin empatik becerilerinin ve eğilimlerinin ölçülmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar genellikle, belirli bir empatik tepki sıralamasına dayanmaktadır. Söz konusu empatik tepki sıralamaları, çeşitli durumlar karşısında empatik tepkilerin, en kalitesiz olanından en kaliteli olana doğru basamaklar şeklinde sıralanmasıyla oluşturulur. Dökmen 1988'de yeni bir empati sınıflaması (Aşamalı Empati Sınıflaması) ortaya koymuş ve bu sınıflamaya dayanan iki ölçme aracı geliştirmiştir. Aşamalı Empati Sınıflaması'na göre onlar basamağı, ben basamağı ve sen basamağı olmak üzere üç temel empati basamağı bulunmaktadır:

1.Onlar Basamağı: Bu basamakta tepki veren kişi, karşısındaki kişinin kendisine anlattığı sorun üzerinde düşünmez sorun sahibinin duygu ve düşüncelerine dikkat etmez ve bu soruna ilişkin kendi düşünce ve duygularından söz etmez. Sorunu dinleyen kişi, sorun

sahibine öyle bir geri bildirim verir ki, bu geribildirim, o ortamda bulunmayan üçüncü şahısların (toplumun) görüşlerini dile getirmektedir. Bu basamakta tepki veren kişi, bir takım genellemeler yapar, atasözleri kullanır. Örneğin, parasını israf ettiği için yakınan bir kişiye “ayağını yorganına göre uzat” denirse, onlar basamağında bir empatik tepki verilmiş olur. Bu sözlerde dinleyenin yada söyleyenin duygu ve düşünceleri yer almamakta, yalnızca toplumun bu konuya ilişkin görüşü yansıtılmaktadır.

2.Ben Basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren kişi, ben-merkezcidir. Kendisine sorununu anlatan kişinin duygu ve düşüncelerine eğilmek yerine, sorun sahibini eleştirir, ona akıl verir, bazen de kişiyi kendi sorunuyla baş başa bırakıp kendinden söz etmeye başlar. Örneğin, ben basamağına uygun empatik tepki veren bir kişi, “üzüldüm, aynı dert bende de var” der ve böylece sorun sahibini sorunuyla yüzüstü bırakıp kendi sorunlarını anlatmaya başlar.

Ben basamağında empatik tepki veren kişi, karşısındaki insanı bir ölçüde rahatlatılabilir. Bu yüzden ben basamağındaki tepkiler onlar basamağındaki tepkilere oranla daha kaliteli sayılabilir. Ancak, ben basamağında empatik tepki veren kişiler, bilişsel ve duygusal açıdan karşılarındaki kişinin rolünü almadıkları için, yeterli düzeyde empati kurmuş sayılmazlar.

3.Sen Basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren kişi, kendisine sorunun ileten kişinin rolüne girer, olaylara o kişinin bakış açısıyla bakar. Yani kendisine iletilen sorun karşısında, toplumun yada kendisinin düşüncelerini dile getirmez, doğrudan doğruya karşısındaki kişinin duyguları ve düşünceleri üzerinde odaklaşarak, o kişinin ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamaya çalışır (Dökmen 1994:133).

Yukarıda sıralanan üç temel empati basamağını kapsayacak şekilde Dökmen (1994:135-136) tarafından on altı basamak oluşturulmuştur. Bu on basamak, psikiyatrist ve klinik psikologlardan oluşan otuz kişilik bir uzman grubunun da görüşleriyle en kalitesiz tepkiden en kaliteliye doğru şu şekilde sıralanmıştır:

1.Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder: Bu basamakta empati kurmaya çalışan kişi, bir takım genellemeler yapar, felsefi görüşlere, atasözlerine başvurabilir. Dinlediği soruna ilişkin genelde toplumun neler hissedebileceğini dile getirir; sorununu ileten kişiyi toplumun değer yargıları açısından eleştirir.

2.Eleştiri: Dinleyen kişi, sorunun anlatan kişiyi kendi görüşleri açısından eleştirir, yargılar.

3.Akıl verme: Karşısındakine akıl verir, ona ne yapması gerektiğini söyler.

4.Teşhis: Kendisine anlatılan soruna yada sorunu anlatan kişiye teşhis koyar. Örneğin, “bu durumun sebebi toplumsal baskılardır” yada “sen bunu kendine fazla dert ediyorsun” gibi yanıtlar verir.

5.Bende de var: Kendisine anlatılan sorunun benzerinin kendisinde de bulunduğunu söyler. “Aynı dert benim de başımda” diye söze başlayarak kendi sorununu anlatmaya başlar.

6.Benim duygularım: Dinlediği sorun karşısında kendi duygularını sözle yada davranışla ifade eder. Örneğin, “üzüldüm” yada “sevindim” gibi tepkilerde bulunur.

7.Destekleme: Karşısındaki kişinin sözlerini tekrarlamadan, onu anladığını, onu desteklediğini belirtir.

8.Soruna eğilme: Kendisine anlatılan soruna eğilir, sorunu irdeler, konuya ilişkin sorular sorar.

9.Tekrarlama: Kendisine iletilen sorunu, gerektiğinde sorun sahibinin kullandığı kelimelere de yer vererek özetler, yani dinlediği sorunu sahibine yansıtmış olur. Dinlediği kişinin yüzeysel duygularını da yakalayarak yansıttığı bu mesaja ekler.

10. Derin duyguları anlama: Bu basamakta empati kuran kişi kendisini empati kuran kişinin yerine koyarak, onun açıkça ifade ettiği yada etmediği tüm duygularını ve onlara eşlik eden düşüncelerini fark eder ve bu durumu ona iletir.

Yukarıdaki basamaklardan 1.basamak onlar basamağına; 2.,3.,4.,5. ve 6. basamaklar ise sen basamağına aittir. Söz konusu 10 basamaktan birincisi kalitesi en düşük empatik tepki, sonuncusu ise en yüksek empatik tepkidir. Gerçek anlamda empatik tepki yalnızca son dört basamakta, yani sen basamağına ilişkin ortaya çıkmaktadır. Son dört basamak öncesindeki altı basamak, empatik tepkilere giden yolda bir hazırlık safhasıdır. İlk altı basamakta empatik tepki veren kişiler, çatışmasız bir iletişim sürdürebilecekleri gibi, iletişim çatışmalarına da yol açabilirler.

Dökmen (1994:136-142) Aşamalı Empati Sınıflaması'nı ortaya koyduktan yaklaşık beş yıl sonra, empatinin ne olduğu ve empatik iletişimin başka nasıl açıklanabileceği konusunda yeni görüşler ileri sürmüştür. Açıklamalarını iki başlık altında bildirmiştir:

a-Empatinin Kişilerarası İletişimdeki Yeri

Empatinin ne olduğunu anlayabilmek için öncelikle, empatiyi kullanan ve ona ihtiyaç duyan insanın yaşamındaki temel amaçlarının ne olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Dökmen, bunu aşağıdaki önermeler şeklinde belirtmiştir:

1. İnsan yaşamını sürdürmek ister.
2. Yaşamını sürdürebilmek için insanın, öncelikle iki şeye ihtiyacı vardır; “bilgi edinmek” ve “yalnız kalmamak”.
3. Bilgi edinme ve yalnız kalmama isteği, kişilerarası iletişimlerin niteliğini belirler.
4. Üç tür iletişim vardır. Bunlar; a-Çatışmalı iletişim, b-Çatışmasız iletişim, c-Empatik iletişimdir.

Çatışmalı iletişim kurmaya çalışan taraflar hem yeterli bilgiyi edinemezler hem de yalnız kalırlar. Çatışmasız iletişimde taraflar, birbirlerine yeterli bilgiyi aktarabilirler, ancak yine de yalnızdırlar. Empatik iletişimde ise hem yeterli bilgi aktarımı olur hem de taraflar yalnız kalmazlar.

b-Empati İle Anababa, Yetişkin ve Çocuk Benlik Durumlarının İlişkisi

Bir insanın diğer insanlarla empati kurma gücüne sahip olması ve gerektiğinde empati kurmayı istemesi için, anababa, yetişkin ve çocuk benlik durumlarını (kişisel rollerini), yetişkin benlik durumunun denetiminde dengeli şekilde kullanabiliyor olması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, bir insanın sergilediği empatik bir davranışta, sahip olduğu üç benlik durumunun da belirli oranlarda payı vardır. Benlik durumlarını yetişkinin denetiminde dengeli bir şekilde kullanamayanlar, karşısındaki kişilerle empati kurmayı ya istemezler yada isteseler bile bunu beceremezler. Anababa, yetişkin ve çocuk benlik durumlarının empati kurmaya katkıları şunlardır:

1-Yetişkin Benlik Durumu ve Empati: Empati kurabilmek için, ben-merkezci olmaktan uzaklaşıp karşıdaki kişinin rolünü almak gerekir. Karşıdaki kişinin rolünü alabilmek, özellikle algısal ve bilişsel rol almalar için sahip olunması gereken özelliklerden birisi yetişkin olmaktır. Bu rol sayesinde fiziksel gerçek karşısında akıllı davranmak ve ben-merkezcilikten uzaklaşmak mümkün olmaktadır. Algısal ve bilişsel rol almada ise, nesnelere ve karşımızdaki insanlara ait fiziksel geçeklerin kavranması esastır. Bu yüzden algısal ve

bilişsel rol almanın gerçekleşebilmesi için yetişkin benlik durumuna sahip olmak bir ön şart sayılmalıdır.

2-Çocuk Benlik Durumu ve Empati: Empati kurabilmek için yetişkin benlik durumu gerekli fakat yeterli değildir. Empati için gerekli bir başka koşul ise çocuk benlik durumuna sahip olmaktır. Çocuk benlik durumu merak, spontanlık, yaratıcılık gibi bazı doğal çocuk eğilimlerini de kapsamaktadır. Empati kurabilmek için özellikle merak ve yaratıcılık da gerekmektedir. Bir insan, karşısındaki insanların, iç dünyalarını (fenomenolojik alanlarına) ilgi duyuyorsa, merak ediyorsa, ancak bu taktirde o insanların rolüne girerek empati kurmaya çalışacaktır. Bu nedenle empati kuracak kişinin çocuk benlik durumuna sahip olması, en çok da doğal çocuk yanını bastırmamış olması gerekmektedir. Empati kurabilmek için gerekli bir başka özellik ise yaratıcılıktır. Bir insanın yaratıcılık gösterebilmesi için, çocuk benlik durumunu kullanabiliyor olması gerekmektedir. Spontanlık sergileyebilen doğal çocuk ile fiziksel gerçeği dikkate alabilen yetişkin, birlikte etkinlik göstererek, yaratıcı ürünlerin ortaya çıkmasına yol açarlar.

Algısal ve bilişsel rol alma için yetişkin benlik durumu gerekmektedir. Duygusal rol alma için de çocuk benlik durumunun gerekli olduğu düşünülebilir.

3-Anababa Benlik Durumu ve Empati: Empati için gerekli bir başka benlik durumu ise anababa benlik durumudur. Bir insanın çevresindekilere empatik ilgi duyabilmesi ve onlara empatik tepki verebilmesi için anababa benlik durumuna sahip olması gerekmektedir.

Empati Mekanizması: Bir kişi yalnızca yetişkin benlik durumunu kullanarak, algısal ve bilişsel rol alma yoluyla empati kurabilir; fakat içinde oluşan empatik anlayışı karşısındakine ifade etmeksizin kendi içinde saklar. Yalnızca yetişkin ve çocuk benlik durumlarını kullanan bir kişi, algısal ve bilişsel rol almanın yanı sıra duygusal rol alma yoluyla da empati kurabilir. Ancak bu kişide kendi içinde oluşan empatik anlayışı, insanların faydalanabilecekleri şekilde sergilemez. Yetişkin benliği algısal ve bilişsel rol almanın ve bu ikisi de duygusal rol almanın ön koşulu olduğu için, yetişkin benlik durumuna sahip olmaksızın, sadece çocuk yada anababa benlik durumları ile empati kurulamaz. Yetişkin benlik durumları olmaksızın sadece çocuk ve anababa benliklerine sahip kişiler, kişilerarası ilişkilerde empati değil sempati sergileyebilmektedirler (Dökmen, 1994:140).

Empati Mekanizması İle Aşamalı Empati Sınıflamasının İlişkisi: Dökmen empatiye ilişkin yeni kuramsal açıklaması ile daha önce geliştirmiş olduğu Aşamalı Empati Sınıflaması'nı şu şekilde bağdaştırmıştır:

Aşamalı Empati Sınıflaması başlığı altında 10 tane empati basamağı belirtilmekteydi. Çocuk ve anababa benlik durumlarına sahip olan kişiler, bu basamakların ilk altısına uygun tepkiler verebilmektedirler. Ancak yetişkin benlik durumuna sahip olmadıkları için algısal ve bilişsel açıdan karşılarındakinin rolünü alamamaktadırlar. 7. ve 8. basamaklara uyan tepkiler verebilenler, yetişkin benlik durumuna sahiptirler. Bu nedenle de algısal ve bilişsel açıdan diğer insanların rollerini alabilir ve empati kurabilirler. 9. ve 10. basamaklarda olanlar ise çocuk benlik durumlarını da devreye sokarak, duygusal açıdan da diğer insanların rolüne girebilmektedirler. Aşamalı Empati Sınıflaması'na göre son basamakta empatik tepki verebilen kişiler, benlik durumlarını, yetişkin benlik durumunun denetiminde dengeli şekilde kullanabilmektedirler (Dökmen, 1994:142).

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın temel amacı lise öğrencilerinin cinsiyetleri; yaşları; internette sohbet (chat) edip etmemeleri; algılanan anne ve baba tutumları; algılanan öğretmen tutumları; kendilerinin, annelerinin, babalarının, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının iletişim engellerini kullanıp kullanmama durumlarına göre iletişim ve empati becerilerini; öğrencilerin iletişim becerileri ile empatik becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerileri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3.Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerileri internette sohbet (chat) edip etmemelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4.Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerileri algılanan anne tutumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5.Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerileri algılanan baba tutumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6.Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerileri algılanan öğretmen tutumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7.Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerileri iletişim engellerini kullanıp kullanmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

8.Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerileri, annelerinin iletişim engellerini kullanıp kullanmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

9.Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerileri, babalarının iletişim engellerini kullanıp kullanmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

10.Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerileri, öğretmenlerinin iletişim engellerini kullanıp kullanmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

11.Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerileri, arkadaşlarının iletişim engellerini kullanıp kullanmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

12.Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Toplum yaşamı iletişimle olanaklıdır. Çünkü iletişim, bir anlamı ortak kılmak, paylaşmak anlamına gelmektedir ve bu anlamda bireysel olandan kolektif olana geçişi ifade etmektedir. İletişimin anlamı göz önünde bulundurulduğunda, toplumdaki sorunların ve çatışmaların çözümü, işbirliği ortamının yaratılabilmesi büyük ölçüde bireylerin sahip oldukları iletişim becerilerine bağlıdır.

Sosyal psikolojideki araştırmalar iletişimin işbirliğini artırıcı etkisini ortaya koymaktadır. İletişim arttıkça tehdidin olumsuz etkilerini aşmak ve işbirliği stratejilerinin gelişmesini beklemek mümkün olmaktadır. Önyargılar konusunda da aynı durum söz konusudur. Örneğin, çeşitli grupların birbiriyle temasa geçmesi gruplar arası çekişmeleri azaltmaktadır. Aynı şekilde yıkıma yol açan itaat konusundaki araştırmalar da, insanların yüz yüze bulunmaları durumlarında aksi duruma oranla, birbirlerine daha az acı verdiklerini göstermektedir (Gergen,Gergen, 1995:196; Feldman, 1997:420-422). Tüm bunlar sosyal etki süreçlerine girmektedir. Kişilerarası ve gruplar arası ilişkilerde sürekli olarak sosyal etki süreçleri yaşanmaktadır. Bu etkileşimin niteliği, başka etkenlerin yanı sıra iletişimin niteliğine de bağlıdır.

İnsan, ilişkileri içinde sürekli yeniden tanımlanan bir varlıktır. İletişim bireysel alanda da, insanın benlik algısını biçimlendirmenin, kendini ve diğerini fark edebilmenin bir aracıdır. İletişim konusunda bilinçlenme, bu algı ve farkındalığın gelişmesini sağlayıp kişiye önemli etkileşim olanakları yaratır. Bu olanaklardan yararlanmak, yaşam doyumunu beraberinde getirir.

Belirtilen bu süreçlerde iletişimin yanında önemli bir kavram olarak empati, diğerinin duygu ve düşüncelerinin anlaşılması anlamına gelmektedir. Buna göre empati, etkili bir iletişimin koşulu olarak görülebilir. Toplumsal yaşamda kalitenin artırılabilmesi için bireylerin iletişim ve empati becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Bunun koşulu ise iletişim ve empatiyi etkileyen değişkenlerin araştırılmasıdır. Bu araştırma, iletişim ve empati becerilerinin farklı değişkenlerle ilişkisini incelenmektedir. Özellikle lise öğrencilerinin anne ve babaları, arkadaşları, öğretmenleri gibi yakın sosyal çevresi ile ilişkilerinde engelleyici olabilecek nitelikler üzerinde durulmaktadır. Yapılan taramalar sonucunda araştırmanın anahtar kelimeleri olan iletişim ve empatinin ciddi bir literatürlerinin olduğu görülmektedir. Fakat iletişim engelleri ile ilgili literatür daha çok kuramsal niteliklidir. Bu araştırma kişinin kendisinin ve yakın sosyal çevresinin iletişim engellerini kullanıp kullanmamasının iletişim ve empati becerileriyle ilişkisine ışık tutacaktır. Ayrıca gençlerle; onların arkadaşları, anne-babaları ve öğretmenleri arasındaki iletişimi geliştirmek için önerileri getirilebilecektir.

1.4. SAYILTILAR

Bu çalışmada aşağıdaki sayılıtlardan hareket edilmiştir.

1.Araştırmaya katılan öğrencilerin istenilen bilgileri doğru olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

2.Araştırmada kullanılan “İletişim Becerileri Envanteri”nin, iletişim becerilerini; “Empatik Beceri Ölçeği”nin empati becerisini ölçtüğü varsayılmıştır.

3.Örneklem grubunun kendi evrenini temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1.Araştırma grubu lise 2. sınıfta okuyan öğrencilerle sınırlıdır.

2.Bulgular 196 kız, 171 erkek olmak üzere toplam 367 öğrenciden alınan verilere dayalıdır.

3.Öğrencilerin iletişim becerisi düzeyleri İletişim Becerileri Envanteri'nden, Empatik beceri düzeyleri Empatik Beceri Ölçeği- B Formu'ndan aldıkları puanlarla sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

İletişim: İletişim iki birim arasında; birbiriyle ilişkili mesaj alışverişi, bir başka deyişle bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir.

Empati: Bir kişinin belli bir duruma ilişkin olarak karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak algılaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir.

1.7. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.7.1. Konu İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Macaskill, Maltby ve Day (2002) cinsiyetlere göre bağışlama davranışı ve duygusal empatiyi araştırmışlardır. Araştırma 100'ü erkek, 224'ü kadın olmak üzere 18-51 yaş aralığında 324 İngiliz lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Mehrabian ve Epstein (1972)'in geliştirdikleri Duygusal Empati Ölçeği ile Mauger (1992) ve arkadaşlarının geliştirdiği Bağışlama Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında kız öğrencilerin empati puanlarının, erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan bağışlama ölçeğinin "kendini bağışlama" ve "diğerlerini bağışlama" olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Bağışlama davranışlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat her iki cinsiyetin de kendilerini bağışlama konusunda zorlandıkları, diğerlerini bağışlamanın onlar için daha kolay olduğu bulunmuştur.

Bugental ve diğerleri (1999:214-230) belirsiz iletişim ile başarı ve uyum arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma 33'ü erkek, 32'si kız olmak üzere 7-10 yaş aralığında 65 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada belirsiz iletişim stillerini kullanan öğretmenlerin, öğrencilerinin başarı ve uyum düzeylerinin düştüğü bulunmuştur.

Hanson ve Mullis (1985:185) ahlaki yargı ve empati arasındaki ilişkiyi cinsiyet ve yaş gruplarına göre araştırmışlardır. Araştırmada, 12-20 yaş aralığındaki 170 erkek ve 160 kız ergenden oluşan 330 kişilik örneklem erken ergenlik, orta ergenlik ve son ergenlik olmak üzere üç gruba bölünmüştür. Birnbaun (1967) tarafından geliştirilen Ahlaki Yargının Esnekliği İndeksi ile Mehrabian ve Ebstein (1972) tarafından geliştirilen Duygusal Olgunluk Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, tüm gruplarda kız ergenlerin, erkeklere oranla daha empatik oldukları, fakat yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bildirilmiştir. Bunun dışında empati ile ahlaki yargı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ve erken ergenlik grubunun Ahlaki Yargının Esnekliği İndeksi'nden aldıkları puanların son ergenlik grubundan daha düşük olduğu saptanmıştır.

Warden ve Mackinnon (2003:367), 9-10 yaşlarındaki 68'i erkek ve 63'ü kız olmak üzere 131 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada, öğrencilerin sosyal davranışlarına göre (prososyal davranışları olan, saldırgan davranan ve saldırganlık kurbanı olan), onların sosyometrik statülerini, empati ve sosyal problem çözme stratejilerini araştırmışlardır. Sosyometrik oranlar sosyo-ekonomik statülere göre eşleştirilmiş iki okuldan seçilen 131 öğrenci ile oluşturulmuştur. Her öğrenci Sosyal Davranış Ölçeği'ni tamamlamıştır. Bu ölçek ile 21 prososyal, 23 saldırgan ve 14 saldırganlık kurbanı öğrenci belirlenmiştir. Bu alt gruplardaki öğrenciler, sosyal problem çözme ve empati ölçütleriyle değerlendirilmiştir. Prososyal öğrencilerin gruptaki diğer rollerden anlamlı düzeyde daha popüler oldukları görülmüştür. Ayrıca prososyal çocukların hem saldırgan hem de kurban rolündeki öğrencilere göre daha fazla empatik farkındalık gösterdikleri saptanmıştır. Ancak cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun dışında prososyal çocukların problem durumlarında çözüm stratejilerinin daha fazla farkında oldukları görülmüştür.

Pecukonis (1990:65-68) duygusal ve bilişsel empati eğitiminin, empati üzerindeki etkilerini ve eğitim programı süresince empati gelişimi ile benlik gelişimi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini yaşları 14-17 arasında değişen, orta sosyo-ekonomik düzeyde 24 saldırgan kız ergenden oluşturulmuştur. Araştırmada empatinin ölçümünde Mehrabian ve Epstein (1972) tarafından geliştirilen, benlik gelişiminin ölçümünde Loevinger ve Wessler (1970) tarafından geliştirilen ölçekler kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubu 10 ay süren bir eğitim programından geçirilmiştir. Programdan önce ve sonra deneklere ölçekler uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, empati ve benlik gelişimi arasında önemli bir ilişki olduğu ve uygulanan eğitim programının , duygusal empati düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı bulunmuştur.

Mortenson (2002) bireycilik ve toplulukçuluğun (Individualism-collectivism) değerlerinden toplulukçuluk değeri ile destekleyici iletişim arasındaki ilişkiyi Amerikalılar ve Çinlilerden oluşan örnekleme kültürlerarası bir çalışmada araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 39'u erkek, 58'i kadın toplam 97 Amerikalı ve 44'ü erkek, 61'i kadın toplam 105 Çinliden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, her iki kültürde de toplulukçuluk ile destekleyici iletişim arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Fakat Amerikalılar arasında kadınlar ve erkekler arasında, kadınların lehine anlamlı farklılık bulunurken, Çinliler arasında kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

1.7.2. Konu İle İlgili Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar

Cüceloğlu (1968)'nin, yüz ifadeleriyle iletişim konusunda yaptığı araştırmada, örneklem üç farklı kültürden (Türk, Japon, Amerikan) 20'şer kişi olmak üzere 60 kişiden oluşturulmuştur. Araştırmada dört kaş, üç göz ve beş ağız şeklinin kombinasyonundan hareketle birbirinden farklı 60 yüz yapısı elde edilmiştir. Bağlamsal, kültürel ve sosyo-psikolojik etmenleri elimine etmek için fotoğraf yerine yüzün çerçevesinin bir daireyle ve ağız, göz ve kaşların çizgiyle belirtildiği kartlar kullanılmıştır. Daha sonra bunlar deneklere gösterilerek kırk ayrı heyecan isminin bulunduğu bir ölçek üzerinde değerlendirilmiştir. Duygu isimleri ve yüz yapıları için yapılan faktör analizleri sonucunda üç çift kutuplu faktör bulunmuştur: Hoşluk, tedirgin olma ve açık olma. Ayrıca Cüceloğlu Japon kültüründe "bilişsel" adını verdiği bir boyut saptamıştır. Sonuçlar, yüz ifadeleriyle iletişimde kültürlerarası ortak bir sistemin var olduğunu göstermektedir. Kültürler arasında bazı farklar bulunmakla birlikte, ortak yanlar daha ağır basmakta ve evrensel bir sistemin bulunduğuna işaret etmektedir (Aktaran, Bilgin, 1995:203).

Dökmen (1988a:197-203), empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Eğitimi Bölümünden 51 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmada empatik becerilerin ölçülmesi Dökmen tarafından hazırlanan üç açık uçlu sorudan oluşan bir ölçek ile, sosyometrik statünün ölçülmesi öğrencilerin sorunlarını anlatmayı tercih etmeleri ve etmemeleri ölçütüne göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyometrik statü ile empati kurma becerisi arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Dökmen (1988b:179-182) psikodramanın empati düzeyine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler bölümünden tesadüfi olarak seçilmiş 18-20 yaşlarında 40 öğrenciden oluşturulmuştur. Örneklem 20'si deney grubu ve 20'si kontrol grubu olmak üzere iki gruba

ayrılmıştır. Deney grubuna sekiz aylık zaman diliminde 14 psikodrama oturumu uygulanmış, kontrol grubuna da eğitsel rehberlik uygulanmıştır. Öğrencilere uygulamanın başında ve sonunda Empatik Beceri Ölçeği- B Formu ve Empatik Eğilim Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre psikodrama uygulaması sonucunda deney grubundaki öğrencilerin Empatik Beceri Ölçeği-B Formundan aldıkları puanlarda artma olurken Empatik Eğilim Ölçeği'nden aldıkları puanlarda artma görülmemiştir.

Pişkin (1989:179-182), empati, kaygı ve kişilerarası iletişimde çatışma eğilimi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 1988-1989 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler bölümü birinci, ikinci ve üçüncü sınıflardan tesadüfi olarak seçilmiş 118 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğrencileri empatik eğilim puanları ile sürekli kaygı puanları arasında ve yine empatik eğilim puanları ile çatışma eğilimi puanları arasında olumsuz bir ilişki olduğu; sürekli kaygı puanları ile çatışma eğilimi puanları arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kaner (1993:165-166), psikodrama ve gerçeklik terapisi gruplarına katılmış olmanın suçlu gençlerin benlik kavramlarına ve empati düzeylerine olumlu bir etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara İslahevinde şahsa ve mala yönelik suç işlemiş, en az ilkokul mezunu olan ve yaşları 15-19 arasındaki hükümlü gençlerden seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiş olan 30 denekten oluşturulmuştur. Araştırmada benlik kavramını ölçmek için Offer Benlik İmajı Envanteri, empati düzeyini ölçmek için de Empatik Beceri Ölçeği- A Formu ve Rol Alma Testi kullanılmıştır. Araştırmanın ön ölçümleri yapıldıktan sonra deney gruplarından birine psikodrama, diğerine ise gerçeklik terapisi haftada iki saat olmak üzere 12 hafta uygulanmıştır. Grup uygulamalarının bitmesinden üç hafta sonra gruplara son testler uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, psikodrama ve gerçeklik terapisi yaşantıları sonucunda suçlu gençlerin benlik kavramlarında ve empatinin duyuşsal boyutunda anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ayrıca psikodrama grubuna katılmak empatinin bilişsel boyutunda da anlamlı farklılık yaratmıştır.

Akçalı (1991), kaygı seviyesinin empatik beceriye etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü birinci ve dördüncü sınıflara devam eden 74 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırma bulgularına göre, dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri puanlarının birinci sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum Akçalı tarafından psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminin empatik beceri gelişimini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanmıştır.

Bunun dışında Boğaziçi Üniversitesi dördüncü sınıf ve Marmara Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin durumluk kaygılarında anlamlı farklılık bulunurken, sürekli kaygının empatik beceriyi olumsuz yönde ekilemediği belirtilmiştir.

Okvuran (1993), yaratıcı dramının empatik beceri ve empatik eğilime etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinden tesadüfi olarak seçilmiş 35 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmada Empatik Beceri Ölçeği-B Formu ve Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubuna 14 hafta yaratıcı drama uygulanmış, kontrol grubuna genel sanat eğitiminin gerekliliği içinde yaratıcı dramının yeri konulu bilgilendirme çalışması yapılmıştır. araştırma sonuçlarına göre, yaratıcı dramının, öğrencilerin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir.

Özdağ (1999), psikodramanın hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygısı, atılgan davranış, empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu ikinci sınıftan 36 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmada Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Kolej Kendini Anlatma Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. 1997-1998 öğretim yılında 14 psikodrama oturumu gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerle yapılan psikodrama oturumları sonunda bu gruptaki öğrencilerin benlik saygısı ve atılgan davranış düzeylerinin kontrol grubuna göre artış gösterdiği fakat aradaki farkın anlamlı olmadığı bildirilmiştir.

Vatansever (2002), özel ve devlet okulları olmak üzere liselerde gerçekleştirdiği araştırmada, birinci sınıf ve üçüncü sınıf öğrencileri atılganlık, empatik beceri ve çatışma eğilimi düzeyleri açısından karşılaştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2000-2001 eğitim öğretim yılında İzmir il merkezindeki özel liselere ve devlet liselerine devam etmekte olan, 333 kız ve 388 erkek olmak üzere toplam 721 devlet lisesi öğrencisinden, 46 kız ve 90 erkek olmak üzere toplam 136 özel lise öğrencilerinden oluşturulmuştur. Araştırmada Rathus Atılganlık Envanteri ile Dökmen tarafından geliştirilen Empatik Beceri Ölçeği ve Çatışma Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; 1-Devlet okullarında öğrenim gören lise birinci sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeylerinin, özel okullarda öğrenim gören lise birinci sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeylerinden yüksek bulunduğu, 2- Devlet okullarında öğrenim gören lise birinci sınıf öğrencilerinin iletişim çatışmalarına girme eğilimi düzeylerinin, özel okullarda öğrenim gören lise birinci sınıf öğrencilerinin iletişim çatışmalarına girme eğilimi düzeylerinden yüksek bulunduğu, 3- Devlet okullarında öğrenim gören lise birinci sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeylerinin, devlet okullarında öğrenim

gören lise üçüncü sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeylerinden yüksek bulunduğu, 4- Devlet okullarında öğrenim gören lise birinci sınıf öğrencilerinin iletişim çatışmalarına girme eğilimi düzeylerinin, devlet okullarında öğrenim gören lise üçüncü sınıf öğrencilerinin iletişim çatışmalarına girme eğilimi düzeylerinden yüksek bulunduğu, 5- Özel okullarda öğrenim gören lise birinci sınıf öğrencilerinin iletişim çatışmalarına girme eğilimi düzeylerinin, özel okullarda öğrenim gören lise üçüncü sınıf öğrencilerinin iletişim çatışmalarına girme eğilimi düzeylerinden yüksek bulunduğu belirlenmiştir.

Koruklu (2003), arabuluculuk eğitiminin bir grup üniversite öğrencisinin iletişim ve çatışma çözme becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi ikinci sınıf 60 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmada Seher Balcı tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Envanteri, Üstün Dökmen tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği ve Çatışma Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, arabuluculuk eğitiminin iletişim ve çatışma çözme becerilerinde, empatik eğilimde anlamlı düzeyde artışa; İletişim Çatışmalarına girme eğiliminde anlamlı düzeyde azalmaya yol açtığı saptanmıştır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların özellikleri ile araştırmanın işlem yolu ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler yer almaktadır.

2.1.ARAŞTIRMANIN EVRENİ

Araştırmanın evrenini, 2003-2004 öğretim yılında İzmir il merkezinde devlet liselerine devam etmekte olan 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

2.2.ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

Örneklem grubu liselerde okuyan 196 kız ve 171 erkek olmak üzere toplam 367 2. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem grubu, 2. sınıfa devam eden öğrenciler arasından random yoluyla seçilmiştir.

Örnekleme oluşturan devlet liselerini, Salih Dede Lisesi, İnönü Lisesi ve Karataş Lisesi oluşturmaktadır.

2.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Verilerin elde edilmesinde Kişisel Bilgi Formu, Ersanlı ve Balcı tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Envanteri ve Dökmen tarafından geliştirilen Empatik Beceri Ölçeği B-Formu kullanılmıştır. Belirtilen veri toplama araçlarıyla ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.3.1.İletişim Becerileri Envanteri

Ersanlı ve Balcı (1998:7-11) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Envanteri'nin geliştirilmesi sırasında, denemelik maddeleri oluşturmak amacıyla ilgili kaynaklar ve envanterler incelenmiş ve 100 üniversite öğrencisine "başkaları ile etkili bir iletişimi nasıl kurarsınız?" sorusu sorulmuş, elde edilen cevaplar düzenlenerek 150 maddelik bir liste oluşturulmuş ve 205 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Grubun %25'i tarafından kabul

görmeyen maddeler elenerek madde sayısı 135'e indirilmiş ve oluşturulan liste 7 kişilik uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşlere göre 32 madde daha elenerek madde sayısı 103'e indirilmiştir. Oluşturulan form 110 öğrenciye uygulanmış ve uygulama sırasında öğrencilerden açık ve anlaşılır olmayan maddelere soru işareti koymaları istenmiş; öğrencilerin %20'sinin soru işareti koyduğu maddeler çıkarılarak 300 öğrenciye tekrar uygulanmış ve madde analizi yapılmıştır. Böylece .05 düzeyinde anlamlı olmayan 16 madde daha çıkarılarak 70 maddelik bir envanter hazırlanmıştır. Bu form 500 kişilik bir gruba tekrar uygulanmış ve faktör analizi yapılmıştır. Varimax yöntemi ile faktör analizi sonucunda .30 üzerinde faktör yüklemesi olan maddeler seçilerek 3 faktörlü 57 maddelik bir taslak hazırlanıp 220 öğrenciye tekrar uygulanmış ve madde analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda .05 düzeyinde anlamlı olan maddeler seçilerek her biri 15 maddeden oluşan 3 faktörlü likert tipi bir envanter haline getirilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için bir ay sonra 170 kişilik bir gruba tekrar uygulanmıştır. Test-tekrar test yöntemi ile yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda güvenilirlik katsayısı .68, test yarılama yöntemi ile yapılan çalışmada güvenilirlik katsayısı .64 bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla uygulanan Cronbach Alpha katsayısı .72 bulunmuştur.

İletişim Becerileri Envanteri'nin toplam puanı ile alt ölçekler arasında .001 düzeyinde ve alt boyutların kendi içinde .001 düzeyinde korelasyon bulunmuştur.

Bu alt boyutlar, madde içeriklerine göre; zihinsel, duygusal ve davranışsal olarak adlandırılmıştır. Alt ölçeklerin maddeleri şu şekildedir:

Bilişsel: 1,3,3,12,15,17,18,20,23,24,26,28,33,37,45

Duygusal: 5,9,11,27,29,31,34,35,36,38,39,40,42,43,44

Davranışsal: 2,4,7,8,10,13,14,16,19,21,22,25,30,32,41

Ölçeğin puanlanması sırasında 3, 5, 9, 10, 11, 16, 23, 24, 27, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 41, 42. maddeleri ters çevrilip, hem ölçeğin toplam puanları hem de alt ölçeklerin puanları elde edilmektedir.

Geçerlik Çalışması: Envanterin geçerlik çalışması için; Korkut (1996) tarafından geliştirilmiş olan "İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan çalışmada geçerlik katsayısı .70 bulunmuştur.

2.3.2. Empatik Beceri Ölçeği B-Formu

Dökmen (1988) tarafından Aşamalı Empati Sınıflaması'nı temel alarak geliştirilen Empatik Beceri Ölçeği günlük yaşamla ilgili kısa paragraflarla ifade edilmiş altı ayrı sorundan oluşmaktadır. Her sorunun altında, böyle bir sorunu dile getiren kişiye verilebilecek oniki empatik tepki sıralanmıştır. Deneklerden, bu tepkilerden beğendikleri dört tanesini seçmeleri istenmiştir. Böylece altı örnek durumdan 24 empatik tepki cümlesi seçilmiştir. Her bir örnek durumun altındaki oniki empatik tepkinin anahtar puanları bulunmaktadır. Bu anahtar puanlar Ek 3'te verilmiştir. Deneklerin işaretlediği bu 24 empatik tepki cümlesinin anahtar puanları toplamı, empatik beceri puanını ifade eder. Puanın yüksek olması empatik becerinin yüksek olduğunu, düşük olması ise bu becerinin düşük olduğunu gösterir. Her bir durumun altındaki 12 maddeden bir tanesi durumla ilişkisiz olduğu için sıfır puan almaktadır. Oniki tepkiden bir tanesi, tesadüfi cevaplayanları belirlemek amacıyla konulmuş olan, sorunla ilgisiz bir tepkidir. Eğer denek bu ilgisiz tepkilerden bir tanesini bile seçerse, ölçeği yeterince okumadığı gerekçesiyle form değerlendirilmeden çıkarılmaktadır.

Empatik Beceri Ölçeği B-Formu'nun cevap anahtarı oluşturulurken, ölçekteki 66 tepki, 30 kişilik bir uzman grubuna verilmiş, uzmanların yargıları Moiser'in "B Hali İçin Eksik Veri Matrisinden Grafik Çözüm" tekniği kullanılarak ölçeklenmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğinin ve geçerliğinin incelenmesi amacıyla Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinden 60 kişiye ve çeşitli kurumlarda çalışan 24 psikoloğa uygulanmıştır (Dökmen, 1990:42-50).

Güvenirlilik Çalışması: Empatik Beceri Ölçeği B-Formu 60 deneye iki hafta arayla uygulanmış ve bu iki ölçüm arasındaki ilişkiye Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile bakıldığında ilişkinin $r = .83$ ($p < .001$) düzeyinde olduğu bulunmuştur.

Geçerlik Çalışması: Empatik Beceri Ölçeği B-Formu, üniversite öğrencilerinden oluşan bir gruba ve bir grup psikoloğa uygulanmıştır. İki grubun uygulaması arasında psikologların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t = 8.15$, $sd = 46$, $p < .001$).

2.3.3.Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilere ait kişisel bilgileri elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Hem örnekleme tanıtmak amacıyla hem de araştırmada yanıt aranan sorulara ilişkin olarak kişisel bilgi formunda öğrenciler hakkında şu bilgiler yer almaktadır:

Öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, kardeş sayıları, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimleri, anne ve babalarının öğrenim durumları ve meslekleri, anne ve babalarının öz yada üvey, sağ yada ölü, ayrı yada birlikte olmaları, ailelerinin ekonomik durumları, internette sohbet (chat) edip etmemeleri, algılanan anne ve baba tutumları, algılanan öğretmen tutumları, kendilerinin, annelerinin, babalarının, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının 12 iletişim engelini kullanıp kullanmama durumları.

2.4.VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma boyunca kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 9.0 İstatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken belirtilmiştir.

Ortalama, standart sapma, t-testi, varyans analizi, scheffé testi, LCD testi.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen veriler tablolaştırılarak gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Veriler sırasıyla örnekleme, anne babaları tanıtıcı ve yanıt aranan sorulara ilişkin olarak düzenlenmiştir.

3.1.ÖRNEKLEMİ TANITICI BULGULAR

Burada araştırmaya katılan öğrenciler cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, yaşamlarının çoğunu geçirdiği yer bakımından tanıtılmıştır. Öğrencileri tanıtıcı veriler, 1, 2, 3 ve 4 numaralı tablolarda yer almaktadır.

Örneklemin cinsiyetlerine göre dağılımı tablo 3.1.'de verilmiştir. Öğrencilerin %53.4'ü (196 kişi) kız, %46.6'sı (171kişi) erkektir.

Tablo 1.Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sayı(n)	Yüzde(%)
Kız	196	53.4
Erkek	171	46.6
Toplam	367	100.0

Örneklemin yaşlarına göre dağılımı tablo 2.'de gösterilmiştir. Öğrencilerin %24.3'ü (89 kişi) 15 yaşında, %55.3'ü (203 kişi) 16 yaşında ve %20.4'ü (75 kişi) 17 yaşındadır.

Tablo 2.Örneklemin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	n	%
15	89	24.3
16	203	55.3
17	75	20.4
Toplam	367	100.0

Örneklemin kardeş sayılarına göre dağılımı tablo 3.'de verilmiştir. Öğrencilerin %12.3'ü (45 kişi) tek çocuk olup; %60.5'i (222 kişi) 2 kardeş, %19.3'ü (71 kişi) 3 kardeş, %4.9'u (18 kişi) 4 kardeş, %3'ü (11 kişi) 5 kardeşdir.

Tablo 3.Örneklemin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	n	%
1	45	12.3
2	222	60.5
3	71	19.3
4	18	4.9
5	11	3.0
Toplam	367	100.0

Örnekleme giren öğrencilerin yaşamlarının çoğunu geçirdiği yerleşim birimlerine göre dağılımı tablo 4.'de verilmiştir. Öğrencilerin %4.4'ü (16 kişi) daha çok köyde, %1.9'u (7 kişi) kasabada, %13.6'sı (50 kişi) şehirde, %80.1'i (294 kişi) büyükşehirde yaşamıştır.

Tablo 4. Örnekleme Giren Öğrencilerin Yaşamlarının Çoğunu Geçirdiği Yerleşim Birimlerine Göre Dağılımı

Yaşanılan Yer	n	%
Köy	16	4.4
Kasaba	7	1.9
Şehir	50	13.6
Büyükşehir	294	80.1
Toplam	367	100.0

3.2.ANNE BABALARI TANITICI BULGULAR

Burada örnekleme giren öğrencilerin anne babalarının öğrenim durumları, meslekleri, öz, sağ olup olmamaları, birlikte-ayrı yaşayıp yaşamamaları ve ekonomik durumları tanıtılmaktadır. İlgili veriler 5, 6, 7, 8, 9 numaralı tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Anne-Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	Anne		Baba	
	n	%	n	%
Okuma yazma bilmiyor	15	4.1	6	1.6
Sadece okur yazar	12	3.3	4	1.1
İlkokul mezunu	101	27.5	57	15.5
Ortaokul mezunu	48	13.1	60	16.3
Lise mezunu	136	37.1	129	35.1
Üniversite/yüksekokul mezunu	55	15.0	111	30.2
Toplam	367	100.0	367	100.0

Öğrencilerin anne babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımı tablo 5.' de verilmiştir. Öğrencilerin % 4.1'inin annesi (15 kişi) ve %1.6'sının babası okuma yazma bilmemektedir; % 3.3'ünün annesi (12 kişi) ve %1.1'inin babası sadece okur yazardır, % 27.5'inin annesi (101 kişi) ve %15.5'inin babası (57 kişi) ilkokul mezunu, %13.1'inin annesi (48 kişi) ve %16.3'ünün babası (60 kişi) ortaokul mezunu, %37.1'inin annesi (136 kişi) ve %35.1'inin babası (129 kişi) lise mezunu ve % 15'inin annesi (55 kişi) ve %30.2'sinin babası (111 kişi) üniversite veya yüksekokul mezunudur.

Öğrencilerin anne babalarının mesleklerine göre dağılımı tablo 6' da verilmiştir. Öğrencilerin % 42.7'inin annesi (157 kişi) ev hanımı ve %1.9'unun babası (7 kişi) işsiz, % 5.7'sinin annesi (21 kişi) ve %13.6'sının babası (50 kişi) işçi, %13.1'inin annesi (48 kişi) ve %27.2'sinin babası (100 kişi) memur, %5.2'inin annesi (19 kişi) ve %39'unun babası (143 kişi) serbest meslek sahibi, %33.2'sinin annesi (122 kişi) ve %18.3'ünün babası (67 kişi) memurdur.

Tablo 6. Öğrencilerin Anne-Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı

Mesleki Durum	Anne		Baba	
	n	%	n	%
Ev Hanımı /İşsiz	157	42.7	7	1.9
İşçi	21	5.7	50	13.6
Memur	48	13.1	100	27.2
Serbest Meslek Sahibi	19	5.2	143	39.0
Emekli	122	33.2	67	18.3
Toplam	367	100.0	367	100.0

Öğrencilerin anne babalarının öz ve sağ olup olmamalarına göre dağılımı tablo 7.' de verilmiştir. Öğrencilerin % 99.2'sinin annesi (364 kişi) ve %98.6'sının babası (362 kişi) öz, % 0.8'inin annesi (3 kişi) ve %1.4'ünün babası (5 kişi) üveydir; % 99.7'sinin annesi (366 kişi) ve %97.8'inin babası (359 kişi) sağ, % 0.3'ünün annesi (1 kişi) ve %2.2'sinin babası (8 kişi) ölmüştür.

Tablo 7. Öğrencilerin Anne-Babalarının Öz ve Sağ Olup Olmamalarına Göre Dağılımı

Anne Babanın Durumu	Anne		Baba	
	n	%	n	%
Öz	364	99.2	362	98.6
Üvey	3	0.8	5	1.4
Sağ	366	99.7	359	97.8
Öldü	1	0.3	8	2.2
Toplam	367	100.0	367	100.0

Öğrencilerin anne babalarının ayrı olup olmamalarına göre dağılımı tablo 8.' de verilmiştir. Öğrencilerin % 7.08'inin annesi ve babası (26 kişi) ayrı, %92.9'unun annesi ve babası (341 kişi) birlikte yaşamaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin Anne-Babalarının Ayrı Olup Olmamlarına Göre Dağılımı

Ayrı Olup Olmama Durumu	n	%
Ayrı	26	7.1
Birlikte	341	92.9
Toplam	367	100.0

Öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarına göre dağılımı tablo 9.' da verilmiştir. Öğrencilerin ailelerinin %27.5'inin gelir düzeyi 500 milyon Türk lirası ve altında (101 kişi) , %49'unun 500 milyon - 1 milyar arasında (180 kişi), %12.3'ünün 1 milyar - 1.5 milyar arasında (45 kişi), %12.3'ünün 1,5 milyar - 2 milyar arasında (38 kişi), %0.8'inin 2 milyar ve üstüdür (3 kişi).

Tablo 9. Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı

Ekonomik Düzey	n	%
500 Milyon ve altı	101	27.5
500 Milyon - 1 Milyar	180	49.0
1 Milyar - 1.5 Milyar	45	12.3
1,5 Milyar - 2 Milyar	38	10.4
2 Milyar ve üstü	3	0.8
Toplam	367	100.0

3.3.ARAŞTIRMADA YANIT ARANAN SORULARA İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada cevap aranan sorularla ilgili bulgu ve yorumlara ver verilmiştir.

1.“Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Sorusuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu soruya ilişkin bulgular tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Cinsiyet	n	X	SS	t-Değeri
İletişim Becerileri	Zihinsel	Kız	196	54.67	5.98	3.31*
		Erkek	171	52.51	6.48	
	Duygusal	Kız	196	51.48	6.28	2.96*
		Erkek	171	49.48	6.61	
	Davranışsal	Kız	196	53.81	5.64	1.45
		Erkek	171	52.78	7.79	
Genel	Kız	196	159.95	14.49	3.25*	
	Erkek	171	154.78	15.96		
Empatik Beceri	Genel	Kız	196	128.63	18.33	1.93
		Erkek	171	125.06	16.98	

Sd: 365 *P<.05

Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre iletişim ve empati becerilerine ilişkin veriler tablo10.’da yer almaktadır. Tablo 10’da görüldüğü gibi kızların İletişim Becerileri Ölçeğinin zihinsel, duygusal alt ölçekleri ve genel iletişim becerileri puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. İletişim becerilerinin davranışsal boyutunda ve empatik beceri puanlarında aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, fakat yine kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir.

Bu bulgular literatür (Linn, Petersen, 1985; Macaskill, Maltby, Day, 2002; Bylund, Makoul, 2002; Hanson, Mullis, 1985; Hojat, Fields, Gonnella, 2003) ve psikolojik, sosyolojik kuramlarla (Steinberg, 1999; Papalia, Olds, Feldman, 1999; Sayın,1990) tutarlılık içindedir. Bu durum kız ve erkeklerin sosyalleşme süreci ile ilgili olabilir. Sosyalleşme yada

toplumsallaşma süreci cinsiyet rolleri açısından erkeğe özgü ve kadına özgü farklılıklar göstermektedir (Steinberg, 1999:268). Buna göre ailede erkek ve kız çocuğun toplumsallaşma süreçleri de iletişim ve empati becerileri konusunda cinsiyet farklılıklarında etkili olabilir. Kızların erkeklere oranla diğerlerinin duygularını daha çok dikkate alacak şekilde toplumsallaştırıldığı söylenebilir.

2. "Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerileri Yaşlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?" Sorusuna İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

Yaşlarına göre öğrencilerin iletişim ve empati becerileri puan ortalamaları tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo11. Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Yaşlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Yaş	n	\bar{X}	SS
İletişim Becerileri	Zihinsel	15	89	53.27	6.92
		16	203	53.33	6.01
		17	75	55.04	6.22
	Duygusal	15	89	50.83	6.41
		16	203	50.48	6.51
		17	75	50.37	6.67
	Davranışsal	15	89	52.45	6.33
		16	203	53.36	7.36
		17	75	54.28	5.23
Genel	15	89	56.55	16.18	
	16	203	57.18	15.21	
	17	75	59.69	14.90	
Empatik Beceri	Empati	15	89	31.33	20.34
		16	203	26.04	16.63
		17	75	24.39	16.86

Tablo 11.'de, 17 yaşındaki öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği'nin zihinsel, davranışsal alt ölçekleri ve genel iletişim becerileri puan ortalamalarının 15 ve 16 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu, 15 yaşındakilerin puan ortalamalarının en düşük olduğu; iletişim becerilerinin duygusal boyutunda ve empatik beceri puan ortalamalarında 15 yaşındakilerin en yüksek, 17 yaşındakilerin en düşük olduğu görülmektedir.

İBÖ ile alt boyutları ve EBÖ'nin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Yaşlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F
İletişim Becerileri	Zihinsel	GA	178.482	2	89.241	2.26
		Gİ	14361.29	364	39.454	
		Toplam	14539.78	366		
	Duygusal	GA	10.300	2	5,150	.12
		Gİ	15460.71	364		
		Toplam	15471.01	366	42.474	
	Davranışsal	GA	136.939	2	68.470	1.51
		Gİ	16474.17	364		
		Toplam	16611.11	366	45.259	
Genel	GA	461.592	2	230.796	.98	
	Gİ	86201.58	364			
	Toplam	86663.18	366	236.818		
Empatik Beceri	Empati	GA	2378.207	2	1189.10	3.81*
		Gİ	113328.3	364	4	
		Toplam	115706.5	366	311.342	

* P < .05

Tablo 12.'de yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, Empatik Beceri Ölçeği'nin algılanan yaşlara göre aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir. Fakat İletişim Becerileri Ölçeği'nin zihinsel, duygusal, davranışsal boyutları ile genel iletişim becerileri puanlarının yaşlara göre aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı görülmektedir.

Tablo13. Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Yaşlarına Göre Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	15	16	17
	15			*
	16			
EMPATİ	17			

*P<,05

Tablo 13.'deki EBÖ'nin öğrencilerin yaşlarına göre Scheffe Testi sonuçları incelendiğinde, 15 yaşındaki öğrenciler ile 17 yaşındaki öğrenciler arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir.

İletişim ve empati becerilerinin yaşla ilgili bulguları göz önünde bulundurulduğunda, farklılıklara rağmen iletişim becerilerindeki ortalamaların birbirine çok yakın değerler olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. 15, 16 ve 17. yaşlar hem kızlar hem de erkekler için ergenlik dönemi içersindedir. Ergenlik dönemi yaklaşık olarak kızlarda 11-20 yaşları, erkeklerde 13-20 yaşları kapsamaktadır (Yavuzer, 2001:262). Fakat ergenlik dönemini yaşla ilişkili bir dönem olarak tanımlamanın pek bir yararı yoktur. Anlamlı bir kavram olarak ergenlik, en iyi biçimde, bireyin tüm gelişimini içeren geniş bir çerçevede ele alınabilir (Adams, 1995:15-16). Dolayısıyla, örneklemin yaş grupları çok yakın zaman dilimlerini ve birbirine benzeyen gelişim özelliklerini kapsamaktadır. Bu nedenle iletişim becerileri de birbirine benzer olabilir.

Fakat empatik beceri puanları dikkate alındığında, 15 yaşındaki öğrencilerin empatik becerilerinin, 17 yaşındaki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmanın kapsamına alınmamış farklı özelliklerden kaynaklanıyor olabilir. Örneğin, örneklemdaki 15 yaşındaki öğrencilerin aile özellikleriyle 17 yaşındaki öğrencilerin aile

özelliklerinin karşılaştırılmasında elde edilebilecek bulgular bilinmemektedir. Dolayısıyla, empatik becerideki bu farklılık, yaşın dışında başka değişkenlerle ilgili olabilir.

3. "Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerileri İnternette Sohbet (chat) Edip Etmemelerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?" Sorusuna İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

Tablo 14. Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin İnternette Sohbet (chat) Edip Etmemelerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt Ölçekler	İnternette Sohbet	n	\bar{X}	SS	t-Değeri	
İletişim Becerileri	Zihinsel	Evet	146	54.75	6.36	2.70*	
		Hayır	221	52.95	6.17		
	Duygusal	Evet	146	51.21	7.00	1.59	
		Hayır	221	50.11	6.13		
	Davranış	Evet	146	53.99	7.02	1.52	
		Hayır	221	52.90	6.52		
	Genel	Evet	146	159.94	16.36	2.44*	
		Hayır	221	155.95	14.54		
	Empatik Beceri	Empati	Evet	146	127.51	18.18	.47
			Hayır	221	126.61	17.54	

Sd: 365 * $P < .05$

Lise öğrencilerinin chat yapıp yapmamalarına göre iletişim ve empati becerilerine ilişkin veriler Tablo 14.'te yer almaktadır. Tablodan İletişim Becerileri Ölçeğinin zihinsel alt ölçeği ve genel iletişim becerileri puan ortalamalarında chat yapanların yapmayanlardan daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. İletişim becerilerinin duygusal ve davranışsal boyutlarında ve empatik beceri puanlarında aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, fakat chat yapan öğrencilerin ortalamalarının chat yapmayan öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir.

Merkle ve Richardson (2000)'a göre bilgisayarın sosyal anlamı ilişkilere aracılık etmesidir; fakat bu aracılık yüz yüze ilişkilerin aleyhine bir aracılıktır. Fakat araştırma örnekleminin

özellikleri dikkate alındığında ergenlerde internette sohbet etmenin yüzyüze ilişkilerin aleyhine olmaması beklenebilir. Bu dönemde gençler aileden çok arkadaş çevresi ile birlikte olma eğilimindedirler. Ergenler arkadaşlarıyla birlikte olmadıkları zamanlarda, internette sohbeti iletişimlerini sürdürmek için kullanıyor olabilirler. Dolayısıyla internette sohbet etmek öğrencilerin iletişim becerilerine olumsuz olarak yansımamaktadır.

Ayrıca anlamlı farklılığın sadece zihinsel alt boyutta ve genel iletişim becerisinde çıkması, bilgisayar kullanımının duygusal ve davranışsal niteliklerden çok zihinsel niteliklerle ilgili olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4. "Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerileri Algılanan Anne Tutumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?" Sorusuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin algılanan anne tutumlarına göre iletişim ve empati becerilerine ilişkin veriler tablo 15.; tablo 16. ve tablo 17.'de yer almaktadır.

Tablo 15. Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Algılanan Anne Tutumlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Algılanan Tutum	n	\bar{X}	SS
	Zihinsel	Otoriter	84	53.38	5.47
		İlgisiz	11	51.18	6.91
		Demokratik	272	53.85	6.51
İletişim Becerileri	Davranışsal	Otoriter	84	53.12	5.93
		İlgisiz	11	49.91	4.46
		Demokratik	272	54.45	8.94
	Genel	Otoriter	84	157.70	14.45
		İlgisiz	11	147.36	14.44
		Demokratik	272	157.90	15.61
Empatik Beceri	Empati	Otoriter	84	127.04	17.18
		İlgisiz	11	124.45	14.56
		Demokratik	272	127.04	18.12

Tablo 15’de, İletişim Becerileri Ölçeğinin zihinsel alt ölçeği, genel iletişim becerileri ve empatik beceri puan ortalamalarının otoriter ve demokratik anne tutumlarında en yüksek, ilgisiz anne tutumunda en düşük olduğu; iletişim becerilerinin duygusal ve davranışsal boyutlarında puan ortalamalarının demokratik anne tutumunda en yüksek, ilgisiz anne tutumunda en düşük olduğu görülmektedir.

İBÖ ile alt boyutları ve EBÖ’nin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Algılanan Anne Tutumlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F
İletişim Becerileri	Zihinsel	GA	84.213	2	42.107	1.06
		Gİ	14455.56	364	39.713	
		Toplam	14539.78	366		
	Duygusal	GA	278.737	2	139.369	3.34*
		Gİ	15192.27	364	41.737	
		Toplam	15471.01	366		
	Davranışsal	GA	246.391	2	123.196	2.74
		Gİ	16364.71	364	44.958	
		Toplam	16611.11	366		
	Genel	GA	1176.752	2	588.376	2.51
		Gİ	85486.42	364	234.853	
		Toplam	86663.18	366		
Empatik Beceri	Empati	GA	71.449	2	35.724	
		Gİ	115635.1	364	317.679	.11
		Toplam	115706.5	366		

* P< .05

Tablo 16.’da yer alan Varyans Analizi sonuçları incelendiğinde, İBÖ’nin duygusal alt ölçeğinin algılanan anne tutumlarına göre puan ortalamaları arasındaki farkın 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. İBÖ’nin zihinsel, davranışsal boyutları ile genel iletişim

puanlarının ve empatik beceri puanlarının algılanan anne tutumlarına göre aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı görülmektedir.

Tablo 17'deki İBÖ'nin duygusal alt ölçeğinin algılanan anne tutumlarına göre LSD Testi sonuçları incelendiğinde, ilgisiz anne tutumu ile demokratik anne tutumu arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir.

Tablo 17. Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Algılanan Anne Tutumlarına Göre LSD Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	Otoriter	İlgisiz	Demokratik
	Otoriter			
	İlgisiz			*
DUYGUSAL	Demokratik			

*P<,05

Annelerinin tutumunu demokratik bulan öğrencilerin, iletişim ve empati becerilerinde puan ortalamalarının diğer anne tutumlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatürde genellikle anne-baba tutumları birlikte ele alınmaktadır. Genel olarak demokratik tutumu benimseyen anne ve babaların çocukları bağımsız, kendilerini iyi ifade edebilen, sosyal ve akademik yönlerden başarılı bireyler olmaktadır. Bu çocukların bağımsız kararları, ilgileri, fikirleri ve kişilikleri olmaktadır (Papalia, Olds, Feldman, 1999:370-372; Steinberg, 1999:125-127; Santrock, 1998:478-479; Santrock, 2001:155-156). Anne babalarını demokratik olarak algılayan gençlerin duyguları anlama, uyum ve atılganlık düzeylerinin, anne babalarını otoriter olarak algılayan gençlerden daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Öztürk, 1990; Bilal, 1984; Topaloğlu, 1989).

Yukarıda bahsedilen kendini iyi ifade edebilme, sosyal yönden başarılı olma gibi özellikler iletişim ve empati becerileri ile de ilgilidir. Ebeveynin sergilediği demokratik tutumun niteliklerinin (akılcı, sıcak, ilgili, sabırlı ve duyarlı, hoşgörülü, güven verici vb.) iletişim ve empati becerilerinde olumlu etkiye yol açtığı söylenebilir.

Annelerinin tutumunu demokratik bulan öğrencilerin, iletişim ve empati becerilerinde puan ortalamaları diğer anne tutumlarına göre daha yüksek bulunurken, sadece İletişim Becerileri

Ölçeği'nin duygusal boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Algılanan anne tutumlarında özellikle duygusal boyutun ön plana çıkması, kadının ailedeki rolü ile ilgili olabilir. Sosyolojik bakış açısıyla, anlamsal rolü içinde kadın, çocuklara babadan daha yakın olup ailenin duygusal yaşamını en iyi biçimde dile getirmektedir (Sayın,1990:54-55).

Duygusal boyuttaki anlamlı farklılık, demokratik ve ilgisiz tutum arasında bulunmuştur. İlgisiz tutumun, diğer tutumlara göre iletişime en kapalı tutum olduğu düşünülebilir.

5. "Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerileri Algılanan Baba Tutumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?" Sorusuna İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

Tablo 18. Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Algılanan Baba Tutumlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Algılanan Tutum	n	\bar{X}	SS
İletişim Becerileri	Zihinsel	Otoriter	59	51.85	6.61
		İlgisiz	38	53.47	6.08
		Demokratik	270	54.09	6.22
	Duygusal	Otoriter	59	49.03	5.94
		İlgisiz	38	50.11	7.55
		Demokratik	270	50.94	6.43
	Davranış	Otoriter	59	51.66	6.57
		İlgisiz	38	53.51	8.57
		Demokratik	270	54.63	5.94
	Genel	Otoriter	59	52.54	14.97
		İlgisiz	38	58.21	15.47
		Demokratik	270	58.54	15.31
Empatik Beceri	Empati	Otoriter	59	25.25	14.78
		İlgisiz	38	27.21	18.42
		Demokratik	270	27.84	17.63

Lise öğrencilerinin algılanan baba tutumlarına göre iletişim ve empati becerilerine ilişkin veriler tablo 18; tablo 19 ve tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 18'de, İletişim Becerileri Ölçeği ile tüm alt boyutları ve Empatik Beceri Ölçeği puan ortalamalarının, otoriter baba tutumunda en düşük olduğu, demokratik baba tutumlarında en yüksek olduğu görülmektedir.

İBÖ ile alt boyutları ve EBÖ'nin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Algılanan Baba Tutumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F
İletişim Becerileri	Zihinsel	GA	244.809	2	122.405	3.12*
		Gİ	14294.97	364	39.272	
		Toplam	14539.78	366		
	Duygusal	GA	183.567	2	91.784	2.19
		Gİ	15287.44	364		
		Toplam	15471.01	366	41.998	
	Davranışsal	GA	237.577	2	118.789	2.64
		Gİ	16373.53	364		
		Toplam	16611.11	366	44.982	
	Genel	GA	1759.088	2	879.544	2.51*
		Gİ	84904.09	364		
		Toplam	86663.18	366	233.253	
Empatik Beceri	Empati	GA	218.760	2	109.380	.35
		Gİ	115487.8	364		
		Toplam	115706.5	366	317.274	

* P< .05

Tablo 19'da yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, algılanan baba tutumlarına göre İBÖ'nin zihinsel alt ölçeği ve genel iletişim becerileri puan ortalamaları arasındaki farkın

0,05 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Algılanan baba tutumlarına göre İBÖ'nin duygusal, davranışsal boyutları ile empatik beceri puan ortalamalarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı görülmektedir.

Tablo 20'deki İBÖ'nin zihinsel alt ölçeğinin ve genel iletişim becerilerinin algılanan baba tutumlarına göre Scheffe Testi sonuçları incelendiğinde, hem zihinsel boyutta hem de genel iletişim becerisinde otoriter baba tutumu ile demokratik baba tutumu arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir.

Tablo 20. Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Algılanan Baba Tutumlarına Göre Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	Otoriter	İlgisiz	Demokratik
Zihinsel	Otoriter			*
	İlgisiz			
	Demokratik			
Genel	Otoriter			*
	İlgisiz			
	Demokratik		*	

*P<,05

Babalarının tutumunu demokratik bulan öğrencilerin, iletişim ve empati becerilerinde puan ortalamalarının diğer algılanan baba tutumlarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yine ebeveynin sergilediği demokratik tutumun niteliklerinin (akılcı, sıcak, ilgili, sabırlı ve duyarlı, hoşgörülü, güven verici vb.) iletişim ve empati becerilerinde olumlu etkiye yol açtığı söylenebilir. Fakat algılanan anne tutumları ile ilgili bulgulardan farklı olarak, algılanan baba tutumlarında İletişim Becerileri Ölçeğinin zihinsel alt boyutunda ve genel iletişim becerisinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Baba ile kurulan ilişki çocuğun gelişiminde daha çok bilişsel alanda etkili görülmektedir. Yapılan araştırmalar, baba yokluğunun çocukların bilişsel gelişimini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Dönmezer,1992:210). İletişim Becerileri Ölçeğinin alt boyutlarından zihinsel boyutun öne çıkması bu durumla ilgili olabilir.

Ayrıca zihinsel boyuttaki ve genel iletişim becerisindeki anlamlı farklılık, demokratik ve otoriter tutum arasında bulunmuştur. Ailede anne sevgiyi simgelerken baba otoriteyi simgelemektedir (Dönmezer, 1992:209). Fakat babanın bu rolünün abartılması, baba ile kurulan ilişkide, çocuğun iletişim ve empati becerileri üzerinde, olumsuz bir etkiye yol açıyor olabilir.

6. “Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerileri Algılanan Öğretmen Tutumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?” Sorusuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin algılanan öğretmen tutumlarına göre iletişim ve empati becerilerine ilişkin veriler tablo 21, tablo 22 ve tablo 23’de yer almaktadır.

Tablo 21. Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Algılanan Öğretmen Tutumlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Algılanan Tutum	n	\bar{X}	SS
İletişim Becerileri	Zihinsel	Otoriter	94	53.17	7.15
		İlgisiz	53	52.89	6.48
		Demokratik	220	54.06	5.86
	Duygusal	Otoriter	94	49.22	6.75
		İlgisiz	53	49.04	6.19
		Demokratik	220	51.46	6.33
	Davranış	Otoriter	94	52.62	4.78
		İlgisiz	53	52.22	6.15
		Demokratik	220	53.97	7.30
Genel	Otoriter	94	54.62	16.69	
	İlgisiz	53	54.60	12.85	
	Demokratik	220	59.50	15.12	
Empatik Beceri	Empati	Otoriter	94	26.57	18.55
		İlgisiz	53	25.83	20.04
		Demokratik	220	27.40	16.92

Öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği ile tüm alt boyutları ve Empatik Beceri Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları demokratik öğretmen tutumunda en yüksek, ilgisiz öğretmen tutumlarında en düşük çıkmıştır (Tablo 21).

İBÖ ile alt boyutları ve EBÖ'nin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Algılanan Öğretmen Tutumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F
İletişim Becerileri	Zihinsel	GA	90.070	2	45.035	1.13
		Gİ	14449.71	364	39.697	
		Toplam	14539.78	366		
	Duygusal	GA	459.540	2	229.770	5.57*
		Gİ	15011.47	364		
		Toplam	15471.01	366	41.240	
	Davranışsal	GA	232.509	2	116.254	2.58
		Gİ	16378.60	364		
		Toplam	16611.11	366	44.996	
	Genel	GA	2101.290	2	1050.645	4.52*
		Gİ	84561.89	364		
		Toplam	86663.18	366	232.313	
Empatik Beceri	Empati	GA	125.094	2	62.547	.20
		Gİ	115581.4	364		
		Toplam	115706.5	366	317.531	

* P< .05

Tablo 22.'de yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, algılanan öğretmen tutumlarına göre İBÖ'nin duygusal alt ölçeği ve genel iletişim becerileri puan ortalamaları arasındaki farkın 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Algılanan öğretmen tutumlarına

göre İBÖ'nin zihinsel, davranışsal boyutları ile empatik beceri puanları aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı görülmektedir.

Scheffe Testi sonuçlarına göre hem duygusal boyutta hem de genel iletişim becerilerinde otoriter öğretmen tutumu ile demokratik öğretmen tutumu arasındaki fark anlamlı çıkmıştır (Tablo 23).

Tablo 23. Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Algılanan Öğretmen Tutumlarına Göre Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	Otoriter	İlgisiz	Demokratik
Duygusal	Otoriter			*
	İlgisiz			
	Demokratik			
Genel	Otoriter			*
	İlgisiz			
	Demokratik			

*P<,05

Ergenlik döneminin özellikleri gözönünde bulundurulduğunda, gelişen bağımsızlık duygusu içindeki ergen, toplumdaki gruplarla bağlanma ve uyuşma sürecindedir. Ergen için okul, bütünleşme yerlerinden biridir ve bu alanın iki önemli aktörü arkadaşları ve öğretmenleridir. Okulun ve öğretmenin çocuğun ve gencin sosyalleşme sürecinde önemli rolleri vardır ve öğretmen öğrenci üzerinde bir çok yönden etkili olabilir. Öğretmen –öğrenci etkileşimi, öğrencinin gelişimini ve davranışlarını etkilemektedir (Jussim, Eccles, 1993:947; Santrock, 2001:236-238). Özellikle de öğretmenin sergilediği tutum , öğrenciyle gerçekleşen etkileşimin zeminini oluşturmaktadır. Literatürde öğretmen tutumlarının daha çok “demokratik tutum” ve “otoriter baskıcı tutum olmak üzere iki grupta ele alındığı görülmektedir (Başaran, 1990:195; Dönmezer, 1997:135).

Otoriter baskıcı tutum, öğretmen ve öğrenci arasında sosyal ve zihinsel ilişkilerin dar bir alanda kalmasına neden olduğundan, sosyal gelişimin en düşük düzeyde kalmasına yol açar ve

yıkıcı davranışları da oluşturabilir (Dönmezer, 1997:135). Demokratik tutumun yarattığı ortamın özellikleri, iletişim ve empati becerilerine olumlu etkilerde bulunabilecek özelliklerdir. Demokratik tutum sergileyen bir öğretmen, hoşgörülü ve değişimlere açıktır, grup çalışmalarına ve işbirliğine önem verir. Demokratik öğretmenin sınıfında denetim ve rehberlik rastgele yöntemlerle değil, grup durumunda planlama ve çalışmadan doğar. Ayrıca sınıf ortamı öğrencilerin, birbirleriyle danışma, yardımlaşma ve ortak bir soruna işbirliği ile çözüm aramalarına olanaklıdır; öğrenciler arasında etkileşim vardır (Dönmezer, 1997:135-136). Demokratik tutumla ilgili tüm bu nitelikler, iletişim ve empati becerileri için olumlu değişkenler olarak düşünülebilir. Özellikle de işbirliği, iletişimin bir fonksiyonu durumundadır.

Ayrıca öğretmen-öğrenci ilişkisinde, tutum ve iletişim arasındaki ilişki, gestalt psikolojisindeki şekil-zemin ilişkisine benzetilebilir. Buna göre tutum zemini oluştururken, iletişim tutuma göre biçimlenmektedir. Demokratik tutumun, kendini yargılayıcı davranışların olmadığı, empati ve saygıyı içeren bir iletişim sürecinin oluşmasına yol açması beklenebilir.

Araştırmanın bulgularına göre algılanan öğretmen tutumlarından demokratik tutumun tüm boyutlarda puan ortalamaları, diğerlerine oranla daha yüksek çıkmıştır. Varyans analizi sonuçlarında sadece duygusal boyut ve genel iletişim becerisinde diğer tutumlara göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Alt ölçeklerden duygusal boyutun öne çıkması, ergenlik döneminin özellikleri ile ilgili olabilir. Bir çok araştırmacı, ergenlik döneminde yüksek bir duygusallık görüldüğü noktasında birleşmektedir. Bu evrede duyguların şiddet kazandığı ve ergenin tüm yaşamında etkili olduğu görülür (Yavuzer, 2001:270). Ergenlik biyolojik kaynaklı hızlı ve belirgin değişikliklerin yer aldığı bir dönemdir. Gelişimin tüm alanlarına rağmen, ön planda olan, bu değişimlere verilen duygusal yanıt ve uyum sürecidir. Hall bu dönemi bir "fırtına ve gerginlik" dönemi olarak tanımlamaktadır (Aktaran, Yavuzer, 2001:268). Ergenin sosyal çevresinde öğretmen önemli bir konuma sahiptir. Bu fırtına ve gerginlik döneminde, öğretmenlerin sahip olduğu demokratik tutum beraberinde, koşulsuz saygıyı, empatik anlayışı ve dürüstlüğü getirmektedir. Demokratik tutumun, ergenlik döneminde öğretmen-öğrenci etkileşiminde duygusal boyutta daha fazla etkili olması beklenebilir.

Duygusal boyuttaki farklılık, algılanan öğretmen tutumlarından demokratik ve otoriter tutum arasında bulunmuştur. Demokratik tutumun tersine otoriter tutum iletişim ve empati becerilerini geliştirmez. Otoriter öğretmen tutumu öğretmen-öğrenci etkileşiminde, öğrencinin orijinal bir davranış, merak ve girişkenlik geliştirmesine ve düşüncelerini açıklamasına olanak vermez. Bu türden bir etkileşimde koşulsuz saygı ve empatik anlayış yoktur. Algılanan otoriter öğretmen tutumunun, öğrencilerin iletişim ve empati becerilerini geliştirmesi beklenmemelidir.

7. "Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerileri iletişim engellerini kullanıp kullanmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" Sorusuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 24. Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin, İletişim Engellerini Kullanıp Kullanmamalarına Göre Sayı, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

İletişim Engelleri	Alt Ölçekler	Kullanıp Kullanmama	n	\bar{X}	SS	t-Değeri
Emir Vermek	Zihinsel	Evet	90	52.22	7.11	2.518*
		Hayır	277	54.13	5.96	
	Duygusal	Evet	90	48.49	6.20	3.506*
		Hayır	277	51.21	6.47	
	Davranışsal	Evet	90	53.13	7.73	.318
		Hayır	277	53.39	6.39	
	Genel	Evet	90	153.84	16.50	2.644*
		Hayır	277	158.74	14.84	
	Empati	Evet	90	128.16	16.97	.731
		Hayır	277	126.58	18.05	
Uyarıp Tehdit Etmek	Zihinsel	Evet	88	51.81	6.62	3.212*
		Hayır	279	54.25	6.09	
	Duygusal	Evet	88	48.30	6.40	3.790*
		Hayır	279	51.25	6.38	
	Davranışsal	Evet	88	53.03	6.26	.472
		Hayır	279	53.42	6.89	
	Genel	Evet	88	153.14	15.50	3.115*
		Hayır	279	158.93	15.12	
	Empati	Evet	88	127.32	17.09	.214
		Hayır	279	126.85	18.02	
Öğüt Vermek	Zihinsel	Evet	281	54.19	6.29	.004*
		Hayır	86	51.94	6.05	
	Duygusal	Evet	281	50.70	6.64	.417
		Hayır	86	50.05	6.04	
	Davranışsal	Evet	281	53.89	6.44	.004*
		Hayır	86	51.51	7.38	
	Genel	Evet	281	158.78	15.46	.005*
		Hayır	86	153.50	14.52	
	Empati	Evet	281	126.99	18.17	.967
		Hayır	86	126.90	16.55	
Yargılar, Eleştirmek	Zihinsel	Evet	270	53.93	6.34	1.344
		Hayır	97	52.93	6.16	
	Duygusal	Evet	270	50.24	6.69	1.498
		Hayır	97	51.39	5.90	
	Davranışsal	Evet	270	53.24	6.57	.422
		Hayır	97	53.58	7.21	
	Genel	Evet	270	157.41	15.67	.266
		Hayır	97	157.90	14.66	
	Empati	Evet	270	126.67	16.86	.071
		Hayır	97	127.79	20.20	
Alay Etmek	Zihinsel	Evet	72	51.67	7.30	3.034*
		Hayır	295	54.15	5.95	
	Duygusal	Evet	72	48.54	6.53	2.947*
		Hayır	295	51.03	6.41	
	Davranışsal	Evet	72	52.17	6.01	1.638
		Hayır	295	53.61	6.88	
	Genel	Evet	72	152.38	16.94	3.217*
		Hayır	295	158.80	14.74	
	Empati	Evet	72	129.25	16.52	1.217
		Hayır	295	126.41	18.06	

Tablo 24'ün Devamı

İlgiyi Başka Yöne Çekmek	Zihinsel	Evet	92	53.02	6.29	1.131
		Hayır	275	53.88	6.30	
	Duygusal	Evet	92	49.47	5.87	1.842
		Hayır	275	50.91	6.67	
	Davranışsal	Evet	92	52.78	7.61	.900
		Hayır	275	53.51	6.42	
	Genel	Evet	92	155.27	14.65	1.637
		Hayır	275	158.30	15.58	
	Empati	Evet	92	128.05	16.90	.679
		Hayır	275	126.60	18.08	
Gücenip, İncinmek	Zihinsel	Evet	211	54.10	5.77	1.539
		Hayır	156	53.08	6.94	
	Duygusal	Evet	211	50.41	5.94	.470
		Hayır	156	50.73	7.21	
	Davranışsal	Evet	211	53.46	6.01	.430
		Hayır	156	53.15	7.63	
	Genel	Evet	211	157.97	13.31	.618
		Hayır	156	156.96	17.85	
	Empati	Evet	211	127.46	16.85	.620
		Hayır	156	126.29	19.00	
Övmek	Zihinsel	Evet	182	54.41	6.15	2.265*
		Hayır	185	52.93	6.38	
	Duygusal	Evet	182	50.54	6.39	.003
		Hayır	185	50.55	6.63	
	Davranışsal	Evet	182	54.09	6.74	2.149*
		Hayır	185	52.58	6.67	
	Genel	Evet	182	159.04	15.04	1.864
		Hayır	185	156.06	15.62	
	Empati	Evet	182	125.34	16.56	1.740
		Hayır	185	128.56	18.81	
Çözüm Yolları Önermek	Zihinsel	Evet	353	53.84	6.19	2.717*
		Hayır	14	49.21	7.60	
	Duygusal	Evet	353	50.67	6.53	1.877
		Hayır	14	47.36	4.99	
	Davranışsal	Evet	353	53.52	6.62	2.676*
		Hayır	14	48.64	8.18	
	Genel	Evet	353	158.03	15.10	3.091*
		Hayır	14	145.21	17.96	
	Empati	Evet	353	126.83	17.86	.743
		Hayır	14	130.43	15.86	
Mantıksal Tartışmalara Girmek	Zihinsel	Evet	326	53.78	6.39	.979
		Hayır	41	52.76	5.57	
	Duygusal	Evet	326	50.73	6.53	1.541
		Hayır	41	49.07	6.11	
	Davranışsal	Evet	326	53.48	6.78	1.243
		Hayır	41	52.10	6.36	
	Genel	Evet	326	157.99	15.56	1.598
		Hayır	41	153.93	13.61	
	Empati	Evet	326	126.47	18.25	1.498
		Hayır	41	130.88	12.94	

Tablo 24'ün Devamı

Telkin Edip Avutmak	Zihinsel	Evet	270	54.33	5.92	3.440*
		Hayır	97	51.80	6.98	
	Duygusal	Evet	270	50.94	6.22	1.935
		Hayır	97	49.45	7.14	
	Davranışsal	Evet	270	54.07	6.67	3.588*
		Hayır	97	51.26	6.53	
	Genel	Evet	270	159.34	14.51	3.818*
		Hayır	97	152.52	16.67	
	Empati	Evet	270	127.37	18.05	.729
		Hayır	97	125.84	17.04	
Sorular Sormak	Zihinsel	Evet	321	54.06	6.36	3.232*
		Hayır	46	50.89	5.15	
	Duygusal	Evet	321	50.81	6.49	2.121*
		Hayır	46	48.65	6.36	
	Davranışsal	Evet	321	53.72	6.90	2.936*
		Hayır	46	50.63	4.75	
	Genel	Evet	321	158.60	15.50	3.525*
		Hayır	46	150.17	12.41	
	Empati	Evet	321	127.53	18.03	1.612
		Hayır	46	123.02	15.52	

Sd: 365 * P< .05

Lise öğrencilerinin iletişim engellerini kullanıp kullanmamalarına göre iletişim ve empati becerilerine ilişkin veriler tablo 24'te yer almaktadır.

Öğrencilerin iletişim engellerini kullanıp kullanmama durumlarına göre bulgular şunlardır:

İletişim engellerinden “emir verme, uyarıp ve tehdit etme, alay etme”yi iletişimlerinde kullanmayan öğrencilerin, kullananlardan İletişim Becerileri Ölçeği'nin zihinsel, duygusal alt ölçekleri ve genel iletişim becerilerinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu iletişim engellerinde, iletişim becerilerinin davranışsal boyutu ve empatik beceri puan ortalamalarında ise, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İletişimlerinde “öğüt verme, çözüm yolları önerme, telkin edip avutma” iletişim engellerini kullanan öğrencilerin kullananlardan İletişim Becerileri Ölçeği'nin zihinsel, davranışsal alt ölçekleri ve genel iletişim becerilerinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu iletişim engellerinde, iletişim becerilerinin duygusal boyutu ve empatik beceri puan ortalamalarında ise, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İletişimlerinde “övme” iletişim engelini kullanan öğrencilerin kullanmayanlardan İletişim Becerileri Ölçeği'nin zihinsel, davranışsal alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu iletişim engelinde, iletişim becerilerinin duygusal boyutu, genel iletişim becerileri ve empatik beceri puan ortalamalarında ise, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İletişimlerinde “sorular sorma” iletişim engelini kullanan öğrencilerin kullanmayanlardan İletişim Becerileri Ölçeği'nin zihinsel, duygusal, davranışsal alt ölçekleri ve genel iletişim becerilerinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu iletişim engelinde öğrencilerin, empatik beceri puan ortalamalarında ise, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İletişimlerinde “yargılayıp eleştirme, ilgiyi başka yöne çekme, gücenip incinme, mantıksal tartışmalara girme” iletişim engellerini kullanan kullanmama durumlarına göre öğrencilerin aldıkları hem İletişim Becerileri ölçeği genel ve alt ölçek puan ortalamaları hem de Empatik Beceri Ölçeği puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 25. incelendiğinde “emir verme, uyarıp tehdit etme, alay etme” iletişim engellerini kullanmayan öğrencilerin, kullananlara göre iletişim ve empati becerileri puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın, “öğüt verme, övme, çözüm yolları önerme, telkin edip avutma, sorular sorma” iletişim engellerini kullananların kullanmayanlara göre iletişim ve empati becerileri puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat her iki durum için de farklı boyutlarda anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öncelikle bunların tümünün bir iletişim engeli olarak görülmelerine rağmen yukarıda belirtildiği gibi, bazı iletişim engellerini kullananların puan ortalamaları yüksektir. Bu bulgu iletişim engellerinin niteliklerine ters düşüyor görünmektedir. Bu durum ergenlik döneminin bazı özellikleri ile ilgili olabilir. Ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkilerinin önemli işlevleri vardır ve arkadaş çevresi ergenin sosyal çevresinde en çok bir arada olmayı tercih ettiği sosyal çevredir. Yeni durumlarla sık karşılaşılan bu dönemde, bu türden durumlarda kendi yaşitlarının düşünce ve davranışları ergen için en önemli ölçüttür. Buna göre iletişim engeli olarak nitelenen bazı davranışlar, bu dönemde yaşitları arasında iletişimi kolaylaştırıcı olabilir. Yani, “öğüt verme, övme, çözüm yolları önerme, telkin edip avutma,

sorular sorma” davranışları ergenlik döneminde ergenin sosyal çevresinin en önemli parçası olan arkadaşlık çevresinde istenen, gözlenen ve pekiştirilen davranışlar olabilir. Bu durumda arkadaşlık çevresindeki işlevleri nedeniyle birer iletişim engeli olmaktan çok, iletişim becerilerini zenginleştirici olabilirler. “Öğüt verme, övme, çözüm yolları önerme, telkin edip avutma, sorular sorma” davranışlarının iletişim becerileri envanterinin farklı boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunurken, empatik beceride aynı yönde puan ortalamalarının fazla olmasına rağmen anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çünkü empati bu davranışları içermeden gerçekleştirilen bir süreçtir. Ayrıca iletişim becerilerinde de zihinsel, davranışsal boyutlarda ve genel iletişim becerisinde anlamlı farklılık bulunurken, duygusal boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durum “öğüt verme, övme, çözüm yolları önerme, telkin edip avutma, sorular sorma” davranışlarında duygusal süreçlerden çok zihinsel ve davranışsal süreçlerin yer almasıyla ilgili olabilir. Örneğin, birisine çözüm yolları önerilirken ağırlıklı olarak zihinsel bir eylemde bulunmaktadır.

“Emir verme, uyarıp tehdit etme, alay etme” iletişim engellerini kullanmayan öğrencilerin, kullananlara göre iletişim ve empati becerileri puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirtilmişti. Fakat anlamlı farklılık, üç davranışta da iletişim becerilerinin zihinsel ve duygusal alt boyutlarında ve genel iletişim becerisinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Davranışsal boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durumda, emir vermeyenlerin, uyarıp tehdit etmeyenlerin ve alay etmeyenlerin, bu davranışlarda bulunanlardan söz konusu boyutlarda puan ortalamaları anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bunlar gerçekleştirilmeyen davranışlar olduğundan zihinsel ve duygusal boyutla daha fazla ilgili görünmektedirler. Örneğin alay etme davranışında bulunmayan birisinin, bunun için gerekli zihinsel ve duygusal süreçleri yaşaması zihinsel, duygusal iletişim becerilerinde ve genel iletişim becerisinde daha etkili olabilir. Ayrıca söz konusu davranışların sosyal çevrede kabul görmeyen, onaylanmayan ve pekiştirilmeyen davranışlar olması, bu davranışlarda bulunmayanların iletişim becerilerinin daha yüksek çıkmasında etkili olabilir. Bu durum bu davranışların empati becerisinde anlamlı farklılık çıkmamasında da etkili olmuş olabilir. Çünkü empati daha çok iç denetimle gerçekleşen bir beceridir. Emir vermemek, tehdit etmemek ve alay etmemek empatiden çok sosyal kontrolle gerçekleşen süreçleridir.

8. "Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerileri annelerinin iletişim engellerini kullanıp kullanmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" Sorusuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin annelerinin iletişim engellerini kullanıp kullanmamalarına göre öğrencilerin iletişim ve empati becerilerine ilişkin veriler tablo 25.'de yer almaktadır.

Tablo 25. Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin, Annelerinin İletişim Engellerini Kullanıp Kullanmadıkları Algısına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

İletişim Engelleri	Alt Ölçekler	Kullanıp Kullanmama	n	\bar{X}	SS	t-Değeri
Emir Vermek	Zihinsel	Evet	82	53.56	6.63	.169
		Hayır	285	53.69	6.22	
	Duygusal	Evet	82	50.23	5.71	.495
		Hayır	285	50.64	6.72	
	Davranışsal	Evet	82	52.72	6.20	.931
		Hayır	285	53.51	6.88	
	Genel	Evet	82	156.51	15.13	.686
		Hayır	285	157.84	15.47	
	Empati	Evet	82	124.45	16.36	1.455
		Hayır	285	127.69	18.13	
Uyarıp Tehdit Etmek	Zihinsel	Evet	91	52.50	6.49	2.032*
		Hayır	276	54.05	6.21	
	Duygusal	Evet	91	49.44	6.39	1.877
		Hayır	276	50.91	6.51	
	Davranışsal	Evet	91	53.32	6.29	.036
		Hayır	276	53.35	7.97	
	Genel	Evet	91	155.30	16.32	1.607
		Hayır	276	158.28	15.03	
	Empati	Evet	91	127.33	16.32	.226
		Hayır	276	126.84	18.26	
Öğüt Vermek	Zihinsel	Evet	353	53.82	6.23	2.363*
		Hayır	14	49.79	7.05	
	Duygusal	Evet	353	50.61	6.53	1.032
		Hayır	14	48.79	5.58	
	Davranışsal	Evet	353	53.50	6.73	2.428*
		Hayır	14	49.07	5.72	
	Genel	Evet	353	157.93	15.25	2.471*
		Hayır	14	147.64	16.13	
	Empati	Evet	353	127.02	18.01	.299
		Hayır	14	125.57	10.78	

Tablo 25'in Devamı

Yargılayıp, Eleştirmek	Zihinsel	Evet	255	53.82	6.23	.709
		Hayır	112	53.31	6.47	
	Duygusal	Evet	255	50.49	6.45	.226
		Hayır	112	50.66	6.64	
	Davranışsal	Evet	255	53.51	6.90	.772
		Hayır	112	52.92	6.36	
	Genel	Evet	255	157.82	15.04	.533
		Hayır	112	156.89	16.21	
Empati	Evet	255	126.60	17.57	.586	
	Hayır	112	127.79	18.29		
Alay Etmek	Zihinsel	Evet	14	50.36	6.57	2.010*
		Hayır	353	53.80	6.27	
	Duygusal	Evet	14	46.86	5.16	2.175*
		Hayır	353	50.69	6.51	
	Davranışsal	Evet	14	53.79	13.27	.258
		Hayır	353	53.31	6.38	
	Genel	Evet	14	151.00	16.06	1.625
		Hayır	353	157.80	15.33	
Empati	Evet	14	125.93	19.61	.222	
	Hayır	353	127.00	17.73		
İlgiyi Başka Yöne Çekmek	Zihinsel	Evet	52	53.44	6.46	.274
		Hayır	315	53.70		
	Duygusal	Evet	52	50.69	6.29	.176
		Hayır	315	50.52		
	Davranışsal	Evet	52	53.38	8.26	.063
		Hayır	315	53.32		
	Genel	Evet	52	157.52	14.55	.010
		Hayır	315	157.54		
Empati	Evet	52	126.73	20.80	.102	
	Hayır	315	127.00			
Gücenip, İncinmek	Zihinsel	Evet	206	53.45	6.32	.750
		Hayır	161	53.94	6.29	
	Duygusal	Evet	206	50.20	6.02	1.154
		Hayır	161	50.99	7.06	
	Davranışsal	Evet	206	53.22	6.45	.342
		Hayır	161	53.22	7.11	
	Genel	Evet	206	156.87	14.28	.944
		Hayır	161	158.40	16.70	
Empati	Evet	206	128.34	18.04	1.674	
	Hayır	161	125.21	17.34		
Övmek	Zihinsel	Evet	265	53.92	6.33	1.236
		Hayır	102	53.00	6.22	
	Duygusal	Evet	265	50.74	6.53	.942
		Hayır	102	50.03	6.42	
	Davranışsal	Evet	265	53.83	7.14	2.290*
		Hayır	102	52.04	5.37	
	Genel	Evet	265	158.49	15.74	1.908
		Hayır	102	155.08	14.20	
Empati	Evet	265	126.32	16.99	1.118	
	Hayır	102	128.64	19.68		

Tablo 25'in Devamı

Çözüm Yolları Önermek	Zihinsel	Evet	347	53.63	6.38	.427
		Hayır	20	54.25	4.80	
	Duygusal	Evet	347	50.67	6.57	1.556
		Hayır	20	48.35	4.87	
	Davranışsal	Evet	347	53.46	6.74	1.559
		Hayır	20	51.05	6.39	
	Genel	Evet	347	157.76	15.51	1.163
		Hayır	20	153.65	12.78	
	Empati	Evet	347	126.82	18.15	.655
		Hayır	20	129.50	9.12	
Mantıksal Tartışmalara Girmek	Zihinsel	Evet	257	53.69	6.62	.129
		Hayır	110	53.60	5.53	
	Duygusal	Evet	257	50.97	6.72	1.934
		Hayır	110	49.55	5.88	
	Davranışsal	Evet	257	53.75	7.08	1.820
		Hayır	110	52.35	5.78	
	Genel	Evet	257	158.41	16.15	1.665
		Hayır	110	155.50	13.28	
	Empati	Evet	257	126.67	17.64	.492
		Hayır	110	127.66	17.45	
Telkin Edip Avutmak	Zihinsel	Evet	274	53.80	6.46	.701
		Hayır	93	53.27	5.83	
	Duygusal	Evet	274	50.80	6.48	1.306
		Hayır	93	49.78	6.53	
	Davranışsal	Evet	274	53.83	6.80	2.451*
		Hayır	93	51.86	6.35	
	Genel	Evet	274	158.43	15.35	1.911
		Hayır	93	154.91	15.29	
	Empati	Evet	274	127.07	18.00	.193
		Hayır	93	126.66	17.21	
Sorular Sormak	Zihinsel	Evet	334	53.79	6.33	1.244
		Hayır	33	52.36	5.97	
	Duygusal	Evet	334	50.68	6.54	1.264
		Hayır	33	49.18	5.97	
	Davranışsal	Evet	334	53.52	6.79	1.708
		Hayır	33	51.42	5.88	
	Genel	Evet	334	157.99	15.43	1.794
		Hayır	33	152.97	14.38	
	Empati	Evet	334	127.16	17.81	.685
		Hayır	33	124.94	17.60	

Sd: 365 * P<.05

Öğrencilerin annelerinin iletişim engellerini kullanıp kullanmama durumlarına göre elde edilen bulgular şunlardır:

İletişimlerinde anneleri “uyarıp, tehdit etme” iletişim engellini kullanmayan öğrencilerin, kullananlardan İletişim Becerileri Ölçeği'nin zihinsel alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde

anlamli olduğu saptanmıştır. Bu iletişim engelinde, iletişim becerilerinin duygusal, davranışsal boyutları, genel iletişim becerileri ve empatik beceri puan ortalamalarında ise, anlamli bir farklılık bulunmamıştır.

İletişimlerinde anneleri “öğüt verme” iletişim engellini kullanan öğrencilerin, kullanmayanlardan İletişim Becerileri Ölçeği’nin zihinsel, davranışsal alt ölçekleri ve genel iletişim becerilerinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamli olduğu saptanmıştır. Bu iletişim engelinde, iletişim becerilerinin duygusal boyutu ve empatik beceri puan ortalamalarında ise, anlamli bir farklılık bulunmamıştır.

İletişimlerinde anneleri “alay etme” iletişim engelini kullanmayan öğrencilerin kullananlardan İletişim Becerileri Ölçeği’nin zihinsel, duygusal alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamli olduğu saptanmıştır. Bu iletişim engellerinde, iletişim becerilerinin davranışsal boyutu, genel iletişim becerileri ve empatik beceri puan ortalamalarında ise, anlamli bir farklılık bulunmamıştır.

İletişimlerinde anneleri “övmeye, telkin edip avutma” iletişim engellerini kullanan öğrencilerin, kullanmayanlardan İletişim Becerileri Ölçeği’nin davranışsal alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamli olduğu saptanmıştır. Bu iletişim engelinde, iletişim becerilerinin zihinsel, duygusal boyutları, genel iletişim becerileri ve empatik beceri puan ortalamalarında ise, anlamli bir farklılık bulunmamıştır.

İletişimlerinde annelerinin “emir verme, yargılayıp eleştirme, ilgiyi başka yöne çekme, gücenip incinme, çözüm yolları önerme, mantıksal tartışmalara girme, sorular sorma” iletişim engellerini kullanıp kullanmama durumlarına göre, öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeğinden ve Empatik Beceri Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamli bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 25’e göre anneleri uyarıp tehdit etmeyen ve alay etmeyen öğrencilerin, anneleri bu davranışlarda bulunan öğrencilerden iletişim becerilerinin farklı alt boyutlarında puan ortalamaları anlamli düzeyde daha yüksek bulunmuştur. “Uyarıp tehdit etme” iletişim engelinde sadece zihinsel boyutta anlamli farklılık görülmürken “alay etme” iletişim engelinde hem zihinsel boyutta hem de duygusal alt boyutta anlamli farklılık görülmektedir. Alay etme

davranışı ergeni duygusal boyutta da etkiliyor olabilir. Fakat ergenin, uyarı davranışı karşısında daha çok zihinsel bir eyleme girmesi beklenebilir.

Yine tablo 25'e göre anneleri öğüt veren, öven ve telkin eden öğrencilerin, anneleri bu davranışlarda bulunmayan öğrencilere göre iletişim becerilerinin farklı alt boyutlarında puan ortalamaları anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu durum ergenlik dönemi özellikleriyle ilgili olabileceği gibi aynı zamanda kültürel koşullardan kaynaklanıyor olabilir. Bu davranışlar birer iletişim engeli olmaktan çok ergenin bu dönemde gereksinim duyduğu davranışlar olabilir.

Ayrıca Türk toplumunun kültürü dikkate alındığında, bireycilik-toplulukçuluk dikotomisine ilişkin genel tanımlamalardan ve benzer kültürlerle yapılan çalışmaların bulgularından hareketle, Türk toplumunun "toplulukçu" eğilimlere "bireyci" eğilimlere göre total olarak olmasa da daha yüksek oranda sahip olduğu varsayımında bulunmanın gerçekçi olduğu düşünülebilir (Göregenli, 1996:2). Toplulukçu eğilim dikkate alındığında iletişim engeli olarak görülen söz konusu davranışlar toplulukçu eğilimle birlikte görülen dışsal denetim sürecinin bir parçası olabilirler. Triandis, Leung, Villareal ve Clack (1985) toplulukçu eğilimlerle dışsal denetim odağı arasında olumlu ilişki bulmuşlardır (Aktaran, Göregenli, 1996:2). Triandis, Mc Cusker ve Hui (1990)'nin bireyci ve toplulukçu kültürleri birbirinden ayıran temel atıflara yönelik betimlemelerinde toplulukçu kültürleri tanımlayan özelliklerden bazıları şunlardır: Aileyle bütünleşme, kişisel amaç ve hedefleri iç gruptan hareketle ifade etme tarzı, hiyerarşi ve uyum, homojen iç grup, güçlü iç grup/dış grup ayrımlaşması, itaate dayalı sosyalizasyon, yakınlık ve güven arayışı, sosyal destek ve karşılıklı bağımlılık (Aktaran, Göregenli, 1996:1). Bu nitelikler göz önünde bulundurulduğunda; öğüt verme, övme ve telkin davranışları sosyalizasyon, yakınlık ve güven arayışı, sosyal destek ve karşılıklı bağımlılık süreçlerinin birer parçası olarak kültürümüzde birer iletişim engeli olmaktan çok, birer ifade tarzı olabilirler.

9. "Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerileri babalarının iletişim engellerini kullanıp kullanmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" Sorusuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin babalarının iletişim engellerini kullanıp kullanmamalarına göre öğrencilerin iletişim ve empati becerilerine ilişkin veriler tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26. Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin, Babalarının İletişim Engellerini Kullanıp Kullanmadıkları Algısına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

İletişim Engelleri	Alt Ölçekler	Sayı	n	\bar{X}	SS	t-Değeri
Emir Vermek	Zihinsel	Evet	108	53.16	6.60	.996
		Hayır	259	53.88	6.18	
	Duygusal	Evet	108	48.44	6.24	4.081*
		Hayır	259	51.42	6.42	
	Davranışsal	Evet	108	52.57	6.26	1.389
		Hayır	259	53.64	6.91	
	Genel	Evet	108	154.18	15.31	2.728*
		Hayır	259	158.94	15.23	
	Empati	Evet	108	124.08	17.19	2.013
		Hayır	259	128.17	17.92	
Uyarıp Tehdit Emek	Zihinsel	Evet	90	52.43	6.22	2.127*
		Hayır	276	54.05	6.30	
	Duygusal	Evet	90	49.29	6.48	2.083*
		Hayır	276	50.92	6.46	
	Davranışsal	Evet	90	53.53	7.56	.337
		Hayır	276	53.26	6.47	
	Genel	Evet	90	155.26	15.49	1.598
		Hayır	276	158.24	15.32	
	Empati	Evet	90	127.18	15.71	.171
		Hayır	276	126.81	18.41	
Öğüt Vermek	Zihinsel	Evet	337	53.73	6.34	.633
		Hayır	30	52.97	5.90	
	Duygusal	Evet	337	50.65	6.47	1.007
		Hayır	30	49.40	6.84	
	Davranışsal	Evet	337	53.42	6.85	.817
		Hayır	30	52.37	5.29	
	Genel	Evet	337	157.79	15.47	1.042
		Hayır	30	154.73	14.38	
	Empati	Evet	337	126.55	17.88	1.514
		Hayır	30	131.67	16.17	
Yargıyı, Eleştirmek	Zihinsel	Evet	234	53.73	6.68	.248
		Hayır	133	53.56	5.59	
	Duygusal	Evet	234	50.39	6.46	.593
		Hayır	133	50.81	6.58	
	Davranışsal	Evet	234	53.38	7.17	.207
		Hayır	133	53.23	5.91	
	Genel	Evet	234	157.50	15.85	.058
		Hayır	133	157.60	14.59	
	Empati	Evet	234	127.25	18.40	.410
		Hayır	133	126.46	16.70	
Alay Emek	Zihinsel	Evet	23	50.87	5.97	2.208
		Hayır	344	53.85	6.29	
	Duygusal	Evet	23	47.70	5.88	2.182
		Hayır	344	50.74	6.50	
	Davranışsal	Evet	23	53.48	10.73	.109
		Hayır	344	53.32	6.40	
	Genel	Evet	23	152.04	15.06	1.774
		Hayır	344	157.91	15.36	
	Empati	Evet	23	128.43	16.23	.409
		Hayır	344	126.87	17.90	

Tablo 26'nın Devamı

İlgiyi Başka Yöne Çekmek	Zihinsel	Evet	55	54.02	5.88	.450
		Hayır	312	53.60	6.38	
	Duygusal	Evet	55	49.60	5.14	1.170
		Hayır	312	50.71	6.70	
	Davranışsal	Evet	55	53.58	8.60	.301
		Hayır	312	53.29	6.37	
	Genel	Evet	55	157.20	14.34	.177
		Hayır	312	157.60	15.59	
	Empati	Evet	55	130.20	20.94	1.466
		Hayır	312	126.39	17.14	
Gücenip, İncinmek	Zihinsel	Evet	138	5.92	5.92	.312
		Hayır	229	6.53	6.53	
	Duygusal	Evet	138	6.00	6.00	.550
		Hayır	229	6.79	6.79	
	Davranışsal	Evet	138	6.79	6.79	1.096
		Hayır	229	6.70	6.70	
	Genel	Evet	138	13.91	13.91	.375
		Hayır	229	16.24	16.24	
	Empati	Evet	138	17.05	17.05	.437
		Hayır	229	18.23	18.23	
Övmek	Zihinsel	Evet	248	53.87	6.51	.904
		Hayır	119	53.24	5.85	
	Duygusal	Evet	248	50.88	6.50	1.406
		Hayır	119	49.86	6.47	
	Davranışsal	Evet	248	53.74	7.39	1.697
		Hayır	119	52.47	5.02	
	Genel	Evet	248	158.49	16.03	1.709
		Hayır	119	155.56	13.81	
	Empati	Evet	248	126.06	17.58	1.414
		Hayır	119	128.86	18.12	
Çözüm Yolları Önermek	Zihinsel	Evet	321	53.77	6.42	.840
		Hayır	46	52.93	5.45	
	Duygusal	Evet	321	50.71	6.49	1.288
		Hayır	46	49.39	6.55	
	Davranışsal	Evet	321	53.36	6.91	.238
		Hayır	46	53.11	5.46	
	Genel	Evet	321	157.84	15.53	.992
		Hayır	46	155.43	14.33	
	Empati	Evet	321	126.20	18.02	2.198*
		Hayır	46	132.33	15.15	
Mantıksal Tartışmalara Girmek	Zihinsel	Evet	292	53.65	6.40	.064
		Hayır	75	53.71	5.96	
	Duygusal	Evet	292	50.60	6.52	.316
		Hayır	75	50.33	6.47	
	Davranışsal	Evet	292	53.34	7.05	.072
		Hayır	75	53.28	5.40	
	Genel	Evet	292	157.60	15.77	.138
		Hayır	75	157.32	13.88	
	Empati	Evet	292	126.40	17.54	1.200
		Hayır	75	129.16	18.66	

Tablo 26'ın Devamı

Telkin Edip Avutmak	Zihinsel	Evet	240	53.78	6.58	365	.460	
		Hayır	127	53.46	5.77			
	Duygusal	Evet	240	50.74	6.18	365	.779	
		Hayır	127	50.18	6.73			
	Davranışsal	Evet	240	53.65	7.11	365	1.237	
		Hayır	127	52.73	5.95			
	Genel	Evet	240	158.16	15.58	365	1.059	
		Hayır	127	156.37	15.00			
	Empati	Evet	240	125.73	18.14	365	1.829	
		Hayır	127	129.29	16.90			
	Sorular Sormak	Zihinsel	Evet	306	53.81	6.44	365	6.98
			Hayır	61	52.95	5.53		
Duygusal		Evet	306	50.77	6.54	365	6.92	
		Hayır	61	49.43	6.25			
Davranışsal		Evet	306	53.45	7.00	365	6.07	
		Hayır	61	52.70	5.25			
Genel		Evet	306	158.03	15.78	365	16.27	
		Hayır	61	155.08	13.10			
Empati		Evet	306	126.74	18.15	365	18.01	
		Hayır	61	128.08	15.88			

Sd:365 * P< .05

Öğrencilerin babalarının oniki iletişim engelinin kullanıp kullanmama durumlarına göre bulgular şunlardır:

İletişimlerinde babaları “emir verme” iletişim engellini kullanmayan öğrencilerin, kullananlardan İletişim Becerileri Ölçeği'nin duygusal alt ölçeği ve genel iletişim becerilerinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. İletişim becerilerinin zihinsel, davranışsal boyutları ve empatik beceri puan ortalamalarında ise, “emir verme” iletişim engeli ile ilgili anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İletişimlerinde babaları “uyarıp ve tehdit etme” iletişim engellini kullanmayan öğrencilerin, kullananlardan İletişim Becerileri Ölçeği'nin zihinsel ve duygusal alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. İletişim becerilerinin davranışsal boyutu, genel iletişim becerileri ve empatik beceri puan ortalamalarının ise, “uyarıp tehdit etme” iletişim engelinin kullanıp kullanmama durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İletişimlerinde babaları “çözüm yolları önerme” iletişim engellini kullanan öğrencilerin, kullanmayanlardan Empatik Beceri Ölçeği’nden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Fakat iletişim becerilerinin hiçbir boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İletişimlerinde babalarının “öğüt verme, yargılayıp eleştirme, alay etme, ilgiyi başka yöne çekme, gücenip incinme, övme, mantıksal tartışmalara girme, telkin edip avutma, sorular sorma” iletişim engellerini kullanan kullanmama durumlarına göre, öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeğinden ve Empatik Beceri Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 26’ya göre babaları emir vermeyen, uyarıp tehdit etmeyen lise öğrencilerinin iletişim becerileri yukarıda belirtilen boyutlarda babaları bu davranışlarda bulunmayanlara göre puan ortalamaları anlamlı düzeyde daha yüksektir. Babaları çözüm yolları önermeyen lise öğrencilerinin empati becerileri babaları çözüm yolları önerenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu durum babanın aile içindeki rolü ile ilgili olabilir. Üstelik annelere göre farklı iletişim engellerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Babanın ailede daha çok otoriteyi temsil eden rolü emir verme, uyarıp tehdit etme ve çözüm yolları önerme davranışlarını öne çıkarabilir. Fakat bu davranışlar iletişimi ve empatiyi geliştirici değil engelleyici nitelikler taşımaktadırlar. Tablo 26’daki bulgular dikkate alındığında, babanın emir verme davranışı gencin iletişim becerilerinde daha çok duygusal boyutla ve genel iletişim becerisiyle, tehdit ve uyarı davranışı zihinsel ve duygusal boyutlarla ilgili görünmektedir.

10. “Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerileri öğretmenlerinin iletişim engellerini kullanan kullanmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Sorusuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin öğretmenlerinin iletişim engellerini kullanan kullanmamalarına göre öğrencilerin iletişim ve empati becerilerine ilişkin veriler tablo 27.’de yer almaktadır.

Tablo 27. Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin, Öğretmenlerinin İletişim Engellerini Kullanıp Kullanmadıkları Algısına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

İletişim Engelleri	Alt Ölçekler	Gruplar	n	\bar{X}	SS	t-Değeri
Emir Vermek	Zihinsel	Evet	167	53.07	6.98	1.668
		Hayır	200	54.17	5.65	
	Duygusal	Evet	167	49.93	6.92	1.665
		Hayır	200	51.06	6.10	
	Davranışsal	Evet	167	52.14	6.07	3.134*
		Hayır	200	54.33	7.11	
	Genel	Evet	167	155.13	16.27	2.764*
		Hayır	200	159.55	14.34	
	Empati	Evet	167	126.89	18.01	.077
		Hayır	200	127.03	17.63	
Uyarıp Tehdit Emek	Zihinsel	Evet	173	52.46	6.30	3.521*
		Hayır	194	54.74	6.12	
	Duygusal	Evet	173	49.82	6.38	2.040*
		Hayır	194	51.20	6.56	
	Davranışsal	Evet	173	52.80	6.90	1.415
		Hayır	194	53.80	6.57	
	Genel	Evet	173	155.08	15.37	2.927*
		Hayır	194	159.74	15.10	
	Empati	Evet	173	125.82	17.74	1.164
		Hayır	194	127.98	17.80	
Öğüt Vermek	Zihinsel	Evet	338	53.91	6.24	2.545*
		Hayır	29	50.83	6.43	
	Duygusal	Evet	338	50.67	6.59	1.275
		Hayır	29	49.07	5.30	
	Davranışsal	Evet	338	53.43	6.88	1.021
		Hayır	29	52.10	4.73	
	Genel	Evet	338	158.01	15.54	2.029*
		Hayır	29	152.00	12.40	
	Empati	Evet	338	126.66	17.58	1.133
		Hayır	29	130.55	19.95	
Yargılayıp, Eleştirmek	Zihinsel	Evet	267	53.58	6.45	.437
		Hayır	100	53.90	5.90	
	Duygusal	Evet	267	50.37	6.42	.856
		Hayır	100	51.02	6.73	
	Davranışsal	Evet	267	53.16	6.99	.801
		Hayır	100	53.79	6.02	
	Genel	Evet	267	157.10	15.32	.892
		Hayır	100	158.71	15.58	
	Empati	Evet	267	127.01	18.23	.082
		Hayır	100	126.84	16.60	

Tablo 27'nin Devamı

Alay Emek	Zihinsel	Evet	49	52.49	6.93
		Hayır	318	53.85	6.19
	Duygusal	Evet	49	48.71	5.51
		Hayır	318	50.83	6.60
	Davranışsal	Evet	49	52.94	8.68
		Hayır	318	53.39	6.40
	Genel	Evet	49	154.14	15.32
		Hayır	318	158.06	15.36
Empati	Evet	49	126.82	19.44	
	Hayır	318	126.99	17.54	
İlgiyi Başka Yöne Çekmek	Zihinsel	Evet	63	52.43	6.13
		Hayır	304	53.92	6.32
	Duygusal	Evet	63	49.05	5.31
		Hayır	304	50.86	6.69
	Davranışsal	Evet	63	52.44	8.61
		Hayır	304	53.51	6.28
	Genel	Evet	63	153.92	14.55
		Hayır	304	158.29	15.47
Empati	Evet	63	130.33	16.90	
	Hayır	304	126.27	17.91	
Gücenip, İncinmek	Zihinsel	Evet	98	53.26	6.66
		Hayır	269	53.81	6.17
	Duygusal	Evet	98	49.58	6.26
		Hayır	269	50.90	6.57
	Davranışsal	Evet	98	52.83	7.36
		Hayır	269	53.51	6.50
	Genel	Evet	98	155.66	15.07
		Hayır	269	158.22	15.47
Empati	Evet	98	128.76	15.69	
	Hayır	269	126.31	18.47	
Övmek	Zihinsel	Evet	178	53.75	6.86
		Hayır	189	53.59	5.74
	Duygusal	Evet	178	50.74	6.54
		Hayır	189	50.36	6.48
	Davranışsal	Evet	178	53.74	8.00
		Hayır	189	52.95	5.28
	Genel	Evet	178	158.22	16.96
		Hayır	189	156.89	13.76
Empati	Evet	178	127.97	17.10	
	Hayır	189	126.02	18.39	
Çözüm Yolları Önermek	Zihinsel	Evet	323	53.85	6.19
		Hayır	44	52.27	6.97
	Duygusal	Evet	323	50.75	6.39
		Hayır	44	49.05	7.14
	Davranışsal	Evet	323	53.59	6.89
		Hayır	44	51.46	5.14
	Genel	Evet	323	158.19	15.21
		Hayır	44	152.77	16.02
Empati	Evet	323	126.61	17.56	
	Hayır	44	129.59	19.35	

Tablo 27'nin Devamı

Mantıksal Tartışmalara Girmek	Zihinsel	Evet	263	54.06	6.26	1.940
		Hayır	104	52.65	6.33	
	Duygusal	Evet	263	50.66	6.66	.528
		Hayır	104	50.25	6.09	
	Davranışsal	Evet	263	53.69	7.25	1.642
		Hayır	104	52.41	5.14	
	Genel	Evet	263	158.41	15.86	1.737
		Hayır	104	155.33	13.96	
	Empati	Evet	263	125.88	17.92	1.867
		Hayır	104	129.71	17.19	
Telkin Edip Avutmak	Zihinsel	Evet	182	54.17	6.54	1.527
		Hayır	185	53.17	6.05	
	Duygusal	Evet	182	50.33	6.13	.629
		Hayır	185	50.76	6.86	
	Davranışsal	Evet	182	53.31	6.90	.047
		Hayır	185	53.35	6.59	
	Genel	Evet	182	157.81	15.30	.338
		Hayır	185	157.27	15.51	
	Empati	Evet	182	127.81	18.03	.907
		Hayır	185	126.13	17.54	
Sorular Sormak	Zihinsel	Evet	317	53.86	6.35	1.530
		Hayır	50	52.40	5.92	
	Duygusal	Evet	317	50.75	6.49	1.506
		Hayır	50	49.26	6.49	
	Davranışsal	Evet	317	53.61	6.80	2.007*
		Hayır	50	51.56	6.13	
	Genel	Evet	317	158.22	15.46	2.146*
		Hayır	50	153.22	14.32	
	Empati	Evet	317	127.30	18.13	.917
		Hayır	50	124.82	15.35	

Sd: 365 * P< .05

Öğrencilerin öğretmenlerinin iletişim engellerini kullanıp kullanmama durumlarına göre bulgular şunlardır:

İletişimlerinde öğretmenleri “emir verme” iletişim engellini kullanmayan öğrencilerin, kullananlardan İletişim Becerileri Ölçeği'nin davranışsal alt ölçeği ve genel iletişim becerilerinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin bu iletişim engelini kullanıp kullanmamalarına göre, öğrencilerin iletişim becerilerinin zihinsel, duygusal boyutları ve empatik beceri puan ortalamalarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenleri “Uyarıp tehdit etme” iletişim engellini kullanmayan öğrencilerin, kullananlardan İletişim Becerileri Ölçeği'nin zihinsel, duygusal alt ölçekleri ve genel iletişim

becerilerinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu iletişim engelinde, iletişim becerilerinin davranışsal boyutu ve empatik beceri puan ortalamalarında ise, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Fakat öğretmenleri “alay etme” iletişim engellini kullanmayan öğrencilerin, kullananlardan İletişim Becerileri Ölçeği'nin sadece duygusal alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu iletişim engelinin öğretmenler tarafından kullanılıp kullanılmamasına göre öğrencilerin iletişim becerilerinin diğer boyutlarında ve empatik beceri puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İletişimlerinde öğretmenleri “ilgiyi başka yöne çekme” iletişim engellini kullanmayan öğrencilerin, kullananlardan İletişim Becerileri Ölçeği'nin duygusal alt ölçeği ve genel iletişim becerilerinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu iletişim engelinde, iletişim becerilerinin zihinsel,davranışsal boyutları ve empatik beceri puan ortalamalarında ise, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İletişimlerinde öğretmenleri “öğüt verme” iletişim engellini kullanan öğrencilerin, kullanmayanlardan İletişim Becerileri Ölçeği'nin zihinsel alt ölçeği ve genel iletişim becerilerinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu iletişim engelinde, iletişim becerilerinin duygusal, davranışsal boyutları ve empatik beceri puan ortalamalarında ise, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İletişimlerinde öğretmenleri “çözüm yolları önerme, sorular sorma” iletişim engellerini kullanan öğrencilerin, kullanmayanlardan İletişim Becerileri Ölçeği'nin davranışsal alt ölçeği ve genel iletişim becerilerinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu iletişim engelinde, iletişim becerilerinin zihinsel, duygusal boyutları ve empatik beceri puan ortalamalarında ise, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerinin “yargılar ve eleştirir; gücenir,incinir; över; mantıksal tartışmalara girer; telkin edip avutur” iletişim engellerini kullanıp kullanmama durumlarına göre, öğrencilerin hem İletişim Becerileri Ölçeği genel ve alt ölçek puan ortalamaları hem de

Empatik Beceri Ölçeği puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 27'ye göre öğretmenleri emir vermeyen, uyarıp tehdit etmeyen, alay etmeyen ve ilgiyi başka yöne çekmeyen öğrencilerin, öğretmenleri bu davranışlarda bulunan öğrencilerden iletişim becerilerinin farklı alt boyutlarında puan ortalamaları anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Söz konusu davranışlar, öğretmen öğrenci ilişkisinde öğrencinin iletişim becerileri üzerinde olumsuz etkilere yol açıyor olabilir.

Yine tablo 27'ye göre öğretmenleri öğüt veren, çözüm yolları öneren ve sorular soran öğrencilerin, öğretmenleri bu davranışlarda bulunmayan öğrencilerden iletişim becerilerinin farklı alt boyutlarında puan ortalamaları anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu durum öğretmenin öğretici rolü ile ilgili olabilir. Buna göre bu davranışlar iletişimi engelleyici olmaktan çok öğretmen öğrenci ilişkisinde rehberlik edici işlevleri yerine getiriyor olabilirler. Öğretmen öğrenci iletişiminin önemli bir bölümü sınıfta yaşanmaktadır. Sınıf, eğitsel amaçların gerçekleşmesi için yapılandırılmış eğitim ortamıdır (Aydın, 1998:7). Söz konusu eğitsel amaçlar ve yapılandırılmışlık öğüt, çözüm yolları önerme ve soru sorma davranışlarını ön plana çıkarıyor olabilir.

11. "Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerileri arkadaşlarının iletişim engellerini kullanıp kullanmamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" Sorusuna İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin arkadaşlarının iletişim engellerini kullanıp kullanmamalarına göre öğrencilerin iletişim ve empati becerilerine ilişkin veriler Tablo 28.'de yer almaktadır

Tablo 28. Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Arkadaşlarının İletişim Engellerini Kullanıp Kullanmamalarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma ve t-Testi sonuçları

İletişim Engelleri	Alt Ölçekler	Gruplar	n	\bar{X}	SS	t-Değeri
Emir Vermek	Zihinsel	Evet	15	51.13	7.05	1.592
		Hayır	352	53.77	6.26	
	Duygusal	Evet	15	50.47	5.42	.048
		Hayır	352	50.55	6.55	
	Davranışsal	Evet	15	51.53	6.76	1.055
		Hayır	352	53.41	6.73	
	Genel	Evet	15	153.13	15.45	1.133
		Hayır	352	157.73	15.38	
	Empati	Evet	15	124.40	18.93	.570
		Hayır	352	127.07	17.75	
Uyarıp Tehdit Emek	Zihinsel	Evet	30	52.50	6.14	1.057
		Hayır	337	53.77	6.32	
	Duygusal	Evet	30	49.00	6.34	1.360
		Hayır	337	50.68	6.51	
	Davranışsal	Evet	30	53.47	6.19	.116
		Hayır	337	53.32	6.79	
	Genel	Evet	30	154.97	14.58	.956
		Hayır	337	157.77	15.46	
	Empati	Evet	30	127.07	17.69	.033
		Hayır	337	126.96	17.81	
Öğüt Vermek	Zihinsel	Evet	216	54.10	6.03	1.575
		Hayır	151	53.05	6.65	
	Duygusal	Evet	216	51.15	6.56	2.136*
		Hayır	151	49.68	6.34	
	Davranışsal	Evet	216	53.76	7.26	1.479
		Hayır	151	52.71	5.87	
	Genel	Evet	216	159.00	15.35	2.200*
		Hayır	151	155.44	15.24	
	Empati	Evet	216	128.33	17.23	1.763
		Hayır	151	125.01	18.42	
Yargılayıp, Eleştirmek	Zihinsel	Evet	184	53.64	5.92	.072
		Hayır	183	53.69	6.68	
	Duygusal	Evet	184	50.74	6.06	.589
		Hayır	183	50.34	6.93	
	Davranışsal	Evet	184	53.59	7.27	.749
		Hayır	183	53.06	6.17	
	Genel	Evet	184	157.98	14.38	.547
		Hayır	183	157.10	16.36	
	Empati	Evet	184	126.46	17.97	.548
		Hayır	183	127.48	17.62	
Alay Emek	Zihinsel	Evet	95	52.28	6.08	2.498*
		Hayır	272	54.15	6.32	
	Duygusal	Evet	95	49.38	6.14	2.039*
		Hayır	272	50.95	6.58	
	Davranışsal	Evet	95	52.11	7.47	2.067*
		Hayır	272	53.76	6.42	
	Genel	Evet	95	153.77	14.14	2.800*
		Hayır	272	158.86	15.61	
	Empati	Evet	95	121.95	17.20	3.236*
		Hayır	272	128.72	17.68	

Tablo 28'in Devamı

İlgiyi Başka Yöne Çekmek	Zihinsel	Evet	108	52.76	5.97	1.783
		Hayır	259	54.04	6.41	
	Duygusal	Evet	108	49.31	5.61	2.373*
		Hayır	259	51.06	6.78	
	Davranışsal	Evet	108	52.24	7.11	2.008*
		Hayır	259	53.78	6.54	
	Genel	Evet	108	154.31	13.86	2.621*
		Hayır	259	158.89	15.81	
	Empati	Evet	108	128.72	18.37	1.224
		Hayır	259	126.23	17.51	
Gücenip, İncinmek	Zihinsel	Evet	224	53.92	6.14	.969
		Hayır	143	53.27	6.55	
	Duygusal	Evet	224	50.43	5.86	.412
		Hayır	143	50.72	7.41	
	Davranışsal	Evet	224	53.44	6.63	.399
		Hayır	143	53.15	6.92	
	Genel	Evet	224	157.79	14.14	.397
		Hayır	143	157.14	17.21	
	Empati	Evet	224	126.93	17.52	.042
		Hayır	143	127.01	18.24	
Övmek	Zihinsel	Evet	223	54.51	6.33	3.243*
		Hayır	144	52.35	6.05	
	Duygusal	Evet	223	51.05	6.76	1.872
		Hayır	144	49.76	6.02	
	Davranışsal	Evet	223	54.28	7.14	3.421*
		Hayır	144	51.85	5.79	
	Genel	Evet	223	159.85	15.59	3.365*
		Hayır	144	153.97	14.41	
	Empati	Evet	223	127.34	16.86	.498
		Hayır	144	126.39	19.16	
Çözüm Yolları Önermek	Zihinsel	Evet	293	54.17	5.89	3.073*
		Hayır	74	51.68	7.45	
	Duygusal	Evet	293	51.04	6.49	2.918*
		Hayır	74	48.59	6.21	
	Davranışsal	Evet	293	53.95	6.65	3.579*
		Hayır	74	50.86	6.56	
	Genel	Evet	293	159.16	14.65	4.092*
		Hayır	74	151.14	16.62	
	Empati	Evet	293	126.91	17.89	.107
		Hayır	74	127.16	17.47	
Mantıksal Tartışmalara Girmek	Zihinsel	Evet	262	54.23	6.31	2.732*
		Hayır	105	52.26	6.09	
	Duygusal	Evet	262	51.23	6.67	3.243*
		Hayır	105	48.83	5.74	
	Davranışsal	Evet	262	53.75	7.09	1.886
		Hayır	105	52.29	5.65	
	Genel	Evet	262	159.21	15.74	3.330*
		Hayır	105	153.37	13.69	
	Empati	Evet	262	126.28	18.28	1.162
		Hayır	105	128.67	16.43	

Tablo 28'in Devamı

Telkin Edip Avutmak	Zihinsel	Evet	269	54.23	6.25	2.896*
		Hayır	98	52.10	6.23	
	Duygusal	Evet	269	50.94	6.46	1.920
		Hayır	98	49.47	6.54	
	Davranışsal	Evet	269	53.91	6.75	2.762*
		Hayır	98	51.73	6.47	
	Genel	Evet	269	159.08	15.10	3.222*
		Hayır	98	153.31	15.44	
	Empati	Evet	269	128.15	18.49	2.124
		Hayır	98	123.71	15.30	
Sorular Sormak	Zihinsel	Evet	283	53.86	6.21	1.101
		Hayır	84	53.00	6.61	
	Duygusal	Evet	283	50.83	6.61	1.527
		Hayır	84	49.60	6.05	
	Davranışsal	Evet	283	53.69	6.96	1.863
		Hayır	84	52.13	5.82	
	Genel	Evet	283	158.37	15.37	1.915
		Hayır	84	154.73	15.20	
	Empati	Evet	283	126.68	17.13	.558
		Hayır	84	127.92	19.90	

Sd:365 * P< .05

Öğrencilerin arkadaşlarının iletişim engellerini kullanıp kullanmama durumlarına göre bulgular şunlardır:

İletişimlerinde arkadaşları “öğüt verme” iletişim engellini kullanan öğrencilerin, kullanmayanlardan İletişim Becerileri Ölçeği'nin duygusal alt ölçeği ve genel iletişim becerilerinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu iletişim engeline, iletişim becerilerinin zihinsel, davranışsal boyutları ve empatik beceri puan ortalamalarında ise, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İletişimlerinde arkadaşları “övmeye, telkin edip avutma” iletişim engellerini kullanan öğrencilerin, kullanmayanlardan İletişim Becerileri Ölçeği'nin zihinsel, davranışsal alt ölçekleri ve genel iletişim becerilerinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu iletişim engellerinde, iletişim becerilerinin duygusal boyutu ve empatik beceri puan ortalamalarında ise, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İletişimlerinde arkadaşları “çözüm yolları önerme” iletişim engellini kullanan öğrencilerin, kullanmayanlardan İletişim Becerileri Ölçeği'nin tüm boyutları ve genel

iletişim becerilerinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Empatik beceri puan ortalamalarında ise, öğrencilerin arkadaşları tarafından bu iletişim engelinin kullanılıp kullanılmaması durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Arkadaşları “Mantıksal tartışmalara girer” iletişim engellini kullanan öğrencilerin, kullanmayanlardan İletişim Becerileri Ölçeği'nin zihinsel, duygusal alt ölçekleri ve genel iletişim becerilerinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu iletişim engeline, iletişim becerilerinin davranışsal boyutu ve empatik beceri puan ortalamalarında ise, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Buraya kadar belirtilenlerden farklı olarak, arkadaşları “alay eder” iletişim engellini kullanmayan öğrencilerin, kullananlardan İletişim Becerileri Ölçeği'nin tüm boyutları, genel iletişim becerileri ve empatik beceri puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Arkadaşları “ilgiyi başka yöne çeker” iletişim engellini kullanmayan öğrencilerin, kullananlardan İletişim Becerileri Ölçeği'nin duygusal, davranışsal alt ölçekleri ve genel iletişim becerileri puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın t-testine göre 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu iletişim engeline, iletişim becerilerinin zihinsel boyutu ve empatik beceri puan ortalamalarında ise, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Arkadaşlarının “emir verir; uyarır ve tehdit eder; öğüt verir; yargılar ve eleştirir; alay eder; gücenir, incinir; sorular sorar” iletişim engellerini kullanıp kullanmama durumlarına göre, öğrencilerin hem İletişim Becerileri Ölçeği genel ve alt ölçek puan ortalamaları hem de Empatik Beceri Ölçeği puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 28'e göre arkadaşları ilgiyi başka yöne çekmeyen öğrencilerin, arkadaşları bu davranışta bulunan öğrencilerden iletişim becerilerinin duygusal ve davranışsal alt boyutlarında ve genel iletişim becerisinde puan ortalamaları anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Yine tablo 28'e göre arkadaşları öven, çözüm yolları öneren, mantıksal tartışmalara giren ve telkin eden öğrencilerin, arkadaşları bu davranışlarda bulunmayan öğrencilerden iletişim becerilerinin farklı alt boyutlarında puan ortalamaları anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Daha önce de belirtildiği gibi, ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkilerinin önemli işlevleri vardır ve arkadaş çevresi ergenin sosyal çevresinde en çok bir arada olmayı tercih ettiği kesimi oluşturmaktadır. Yeni durumlarla sık karşılaşılacak bu dönemde, bu türden durumlarda kendi yaşlılarının düşünce ve davranışları ergen için en önemli ölçüttür. Buna göre iletişim engeli olarak nitelenen bazı davranışlar, bu dönemde aksine yaşlıları arasında kolaylaştırıcı olabilir. Yani, "övmeye, çözüm yolları önerme, mantıksal tartışmalara girme, telkin edip avutma," davranışları ergenlik döneminde ergenin sosyal çevresinin en önemli parçası olan arkadaşlık çevresinde istenen, gözlenen ve pekiştirilen davranışlar olabilir. Bu durumda arkadaşlık çevresindeki işlevleri nedeniyle birer iletişim engeli olmaktan çok, yine bu dönemde ve koşullarda iletişim becerilerini zenginleştirici yada arkadaşlık ilişkileri içinde işlevsel olabilirler.

İletişim engelleri ile yapılan analizlerin sonuçları genel olarak incelendiğinde; bazı iletişim engellerinin kullanılmasına rağmen, öğrencilerin iletişim becerilerinin bazı boyutlarında puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Bazı iletişim engellerinin ise kullanılmamaları durumunda öğrencilerin iletişim becerilerinin bazı boyutlarında puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. "Öğüt vermek, övgü dolu ifadelerde bulunmak, çözüm yolları önermek, mantıksal tartışmalara girmek, telkin edip avutmak, sorular sormak" iletişim engellerini öğrencilerin kendilerinin yada belirtilen diğer kişilerin kullanmaları durumunda, öğrencilerin iletişim becerilerinin bazı boyutlarında puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bazı iletişim engellerinde hiçbir anlamlı farklılık bulunamamıştır ("Gücenip incinme ve yargılayıp eleştirme"). Bunlar daha önce de belirtildiği gibi kültürel etmenler ve ergenlik dönemi özellikleri ile ilgili olabilir. Yada bu iletişim engellerinin ergenin kendisi tarafından veya yakın çevresi tarafından kullanılıyor olmasının, gencin iletişim becerilerini olumsuz etkilemesi anlamına gelmemelidir. Bir anlamda engellerle baş edebilmek ve bu durumun yarattığı ortam, iletişim becerilerini geliştirici bir sürece de dönüşüyor olabilir.

Yine iletişim engelleri ile ilgili sonuçlar bir bütün olarak incelendiğinde; bazı iletişim engellerinin kullanılmamaları durumunda ("emir verme, uyarıp tehdit etme, alay eder, ilgiyi başka yöne çekme") öğrencilerin iletişim becerilerinin bazı boyutlarında puan

ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu engeller kültürümüzde de gencin iletişim becerilerinde olumsuz bir etkiye sahip görünmektedir. Yada bu davranışların onay görmeyen davranışlar oldukları söylenebilir.

Bu çalışmada İletişim Becerileri Ölçeği'nin alt boyutlarına göre anlamlı farklılaşmaların tümünün yorumları bu araştırmanın kapsamı içinde yapılamamıştır. Özellikle de iletişim engelleri ile ilgili literatürün daha çok kuramsal nitelikte olması buna olanak tanımamaktadır. Bu yorumların yapılabilmesi için destekleyici araştırmaların gerekli olduğu düşünülmektedir.

12. "Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" Sorusuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 29. Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerileri Arasındaki İlişki

Ölçekler	Zihinsel	Duygusal	Davranışsal	Genel	Empati
İletişim Becerileri	Zihinsel		.445**	.493**	.814**
	Duygusal	.445**		.354**	.760**
	Davranışsal	.493**	.354**		.789**
	Genel	.814**	.760**	.789**	
Empatik Beceri	Empati	.024	.026	.050	.023

**0.01 Düzeyinde Anlamlı

Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerileri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular Tablo 29'da yer almaktadır. Tablodan İletişim Becerileri Ölçeği'nin zihinsel, duygusal, davranışsal alt ölçekleri ve genel iletişim becerisi arasında 0.01 düzeyinde ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bu alt ölçekler arasındaki ilişki beklenen bir durumdur. Söz konusu boyutlar iletişim sürecinde sürekli etkileşim halindedir. Fakat empatik beceri ile zihinsel, duygusal, davranışsal alt ölçekleri ve genel iletişim becerileri arasında ilişki olmadığı görülmektedir. İletişim becerileri ile empatik beceri arasında anlamlı bir ilişki bulunmasının, yorumlanabilmesi için yeni araştırma bulgularına gereksinim vardır.

BÖLÜM IV

SONUÇ YARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar belirtilip, bu doğrultuda geliştirilmiş önerilere yer verilmiştir.

4.1. SONUÇLAR

Araştırmada yanıt aranan sorulara göre elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

1-Lise Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre İletişim ve Empati Becerileri

Kız öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Empatik beceri puanlarında cinsiyetler arasındaki farkın anlamlı olmadığı, fakat yine kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerin iletişim becerilerinin erkek öğrencilere göre daha ileri düzeyde olduğu görülmektedir.

2-Lise Öğrencilerinin Yaşlarına Göre İletişim ve Empati Becerileri

Lise öğrencilerinin iletişim becerilerinin yaşlara göre anlamlı bir farklılık göstermediği; empati becerisinin ise 15 ve 17 yaşlar arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

3- Lise Öğrencilerinin İnternette Sohbet Edip Etmemelerine Göre İletişim ve Empati Becerileri

İnternette sohbet eden (chat) lise öğrencilerinin iletişim becerileri puan ortalamalarının internette sohbet etmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Empatik beceri puan ortalamalarında aralarındaki farkın anlamlı olmadığı, fakat internette sohbet eden öğrencilerin ortalamalarının internette sohbet etmeyen öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak chat yapan öğrencilerin iletişim becerileri yapmayanlara göre daha ileri durumdadır.

4- Lise Öğrencilerinin Algılanan Anne Tutumlarına Göre İletişim ve Empati Becerileri

Annelerinin tutumlarını demokratik algılayan lise öğrencilerinin iletişim becerileri puan ortalamalarının, annelerinin tutumlarını ilgisiz algılayan lise öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin, algılanan anne tutumlarına göre empatik beceri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Fakat iletişim becerilerinin tüm alt boyutları ve empatik beceri puan ortalamalarının algılanan demokratik anne tutumlarında algılanan otoriter ve ilgisiz anne tutumlarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Annelerinin tutumlarını demokratik algılayan lise öğrencilerinin iletişim becerileri ilgisiz algılayanlara göre daha ileri durumdadır.

5- Lise Öğrencilerinin Algılanan Baba Tutumlarına Göre İletişim ve Empati Becerileri

Babalarının tutumlarını demokratik algılayan lise öğrencilerinin iletişim becerileri puan ortalamalarının, babalarının tutumlarını otoriter algılayan lise öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Algılanan baba tutumlarına göre empatik beceri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Buna göre babalarının tutumlarını demokratik algılayan lise öğrencilerinin otoriter algılayanlara göre iletişim becerilerinin daha gelişmiş olduğu görülmektedir.

6- Lise Öğrencilerinin Algılanan Öğretmen Tutumlarına Göre İletişim ve Empati Becerileri

Lise öğrencilerinin iletişim becerilerinin tüm alt boyutları ve empatik beceri puan ortalamalarının demokratik öğretmen tutumunda en yüksek olduğu ve ilgisiz öğretmen tutumlarında puan ortalamalarının en düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerinin tutumlarını demokratik algılayan lise öğrencilerinin iletişim becerileri puan ortalamalarının, öğretmenlerinin tutumlarını otoriter algılayan lise öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Empatik beceri puanlarının algılanan öğretmen tutumlarına göre aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerinin tutumlarını demokratik algılayan lise öğrencilerinin iletişim becerileri ilgisiz algılayanlara göre daha ileri durumdadır.

7- Lise Öğrencilerinin Arkadaşlarının İletişim Engellerini Kullanıp Kullanmama Durumlarına Göre İletişim ve Empati Becerileri

Lise öğrencilerinin iletişim becerilerinde, arkadaşlarının “öğüt verme; alay etme; ilgiyi başka yöne çekme; övme; çözüm yolları önerme; mantıksal tartışmalara girme; telkin edip avutma” iletişim engellerini kullanıp kullanmama durumlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıklara göre; arkadaşları “alay etme; ilgiyi başka yöne çekme” iletişim engelini kullanmayan lise öğrencilerinin iletişim becerileri, arkadaşları bunları kullanan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Fakat; arkadaşları “öğüt verme; övme; çözüm yolları önerme; mantıksal tartışmalara girme; telkin edip, avutma” iletişim engellerini kullanan lise öğrencilerinin iletişim becerileri, arkadaşları bunları kullanmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca arkadaşları “alay etme” iletişim engellerini kullanmayan lise öğrencilerinin empatik beceri puan ortalamaları, arkadaşları bunları kullanan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Öğrencilerin arkadaşlarının “emir verme, uyarıp tehdit etme, öğüt verme, yargılayıp eleştirme, alay etme, gücenip incinme, sorular sorma” iletişim engellerini kullanıp kullanmama durumlarına göre, öğrencilerin hem İletişim Becerileri Ölçeğinden hem de Empatik Beceri Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

8-Lise Öğrencilerinin İletişim Engellerini Kullanıp Kullanmama Durumlarına Göre İletişim ve Empati Becerileri

Lise öğrencilerinin iletişim becerilerinde, “ emir verme; uyarıp, tehdit etme; öğüt verme; alay etme; övme; çözüm yolları önerme; telkin edip, avutma; sorular sorma” iletişim engellerini kullanıp kullanmama durumlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıklara göre; “emir verme; uyarıp, tehdit etme; alay etme” iletişim engelini kullanmayan lise öğrencilerinin iletişim becerileri puanları, bunları kullananlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Fakat; “öğüt verme, övme, çözüm yolları önerme, telkin edip avutma, sorular sorma” iletişim engellerini kullanan lise öğrencilerinin iletişim beceri puanları, bunları kullanmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Empatik beceri ile ilgili anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Ayrıca “yargılayıp eleştirme, ilgiyi başka yöne çekme, gücenip incinme, mantıksal tartışmalara girme” iletişim engellerini kullanıp kullanmama durumlarına göre öğrencilerin

hem İletişim Becerileri Ölçeği hem de Empatik Beceri Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

9-Lise Öğrencilerinin Annelerinin İletişim Engellerini Kullanıp Kullanmama Durumlarına Göre İletişim ve Empati Becerileri

Lise öğrencilerinin iletişim becerilerinde, annelerinin “uyarıp tehdit etme, öğüt verme, alay etme, övme, telkin edip avutma” iletişim engellerini kullanıp kullanmama durumlarına göre 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıklara göre; anneleri “uyarıp, tehdit etme; alay etme” iletişim engelini kullanmayan lise öğrencilerinin iletişim beceri puanları, anneleri bunları kullanan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Fakat; anneleri “öğüt verme; övme; telkin edip, avutma;” iletişim engellerini kullanan lise öğrencilerinin iletişim beceri puanları, anneleri bunları kullanmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Empatik beceri ile ilgili anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Öğrencilerin annelerinin “emir verme, yargılayıp eleştirme, ilgiyi başka yöne çekme, gücenip incinme, çözüm yolları önerme, mantıksal tartışmalara girme, sorular sorma” iletişim engellerini kullanıp kullanmama durumlarına göre, öğrencilerin hem İletişim Becerileri Ölçeği genel puan ortalamaları hem de Empatik Beceri Ölçeği puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

10-Lise Öğrencilerinin Babalarının İletişim Engellerini Kullanıp Kullanmama Durumlarına Göre İletişim ve Empati Becerileri

Lise öğrencilerinin iletişim becerilerinde, babalarının “emir verme; uyarıp, tehdit etme; çözüm yolları önerme” iletişim engellerini kullanıp kullanmama durumlarına göre 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıklara göre; babaları “emir verme; uyarıp, tehdit etme” iletişim engelini kullanmayan lise öğrencilerinin iletişim becerileri puanları, babaları bunları kullanan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Fakat; babaları “çözüm yolları önerme” iletişim engellerini kullanan lise öğrencilerinin empatik beceri puanları, babaları bunları kullanmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Öğrencilerin babalarının “öğüt verme, yargılayıp eleştirme, alay etme, ilgiyi başka yöne çekme, gücenip incinme, övme, mantıksal tartışmalara girme, telkin edip avutma,

sorular sorma” iletişim engellerini kullanıp kullanmama durumlarına göre, öğrencilerin hem İletişim Becerileri Ölçeği hem de Empatik Beceri Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

11-Lise Öğrencilerinin Öğretmenlerinin İletişim Engellerini Kullanıp Kullanmama Durumlarına Göre İletişim ve Empati Becerileri

Lise öğrencilerinin iletişim becerilerinde, öğretmenlerinin “emir verme; uyarıp, tehdit etme; öğüt verme; alay etme; ilgiyi başka yöne çekme; çözüm yolları önerme; sorular sorma” iletişim engellerini kullanıp kullanmama durumlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıklara göre; öğretmenleri “emir verme; uyarıp, tehdit etme; alay etme; ilgiyi başka yöne çekme” iletişim engelini kullanmayan lise öğrencilerinin iletişim becerileri puanları, öğretmenleri bunları kullanan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Fakat; öğretmenleri “öğüt verme; çözüm yolları önerme; sorular sorma ” iletişim engellerini kullanan lise öğrencilerinin iletişim becerileri puanları, öğretmenleri bunları kullanmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Empatik beceri ile ilgili anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin öğretmenlerinin “yargılayıp eleştirme, gücenip incinme, övme, mantıksal tartışmalara girme, telkin edip avutma” iletişim engellerini kullanıp kullanmama durumlarına göre, öğrencilerin hem İletişim Becerileri Ölçeği hem de Empatik Beceri Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

12- Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerileri Arasındaki İlişki

Lise öğrencilerinin iletişim becerilerinin zihinsel, duygusal, davranışsal alt boyutları ve genel iletişim becerisi arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Fakat empatik beceri ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

4.2.ÖNERİLER

1.Eğitim programında lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmelidir.

2.Öğrencilerin iletişim ve empati becerilerinin bu araştırmanın kapsamına alınmamış farklı değişkenlerle ilişkileri araştırılmalıdır.

3.Farklı araştırmalarla anne-babaların tutum ve davranışlarıyla, çocuklarının iletişim ve empati becerilerinde ne gibi etkilere yol açtıkları belirlenmeli ve anne-babalar için eğitim programları düzenlenmelidir.

4.Öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla, öğrencilerin iletişim ve empati becerilerinde ne gibi etkilere yol açtıkları saptanmalı ve öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

5.Okullarda akademik etkinliklerin yanı sıra, öğrencilerin arkadaşları ve yakın çevreleri ile ilişkilerinde sosyal farkındalıklarını arttırmaya yönelik etkinliklere yer verilmelidir.

6.Öğrencilerin iletişim ve empati becerileri arasındaki ilişki daha geniş bir örnekleme araştırılmalıdır.

7. İletişim engelleri ile ilgili sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, iletişim engelleri konusunda kültürler arası araştırmalar yapılmalıdır.

8.İletişim ve empati becerileri ile ilgili değişkenler öğretimin farklı kademelerinde araştırılmalıdır.

9. İletişim ve empati becerileri ile ilgili meslek liseleri, fen liseleri, anadolu liseleri gibi farklı niteliklere sahip okullarda araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- ADAMS, J.F., (1995). **Ergenliği Anlamak**, Ankara: İmge Kitabevi.
- AKÇALI, F.Ö., (1991). **Kaygı Seviyesinin Empatik Beceriye Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- ANDERSON, A.K.; PHELPS, E.A., (2000). "Expression Without Recognition: Contributions of The Human Amygdala To Emotional Communication" **American Psychological Society**, 11, 2, (106-111).
- AYDIN, A., (1998). **Sınıf Yönetimi**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- BARNES, A.; THAGARD, P., (1997). "Empathy And Analogy" **The Psychology of Sympathy**, Newyork, Plenum Press.
- BARNETT, M.A., HOWARD, J.A., KING, L.M., DINO, G.A., (1981). "Helping Behavior And The Transfer Of Empathy The Transfer Of Empathy" **The Journal Of Social Psychology**, 115, (125-132).
- BAŞARAN, İ.E., (1990). **Eğitim Psikolojisi**, Ankara: Gül Yayınevi.
- BİLAL, G., (1984). Demokratik ve Otoriter Olarak Algılanan Anababa Tutumlarının Çocukların Uyum Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- BİLGİN, N.,(1995). **Sosyal Psikolojiye Giriş**, İzmir: İzmir Kitaplığı.
- BİLGİN, N., (1996). **İnsan İlişkileri ve Kimlik**, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- BİLGİN, N., (1997). **Siyaset Ve İnsan**, Ankara: Bağlam Yayıncılık.
- BİLGİN, N., (2003). **Sosyal Psikoloji Sözlüğü**, Ankara: Bağlam Yayıncılık.
- BJÖRKQUIST, K., ÖSTERMAN, K., KAUKIAİNEN, A., (2000). "Social Intelligent-Empathy-Agression" **Agression And Violent Behavior**, 5, 2, (191-200).
- BUCHWALD, P., (2003). "The Relations Of Individual And Communal State-Trait Coping And Interpersonal Resources As Trust, Empathy And Responsibility" **Anxiety, Stress, And Coping**, 16, 3, (304-320).

- BUGENTAL, D.B., LYON, J.E., LİN, E.K., MCGRATH, E.P., BİMBELA, A., (1999). "Children 'Tune Out' In Response To The Ambiguous Communication Style Of Powerless Adults" **Child Development**, 70, 1, (214-230).
- BURGOON, J.K.; LE POİRE, B.A., (1999). "Nonverbal Cues And Interpersonal Judgments" **Communication Monographs**, 66,(2).
- BYLUND, C.L., MAKOUL, G. (2002). "Empathic Communication And Gender In The Physician-Patient Encounter" **Patient Education And Counseling**, 48, 3, (207-216).
- CARTON, J.S.; KESSLER, E.A.; PAPE, C.L., (1999). "Nonverbal Decoding Skills And Relations Well-Being In Adults" **Journal of Nonverbal Behavior**, 23,1.
- CÜCELOĞLU, D.,(1992). **İnsan Ve Davranışı**, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- CÜCELOĞLU, D.,(1995). **Yeniden İnsan İnsana**, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- CÜCELOĞLU, D.,(1993). **İçimizdeki Çocuk**, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- DÖKMEN,Ü.,(1994). **Sanatta Ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları Ve Empati**, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- DÖKMEN, Ü., (1988a). "Empati Kurma Becerisi İle Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki" Ankara: **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 21,1-2,(184-205).
- DÖKMEN,Ü.,(1988b). "Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikorama İle Geliştirilmesi" Ankara: **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 21,1-2 (155-190).
- DÖKMEN, Ü., (1990). "Yeni Bir Empati Modeli ve Empatik Becerinin İki Farklı Yaklaşımla Ölçülmesi" **Psikoloji Dergisi**, 7,24 (24-50).
- DÖNMEZER, İ., (1992). "Bölünmüş Göçmen İşçi Ailelerindeki Çocukların Problem Alanları ve Sıklığı" **Psikoloji Seminer Dergisi**, İzmir:Ege Üniversitesi Basımevi, 9.
- DÖNMEZER, İ., (1997). **Eğitim Psikolojisi**, İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- DÖNMEZER, İ., (1999). **Ailede İletişim ve Etkileşim**, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- EKMAN, P.,(1993). "Facial Expression And Emotion" **American Psychologist**, 48, (384-392).
- EKMAN, P.; FRIESEN, W.V.,(1971). "Constans Across Cultures In The Face And Emotion" **Journal Of Personality And Social Psychology**, 17, (124-129).

- EKMAN, P.; FRIESEN, W.V., (1974). "Detecting Deception From Body Or Face" **Journal Of Personality And Social Psychology**, 29, (288-298).
- ERSANLI, K., BALCI, S., (1998). "İletişim Becerileri Envanterinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 2,10, (7-11).
- FELDMAN, R.S., (1997). **Social Psychology**, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- FREEDMAN, J.L.; SEARS, D.O.; CARLSMITH, J.M., (1993). **Sosyal Psikoloji**, Ankara: İmge Kitabevi.
- GANDER, M.J.; GARDİNER, H.W., (1993). **Çocuk ve Ergen Gelişimi**, Ankara: İmge Kitabevi.
- GERGEN, K.J.; GERGEN, M.M.;(1995). **Sosyal Psikolojiye Giriş**, Nuri BİLGİN (edt.), İzmir: İzmir Kitaplığı.
- GIIDDENS, A., (2000). **Sosyoloji**, Ankara: Ayraç Yayınevi.
- GORDON, T., (2003). **Aile İletişim Dili**, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- GOLEMAN, D., (2001). **Duygusal Zeka**, İstanbul:Varlık Yayınları.
- GÖREGENLİ, M., (1996). "Bireycilik-Toplulukçuluk Eğilimleri ve Otoriterliğe Karşı Tutumlarla İlişkisi" **Psikoloji Seminer Dergisi**, İzmir:Ege Üniversitesi Basımevi, 11.
- GRAHAM, E.E.; BARBATO, C.A.; PERSE, E.M., (1993). "The Interpersonal Communication Motives Model" **Communication Quarterly**, 41,(172-186).
- HAMACHEK, D.E., (1995). "Ergen Benliğinin Psikolojisi ve Gelişimi" **Ergenliği Anlamak**, Ankara: İmge Kitabevi.
- HANSON, R.A., MULLIS, R.L., (1985). "Age And Gender Differences In Empathy And Moral Reasoning Among Adolescents" **Child Study Journal**, 15, 3.
- HASHIMOTO, H., SHIOMI,K.,(2002). "The Structure Of Empathy In Japanese Adolescents: Construction And Examination Of An Empathy Scale" **Social Behavior And Personality**, 30,6.
- HOJAT, M., FIELDS, S.K., GONNELLA, J.S., (2003). "Empathy: An NP/MD Comparison" **Nurse Practitioner**, 28, 4.
- JERSILD, A.T., (1979). **Çocuk Psikolojisi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi,79.

- JUSSIM, L., ECCLES, J.S., (1993). "Teachers Expectations II: Construction And Reflection Of Student Achievement" **Journal Of Personality And Social Psychology**, 63.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç., (2000). **İnsan Ve İnsanlar**, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- KANER, S., (1993). "Psikodrama ve Gerçeklik Terapisinin Suçlu Gençlerin Benlik Kavramlarına ve Empati Düzeylerine Etkisi" **Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi**, 1,2, (165-171).
- KATZ, D., KAHN, R.L., (1977). **Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi**, Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- KORUKLU, N., (2003). **Arabuluculuk Eğitiminin İletişim ve Çatışma Çözme Becerisine Etkisi: Bir Grup Üniversite Öğrencisi Üzerinde Çalışma**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir:Dokuz Eylül Üniversitesi.
- LAZAR, J., (2001). **İletişim Bilimi**, Ankara: Vadi Yayınları.
- LENNON, R.; EISENBERG, N., (1990). "Gender And Age Differences In Empathy And Sympathy" **Empathy And Its Development**, New York: Cambridge University Press.
- LEUTZ, G., (1987). **Psikodrama**, Ankara: Grup Psikoterapileri Derneği.
- LİNN, M.C.; PETERSEN, A.C., (1985). "Facts and Assumptions About The Nature Of Sex Differences" **Handbook For Achieving Sex Equity Through Education**, London: The Johns Hopkins University Press.
- MACASKİLL, A., MALTBY, J., DAY, L., (2002). "Forgiveness Of Self And Emotional Empathy" **Journal Of Social Psychology**, 142, 5.
- MARDİN, Ş., (1982). **İdeoloji**, Ankara: Turhan Kitabevi.
- MARTİN, M.M.; ANDERSON, C.M., (1995). "The Father-Young Adult Relationship: Interpersonal Motives, Self-Disclosure, And Satisfaction" **Communication Quarterly**, 43,(119-130).
- MARSHALL, W.L.; HUDSON, S.M.; JONES, R.; FERNANDEZ, Y.M., (1995). "Empathy in sex offenders" **Clinical Psychology Review** 15.
- MEHRABIAN, A.,(1972). **Nonverbal Communication**, Chicago: Aldine Atherton.
- MENDES, E., (2003). "What Empathy Can Do" **Educational Leadership**, 61, 1.

- MERKLE, E.R., RICHARDSON, R.A., (2000). "Digital Dating and Virtual Relating: Conceptualizing Computer Mediated Romantic Relationships" **Family Relations**, Vol. 49 Issue 2, 187.
- MORGAN,C.T.,(1993). **Psikolojiye Giriş**, Ankara:Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- MORTENSON, A.T., (2002). "Sex, Communication Values, And Cultural Values: Individualism-Collectivism As A Mediator Of Sex Differences In Communication Values In Two Cultures"**Communication Reports**, 15, 1.
- MYRY, L., HELKEMA, K., (2001). "University Students' Value Priorities And Emotional Empathy" **Educational Psychology**, 21, 1.
- OKVURAN, A., (1993). **Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- ÖZDAĞ, Ş., (1999). **Psikodrama Gruplarının Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Benlik Saygısı Atılgan Davranış Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- ÖZTÜRK, İ., (1990). **Anababa Tutumlarının Üniversite Öğrencilerinin Bağımsızlık, duyguları anlama, Yakınlık, Başatlık, Kendini Suçlama ve Saldırganlık Düzeylerine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- PAPALIA, D.E., OLDS, S.W., FELDMAN, R.D., (1999). **A Child's World**, New York: Mc Graw-Hill Companies.
- PECUKONIS, E.V., (1990). "A Cognitive Affective Empathy Training Program As a Function of Ego Development in Aggressive Adolescent Females" **Adolescence**, 25,97 (59-76).
- PİŞKİN, M., (1989). "Empati, Kaygı ve Çatışma Eğilimi Arasındaki İlişki" Ankara:**Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 22, 2.
- RAVEN, B.H., RUBİN, J.Z.:(1995). **Sosyal Psikolojiye Giriş**, Nuri BİLGİN (edt.), İzmir: İzmir Kitaplığı.
- RUBIN, R.B.; PERSE, E.M.; BARBATO, C.A., (1988). "Conceptualization And Measurement Of Interpersonal Communication Motives" **Human Communication Research**, 14, (602-628).

- RUBIN, R.B.; MARTİN, M.M., (1998). **Interpersonal Communication Motives, Communication And Personality: Trait Perspectives**, Cresskill, NJ: Hampton Press, (287-307).
- RUGGİERO, V.R., (1998). **Beyond Feelings: A Guide To Critical Thinking**, Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
- SANTROCK, J.W., (2001). **Adolescence**, New York: Mc Graw-Hill Companies.
- SAYIN, Ö., (1990). **Aile Sosyolojisi**, İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- SCHAU, C.G.; KEHR, C. (1985). "Educational Equity And Sex Role Development" **Handbook For Achieving Sex Equity Through Education**, London: The Johns Hopkins University Press.
- SCHUTZ, W.C., (1966). **The Interpersonal Underworld**, Palo Alto, CA: Science And Behavior Books.
- SCHÜTZENBERGER, A., (1995). **Psikodrama**, Ankara: Grup Psikoterapileri Derneği.
- SCOTT, C., (2003). "Emotional Awareness" **English Quartely**, 35, 2.
- SHAKESHAFT, C., (1985). "Strategies For Overcoming The Barriers To Women Educational Administration" **Handbook For Achieving Sex Equity Through Education**, London: The Johns Hopkins University Press.
- SİLLARS, S., (1995). **İletişim**, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- STEINBERG, L., (1999). **Adolescence**, New York: Mc Graw-Hill Companies.
- STEINBERG, L.; ELMEN, J.; MOUNTS, N., (1989). "Authoritate Parentig, Psychosocial Maturit, and Academic Success Among Adolescents" **Child Development**, 60.
- ŞEMİN, R.U., (1980). **Gençlik Psikolojisi**, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 2677.
- TAUVAN, L., (2001). "A Comparison of psychoanalytic and psychodramatic theory from a psychodramatist's perspective" **Counseling Psychology Quarterly**, 14, 4, (331-352).
- TOPALOĞLU, B., (1989). **Anababa Tutumlarının Ve Bazı Sosyo Ekonomik Faktörlerin Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- WARDEN, D., MACKINNON, S., (2003). "Prosocial Children, Bullies And Victims: An Investigation Of Their Sociometric Status, Emphaty And Social Problem-Solving Strategies" **British Journal Of Developmental Psychology**, 21, (367-385).
- WISPE, L., (1987). **History Of The Concept Of Emphaty, Emphaty And Its Development**, Cambridge: Cambridge University Press.
- VATANSEVER, M., (2002). Farklı Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Okullara Girişte ve Çıkışta Sahip Oldukları İletişim Becerilerinin Belirlenip Kıyaslanması, Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, İzmir:Dokuz Eylül Üniversitesi.
- YAVUZER, H., (1996). **Ana-Baba ve Çocuk**, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- YAVUZER, H., (2001). **Çocuk Psikolojisi**, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- YÖRÜKOĞLU, A., (1980). **Çocuk Ruh Sağlığı**, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- ZILLIOĞLU, M., (2003). **İletişim Nedir?**, İstanbul:Cem Yayınevi.



EKLER

EK I

Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

AÇIKLAMA:Aşağıda sizinle ilgili bilgileri içeren sorular bulunmaktadır. Cevaplarınız bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Sizden istenen kendinizle ilgili en doğru bilgiyi vermenizdir. Soruları okuduktan sonra size uygun olan seçeneği (x) işareti ile işaretleyiniz. Teşekkürler.

Arş.Gör. Yılmaz Alkaya

Dokuz Eylül Üniversitesi

- 1- Cinsiyetiniz:1.()Bayan 2.()Erkek
2- Yaşınız: (.....)
3- Devam etmekte olduğunuz lisenin adı: (.....)
4- Sınıfınız:(.....)
5- Yaşamınızın çoğunu aşağıdaki yerleşim birimlerinden hangisinde geçirdiniz?
1.()Köyde 2.()Kasabada 3.()Şehirde 4.()Büyükşehirde

Aşağıdaki sorularda; gündelik hayatta insanlarla iletişim kurarken belirtilen davranışları yapıp yapmadığınızı değerlendiriniz.

6-Emir veririm	1.()Evet 2.()Hayır
7-Uyarır ve tehdit ederim	1.()Evet 2.()Hayır
8-Öğüt veririm	1.()Evet 2.()Hayır
9-Yargılar ve eleştiririm	1.()Evet 2.()Hayır
10-Alay ederim	1.()Evet 2.()Hayır
11-İlgiyi başka yöne çekmeye çalışırım	1.()Evet 2.()Hayır
12-Gücenir, incinirim	1.()Evet 2.()Hayır
13-Övgü dolu ifadelerde bulunurum	1.()Evet 2.()Hayır
14-Çözüm yolları öneririm	1.()Evet 2.()Hayır
15-Mantıksal tartışmalara girerim	1.()Evet 2.()Hayır
16-Telkin edip avuturum	1.()Evet 2.()Hayır
17-Sorular sorarım	1.()Evet 2.()Hayır

18-Bilgisayarla “chat” yapar mısınız?

- 1.()Evet 2.()Hayır

19-20. sorularda anne ve babanızla ilgili uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

- 19- Anneniz Babanız
1.() Öz 2.() Öz
1.() Üvey 2.() Üvey

- 20- Anneniz Babanız
1.() Sağ 1.() Sağ
2.() Ölü 2.() Ölü
3.() Ayrı yaşıyor 3.() Ayrı yaşıyor
4.() Boşandı 4.() Boşandı

- 21-Anne ve babanızın öğrenim durumu:
- | | Anneniz | Babanız |
|--------------------------------------|---------|---------|
| 1. Okuma yazma bilmiyor | () | () |
| 2. Sadece okur yazar | () | () |
| 3. İlkokul mezunu | () | () |
| 4. Ortaokul mezunu | () | () |
| 5. Lise mezunu | () | () |
| 6. Üniversite veya yüksekokul mezunu | () | () |
| 7. Başka (.....) | | |

- 22- Annenizin ve babanızın mesleği :
- | | Anneniz | Babanız |
|-------------------------|---------|---------|
| 1.İşsiz | () | () |
| 2.İşçi | () | () |
| 2.Memur | () | () |
| 3.Serbest meslek sahibi | () | () |
| 4.Emekli | () | () |
| 5.Ev hanımı | () | () |
| 6.Başka (.....) | | |

23-Ailenizin aylık geliri: (.....)

24-Anne ve babanızın size yönelik davranışlarını düşündüğünüzde aşağıdaki tutumlardan hangisi ağır basmaktadır? Anne ve babanızın davranışlarında hangisinin ön plana çıktığını düşünüyorsanız (X) işareti ile işaretleyiniz.

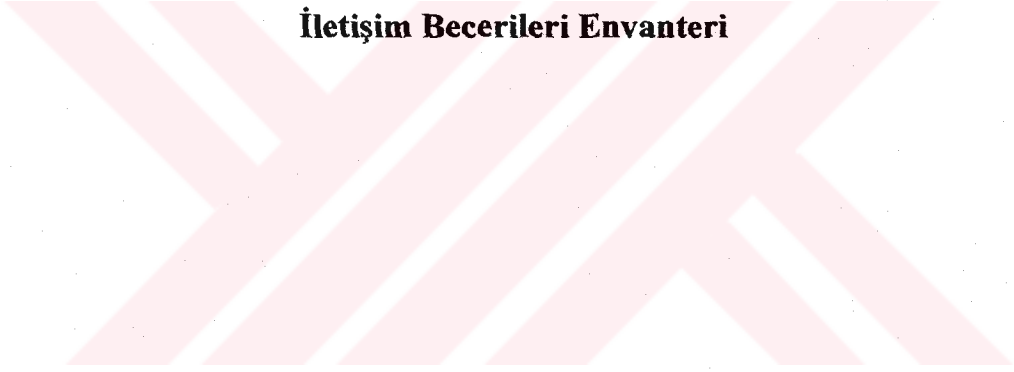
	Annenez	Babanız
1.Otoriter baskıcı tutum	()	()
2.İzin verici tutum	()	()
3.Koruyucu tutum	()	()
4.Dengesiz ve kararsız tutum	()	()
5.İlgisiz tutum	()	()
6.Demokratik tutum	()	()

Aşağıdaki sorularda (31-42); annenizin, babanızın, öğretmenlerinizin ve öğrencilerinizin sizinle iletişim kurarken belirtilen davranışları gösterip göstermediklerini değerlendiriniz.

	Annenez	Babanız	Öğretmenleriniz	Arkadaşlarınız
25-Emir verir	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır
26-Uyarır ve tehdit eder	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır
27-Öğüt verir	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır
28-Yargılar ve eleştirir	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır
35-Alay eder	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır
29-İlgiyi başka yöne çekmeye çalışır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır
30-Gücenir, incinir	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır
31-Övgü dolu ifadelerde bulunur	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır
32-Çözüm yolları önerir	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır
33-Mantıksal tartışmalara girer	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır
34-Telkin edip avutur	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır
35-Sorular sorar	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır	1.()Evet 2.()Hayır

36-Genel olarak öğretmenlerinizin size yönelik tutumlarını nasıl buluyorsunuz?

1.()Otoriter-baskıcı 2.()İlgisiz 3.()Demokratik

EK II**İletişim Becerileri Envanteri**

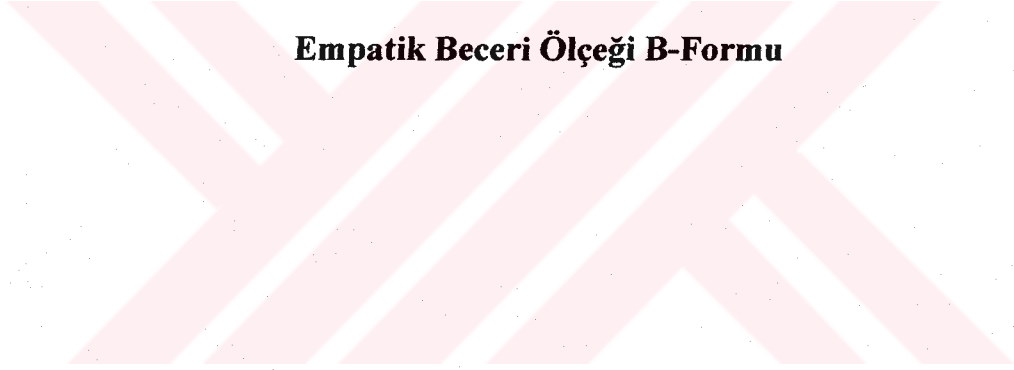
İLETİŞİM BECERİLERİ ENVANTERİ

Açıklama: Aşağıda insan ilişkileriyle ilgili tutum ve davranış ifadeleri bulunmaktadır. Genel olarak insanlarla iletişim kurarken nasıl davrandığınızı, neler düşündüğünüzü ve neler hissettiğinizi anlatan aşağıdaki ifadelerin size uygunluk derecesini belirtmeniz istenmektedir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. İfadeler, “Her zaman (I), Genellikle (II), Bazen (III), Nadiren (IV), Hiçbir zaman (V)” karşılığındadır. Her ifadeye ilişkin beş seçenekten yalnız birini işaretlemeniz ve cevapsız bırakmamanız gerekmektedir. Lütfen her ifadeyi cevaplayınız.

I. II. III. IV. V.

1-İnsanları anlamaya çalışırım	()	()	()	()	()
2-İletişimde bulunduğum insanlardan gelen öğüt ve önerileri içtenlikle dinlerim	()	()	()	()	()
3-Düşüncelerimi başkalarına tam olarak iletmede zorluk çekerim	()	()	()	()	()
4-Konuşurken, etkili bir göz iletişimi kurabilirim	()	()	()	()	()
5-Genelde eleştirilmekten hoşlanmam	()	()	()	()	()
6-Dikkatimi karşımdakinin ilgi alanı üzerinde toplayabilirim	()	()	()	()	()
7-Kişilerin anlatmak istediklerini dinlemek için yeterince zaman ayırım	()	()	()	()	()
8-Karşımdaki kişiye genellikle söz hakkı veririm	()	()	()	()	()
9-Karşımdaki kişiyi dinlerken hayal kurarım	()	()	()	()	()
10-Başkaları konuşurken sabırsızlanır, onların sözünü keserim	()	()	()	()	()
11-İnsanları dinlerken sıkıldığımı hissederim	()	()	()	()	()
12-Eleştirilerimi karşımdaki kişiyi incitmeden iletirim	()	()	()	()	()
13-Konuşurken ilk adımı atmaktan çekinmem	()	()	()	()	()
14-Konuşurken açık, sade ve düzgün cümleler kurarım	()	()	()	()	()
15-Karşımdaki kişiyle aynı görüşü paylaşmasam bile fikirlerine saygı duyarım	()	()	()	()	()
16-İletişimde bulunduğum kişinin yüzüne baktığım halde sözlerini dinlemediğim olur	()	()	()	()	()
17-Karşımdaki kişinin konuşmaya ve dinlemeye istekli olup olmadığını anlamaya çalışırım	()	()	()	()	()
18-Yanlış tutum ve davranışlarımı kolaylıkla kabul ederim	()	()	()	()	()
19-Dinlediğim kişiyi daha iyi anlamak için sorular yöneltirim	()	()	()	()	()
20-Dinleyenim anlamaz görüldüğünde, iletmek istediklerimi tekrarlar, yeni kelimelerle ifade edip özetlerim	()	()	()	()	()
21-İnsanlarla görüşürken, bilerek onları rahatlatacak şeyler yaparım	()	()	()	()	()
22-İnsanları kontrol etmeye ve istediğim kalıba sokmaya çalışırım	()	()	()	()	()

23-Tartışma sonunda, savunduğum düşüncelerin yanlış olduğunu kabul edebilirim	()	()	()	()	()
24-Karşımdaki kişinin bana ters düşen duygu ve düşüncelerini yargıları	()	()	()	()	()
25-Ses tonumu konunun özelliğine göre ayarlayabilirim	()	()	()	()	()
26-Öneride bulunduğum kişinin öneriye açık olup olmadığına dikkat ederim	()	()	()	()	()
27-Karşı cinsten birisiyle iletişim kurduğumda rahatsızlık duyarım	()	()	()	()	()
28-Başkalarını dinlemek mecburiyetinde olmadığımı düşünürüm	()	()	()	()	()
29-Özür dilemek bana zor gelir	()	()	()	()	()
30-Küs olduğum birisiyle barışmak istediğimde ilk adımı atmaktan çekinirim	()	()	()	()	()
31-Konuşurken sözümün kesilmesinden rahatsız olurum	()	()	()	()	()
32-Dinlerken karşımdaki kişinin sözünü kesmemeye özen gösteririm	()	()	()	()	()
33-İletişim kurduğum kişinin tutumundan daha çok sorununu anlamaya çalışırım	()	()	()	()	()
34-Çevremdekiler, insanlara karşı ilgisiz kaldığım kanısındalar	()	()	()	()	()
35-Çoğunlukla duygularımdan emin olamıyorum	()	()	()	()	()
36-İletişim kurduğum kimse tarafından anlaşılmaktan mutluluk duyarım	()	()	()	()	()
37-Başkaları ile ilişkilerimi bozacak çıkışlar yapabilirim	()	()	()	()	()
38-Karşımdaki kişiye güvenmek beni mutlu eder	()	()	()	()	()
39-Her insanı olumlu beklentilerle karşılarım	()	()	()	()	()
40-İletişim kurduğum kimselerden bir şeyler alır ve onlara da bir şeyler verdiğimi hissedirim	()	()	()	()	()
41-İnsanlara cevaplama zorlanacakları ani sorular yöneltirim	()	()	()	()	()
42-Beni rahatsız eden duygularımı iletmekte sıkıntı çekerim	()	()	()	()	()
43-Genellikle insanlara güvenirim	()	()	()	()	()
44-İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissedirim	()	()	()	()	()
45-Kendimi karşımdaki kişinin yerine koyarak, duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırım	()	()	()	()	()

EK III**Empatik Beceri Ölçeği B-Formu**

EMPATİK BECERİ ÖLÇEĞİ B-FORMU

AÇIKLAMA:

Aşağıdaki problemleri bir yakınınızın size anlattığını düşününüz. Her problemin altında ona söyleyebileceğiniz 12 cümle bulunmaktadır. Bu 12 cümle arasından en beğendiğiniz 4 tanesini seçerek önem sırasına göre kağıdın altına yazınız. Bu 12 cümleden bir tanesi de problemle ilgisizdir. O cümleyi de bularak “problemle ilgisiz” bölümüne yazınız. Teşekkürler.

BİRİNCİ KİŞİ (Ev Hanımı)

Yemek, çamaşır, temizlik, dikiş, alış veriş, çocuklar... Bütün gün tek başıma koşturuyorum. Kendime ayıracak beş dakikam yok. Kendimi mutfak ile banyo arasında hapsolmuş hissediyorum.

1. Ev işlerinde yardım edecek bir yardımcı kadın tutmayı düşündün mü?
2. Bütün bu işler günde kaç saatini alıyor?
3. Eşin hiç yardım ediyor mu?
4. Anlattığın kadarıyla ev işleri sana çok ağır geliyor.
5. Ev işlerini yapan dünyada bir tek sen değilsin, bu durumu böyle mesele yapmak doğru değil.
6. Haklısın, bu kadar iş insanı gerçekten bunaltır.
7. Bence senin problemin işleri becerememen değil, işlerin çok olması.
8. Senin yerinde olsam ben de bunalırdım.
9. Sanırım bunca iş karşısında kendini çaresiz ve yalnız hissediyorsun.
- 10.Sana katılıyorum ev işleri gerçekten kolaydır.
- 11.Annem de senin gibi sürekli ev işleri yapmaktan bunalıyor.
- 12.Sanırım bu kadar çok işi tek başına yapmak zorunda kalman seni öfkeliyor.

Yukarıdaki 12 maddeden en fazla söylemek isteyeceğiniz 4 tanesi ile problemle ilgisiz olanı seçiniz.

En önemli.....

İkinci önemli.....

Üçüncü önemli.....

Dördüncü önemli.....

Problemle ilgisiz.....

İKİNCİ KİŞİ (Bir Arkadaşınız)

Bir miras meselesi yüzünden babamla amcam kavga ettiler. Aslında ben ikisini de severim. Aralarını bulmaya çalıştım, daha kötü oldu. Babam dün “Bir daha o adamla konuşmayacaksın.” dedi. Gerçi miras konusunda babam haklı gibi geliyor ama amcamdan da vazgeçemem ki. Bunca yıl bize ikinci baba oldu. Üç kuruş için çektüğimize değer mi?

1. Her ailede böyle problemler olabilir. Kardeş kardeşin ne öldüğünü istemiş ne güldüğünü...
2. Bence üzülmen gereksiz, sonunda nasıl olsa barışırlar.
3. Anladığım kadarıyla bu kavga seni çok üzmüş.
4. Senin yerinde olsaydım ben de çok üzülürdüm.
5. Kendini iki sevdiğin kişinin arasında kalmış hissediyorsun, bu da seni çaresizliğe itiyor.
6. İki kardeşin problemini anlaşılarak çözmelerine sevindim.
7. Bence güvenilir bir hukukçu bulup onun hakemliğine başvurmalısın.
8. İki sevdiğin kişi arasında seçim yapmak zorunda kalman seni öfkeliyor.
9. Parayla mutluluk olmaz, dostluk her şeyden önemlidir.
10. Eğer babanın tarafını tutarsan amcana karşı haksızlık ettiğini düşüneceksin.
11. Baban “amcanla konuşma” sözünü geçici bir öfke anında söylemiş olabilir.
12. Bu kavganın sebebi aslında para değil, babanla amcanın ailede üstünlük kurma istekleri olabilir.

Yukarıdaki 12 maddeden en fazla söylemek isteyeceğiniz 4 tanesi ile problemle ilgisiz olanı seçiniz.

En önemli.....

İkinci önemli.....

Üçüncü önemli.....

Dördüncü önemli.....

Problemle ilgisiz.....

ÜÇÜNCÜ KİŞİ (Bir dostunuz)

Son günlerde canım sıkılıyor. Belli bir sebebi yok ama içimin daraldığını hissediyorum. Canım hiçbir şey yapmak istemiyor, amaçsız dolanıyorum. Üstelik bu sıkıntımı kimse ile paylaşamıyorum.

1. Sıkıntının nedenlerini araştırdın mı?
2. Senim böyle sıkılıyor olmana üzüldüm.
3. Bence kendini meşgul edecek bir hobi bulmalısın.
4. İçinde tanımlayamadığım bir heyecan hissediyorsun ve kötü bir şeyler olacaktı gibi geliyor.
5. Bazen ben de senin gibi sebepsiz sıkıntı hissederim.
6. Sanırım şu sıralarda kendini yalnız hissediyorsun.
7. Herhalde bilinç altındaki birtakım duygular böyle hissetmene yol açıyordur.
8. Sebebini bilmediğin yoğun bir sıkıntı içindesin.
9. Geceleri sıkıntılı rüyalar gördüğün de oluyor mu?
10. Kendini böylesine bırakman doğru değil.
11. Dünyada öyle büyük dertleri olan insanlar var ki, onlar senin bu sebepsiz sıkıntını dertten saymazlar.
12. Son günlerde istediğini elde etmen beni sevindirdi.

Yukarıdaki 12 maddeden en fazla söylemek isteyeceğiniz 4 tanesi ile problemle ilgisiz olanı seçiniz.

En önemli.....

İkinci önemli.....

Üçüncü önemli.....

Dördüncü önemli.....

Problemle ilgisiz.....

DÖRDÜNCÜ KİŞİ (Bir genç)

Başımın yan tarafında bir tutam saç var, ne yapsam yatıramıyorum. İslatıyorum olmuyor, bağıyorum olmuyor. Ne zaman aynaya baksam neşem kaçıyor.

1. Bu önemli bir problem değil kafana takma...
2. Kafanın dışı değil içi önemlidir, sen kişiliğini geliştirmeye çalış.
3. Saçının yatmaması seni üzüyor.
4. Saçının dökülmesi beni üzdü.
5. Berber halledemiyor mu?
6. Başkalarının yanında her zaman derli toplu gözükmek istiyorsun.
7. Her zaman kusursuz bir insan olmak istiyorsun.
8. Saçınla bu kadar uğraşmak zorunda kalman seni sinirlendiriyor.
9. Bence bu önemli bir sorun değil ama bu işin seni rahatsız etmesine üzüldüm.
10. Bunu sakın arkadaşlarına söyleme, çünkü senimle dalga geçebilirler, sen de üzülürsün.
11. Küçük bir şey için bile olsa başkaları tarafından eleştirilmek seni üzüyor.
12. Bence seni asıl kızdıran saçının yatmaması değil, bu işe çok zaman harcıyor olman...

Yukarıdaki 12 maddeden en fazla söylemek isteyeceğiniz 4 tanesi ile problemle ilgisiz olanı seçiniz.

En önemli.....

İkinci önemli.....

Üçüncü önemli.....

Dördüncü önemli.....

Problemle ilgisiz.....

BEŞİNCİ KİŞİ (Bir kız arkadaşınız)

Annem geçen hafta doğum günümde bana nefis bir atkı hediye etti. Verirken de “Sana özel bir şey bulabilmek için şehrin altını üstüne getirdim.” dedi. Dün ne öğrensem beğenirsin? Başka şehirde oturan bir ablam var. Annem bana aldığı için ayısını üç ay önce ona da almış. Bunu öğrenince perişan oldum. Şu anda kendimi son derece kötü hissediyorum.

1. Annene niçin böyle davrandığını sordun mu?
2. Annen, hem sana hem de ablana “özel” bir hediye alabilir, çünkü ikinizi de seviyordur. Bence olaya bu açıdan bakmalısın.
3. Bence bu konuda bencillik ediyorsun.
4. Bu olay seni çok üzmüş.
5. Bu olay karşısında sanırım kendini aldatılmış hissetmişsin.
6. Galiba ablanı biraz kıskanıyorsun.
7. İki atkının tamamen benzer olduğundan emin misin?
8. Annenin, sana senin sandığın kadar değer verip vermediğini merak ediyorsun.
9. Senin yerinde olsam ben de üzülürdüm.
10. Annenin gözünde özel bir yerin olmasına sevinmiştin, şimdi bu sevginin yerini üzüntü aldı.
11. Annen ablanı her zaman böyle eleştirir mi?
12. Annene oldukça öfkelisin.

Yukarıdaki 12 maddeden en fazla söylemek isteyeceğiniz 4 tanesi ile problemle ilgisiz olanı seçiniz.

En önemli.....

İkinci önemli.....

Üçüncü önemli.....

Dördüncü önemli.....

Problemle ilgisiz.....

ALTINCI KİŞİ (Bir öğrenci)

Son zamanlarda hiç ders çalışmıyorum, sürekli kahvedeyim. Kağıt oynamak zevk veriyor, ama kahveden çıkarken her seferinde derin bir pişmanlık duyuyorum. Böyle giderse okulu bitiremeyeceğim. Bitiremezsem halim ne olur? Ne iş yaparım? Sonra anneme babama, konu komşuya ne derim?

1. Bu durumu ailen öğrenirse, herhalde çok üzülürler.
2. Sınıfınızda senin durumunda olan başka arkadaşların var mı?
3. Hayatta başarılı olmanın tek yolu okul bitirmek değildir. Okul bitirememiş nice insan var.
4. İçinde bulunduğun durum seni çok sıkıyor, kaygılanmana yol açıyor.
5. Çalışmak istediğin halde çalışmıyorsun. Kendi kendine söz geçiremiyor olman seni huzursuz ediyor.
6. Bence rahatlamak için bir psikoloğa başvurmalısın.
7. Konu komşunun ne düşüneceklerini kafana takma, kendini derslere ver.
8. Bu problemin beni üzdü.
9. Hem gelecekte iyi bir yaşantı elde edememekten hem de anne babanı incitmekten korkuyorsun.
10. Hiçbir derse mi çalışmıyorsun yoksa bazı derslere mi?
11. Bence kendine fazla yükleniyorsun, telaşın sıkıntın bu yüzden...
12. Çok çalıştığın halde derslerini başaramaman üzücü.

Yukarıdaki 12 maddeden en fazla söylemek isteyeceğiniz 4 tanesi ile problemle ilgisiz olanı seçiniz.

En önemli.....

İkinci önemli.....

Üçüncü önemli.....

Dördüncü önemli.....

Problemlle ilgisiz.....

EK IV**Empatik Beceri Ölçeğinin Değerlendirmesi**

Empatik Beceri Ölçeği'nin Değerlendirilmesi

Her bir örnek durum için öğrencinin işaretlediği 4 ifadenin yanındaki puanlar toplanarak genel toplam üzerinden değerlendirme yapılacaktır. Sıfır puan alan maddeyi işaretleyen öğrenciler ölçeği iyi okumadıkları düşünülerek değerlendirmeden çıkarılacaktır.

1. Kişi	2. Kişi	3. Kişi	4. Kişi	5. Kişi	6. Kişi
1-3	1-1	1-3	1-3	1-8	1-1
2-8	2-7	2-6	2-3	2-3	2-3
3-3	3-9	3-3	3-9	3-2	3-3
4-9	4-6	4-10	4-0	4-7	4-9
5-2	5-10	5-5	5-3	5-10	5-10
6-7	6-0	6-10	6-10	6-4	6-3
7-4	7-3	7-4	7-4	7-3	7-3
8-6	8-10	8-9	8-10	8-10	8-6
9-10	9-1	9-3	9-6	9-6	9-10
10-0	10-8	10-2	10-1	10-9	10-8
11-5	11-4	11-1	11-4	11-0	11-4
12-10	12-4	12-0	12-4	12-9	12-0