TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİNİN PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ SOSYAL BECERİ VE PSİKOLOJİK İYİ OLMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Murat CANPOLAT

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2017

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİNİN PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ SOSYAL BECERİ VE PSİKOLOJİK İYİ OLMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Murat CANPOLAT

Danışman: Prof. Dr. Meral ATICI
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Neşe CABAROĞLU
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ
Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Sabahattin ÇAM
Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Münir Yalçın ORTAKALE

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2017

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

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

Başkan: Prof. Dr. Meral ATICI
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Neşe CABAROĞLU

Üye: Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Sabahattin ÇAM

Üye: Yrd.Doç. Dr. Münir Yalçın ORTAKALE

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

…/…/2017

Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 13 / 09 / 2017

Murat CANPOLAT

ÖZET

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİNİN PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ SOSYAL BECERİ VE PSİKOLOJİK İYİ OLMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Murat CANPOLAT

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Meral ATICI
Eylül 2017, 173 sayfa

Bu araştırmada sosyal beceri eğitiminin psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisi deneysel yöntemle incelenmiştir.

Araştırma deneysel olup, 2x3'lük split-plot karışık desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans eğitimine devam eden toplam 28 (deney grubu=14, kontrol grubu= 14) öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu 10'u kız 4'ü erkek toplam 14 öğrenciden, kontrol grubu ise 9'u kız 5'i erkek toplam 14 öğrenciden oluşmaktadır.

Psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeylerini arttırmaya yönelik geliştirilen sosyal beceri eğitim programı bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşım, insancıl yaklaşım ve sosyal bilişsel öğrenme modeli dikkate alınarak hazırlanmış ve deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir deneysel işlem yapılmamıştır.

Sosyal beceri eğitim programı haftada bir olmak üzere ortalama 90 dakika süren oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Oturumlar 11 hafta devam etmiştir. Oturumlardaki uygulamalar video ile kayıt altına alınmıştır.

Araştırmada, nicel ve nitel yöntemler kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri Yüksel (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Sosyal Beceri Envanteri ve Cenkseven (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Psikolojik İyi Olma Ölçekleri kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise araştırmacı tarafından geliştirilen Oturum Sonu Değerlendirme Formu ve Genel Değerlendirme Formu ile elde edilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde t testi, Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi, Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi ve Bonferroni testi uygulanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde sosyal beceri eğitim programına katılan psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeylerinin uygulama sonunda anlamlı ölçüde yükseldiği bulunmuştur. Uygulama sonundaki sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeylerinin ise iki ay sonra yapılan izleme çalışmasındaki ölçüm sonuçlarından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, yani uygulamanın etkisinin devam ettiği sonucu bulunmuştur.

Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde deney grubundaki katılımcıların ilişkiyi başlatma ve sürdürebilme, grupla bir işi yürütebilme, duygulara yönelik beceri, plan yapabilme ve problem çözme, stres yaratan durumlar ile başa çıkma ve saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerilerinde gelişmeler sağlandığı ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, sosyal beceri eğitim programının psikolojik danışman adaylarının sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğu, psikolojik iyi olmalarına olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Psikolojik danışman adayları, sosyal beceri eğitimi, sosyal beceri, psikolojik iyi olma

ABSTRACT

THE EFFECT OF SOCIAL SKILL EDUCATION ON PSYCHOLOGICAL COUNSELOR CANDIDATES' LEVELS OF SOCIAL SKILL AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Murat CANPOLAT

Ph.D. Thesis, Department of Educational Sciences
Supervisor : Prof. Dr. Meral ATICI
September 2017, 173 pages

In this research, the effect of social skill education on success level of social skill and psychological well-being of the psychological counselor candidates is examined.

The research is an experimental and 2x3 split plot design is used. Work group of the research consists of 2 student groups with 14 experimental group and 14 control group, in total 28 students which continue their undergraduate education on Psychological Counseling and Guidance in Faculty of Education of Mustafa Kemal University, in 2015-2016 academic year. Experimental group consists of 10 girls, 4 boys in total 14 students, but control group consists of 9 girls, 5 boys in total 14 students.

Social skill education program is prepared with considering the learning models of social cognitive, humanistic approach, behavioral approach, and cognitive approach which are developed to increase success levels of social skill and psychological well-being of psychological counselor candidates, and is applied in experimental group. Not any experimental process is applied in control group.

Social skill education program is performed with sessions continuing about 90 minutes once a week. Sessions are performed during eleven weeks. Also, sessions are recorded with a camera.

In this research, data are obtained by using quantitative and qualitative methods. Quantitative data of the research are obtained by using Social Skill Inventory which is adaptation to Turkish by Yüksel (1997), and Success Scales of Psychological Well-being which is adaptation to Turkish by Cenkseven (2004). Qualitative data of the

research are obtained by using End of Session Assessment Form and General Assessment Form which is developed by a researcher.

In analysis of quantitative data, t test, two-way analysis of variance for mixed measures, one-way analysis of variance for repeated measures and Bonferroni test are used. In analysis of qualitative data, content analysis method is used.

When findings obtained from this research are examined, significantly increasing is observed on the success level of social skill and psychological well-being in the end of implementation and post-implementation. Continuation of the effect which is found in post-implementation is determined when there is no differentiation in measurement analysis of the success level of social skill and psychological well-being in post-implementation.

When the qualitative findings are examined, developments are observed in the events of sustainability of relation in experimental group, group working, emotion oriented skill, making a plan and solving a problem, handling with stressful situations, handling with aggressive behavior.

As a result, it can be said that social skill education program has positive influence on developing social skills and getting psychological well-being of psychological counselor candidates.

Keywords: Psychological counselor candidates, social skill education, social skill, psychological well-being

ÖNSÖZ

İnsan sosyal bir varlıktır. İnsan hem kendisi ile hem de içinde bulunduğu çevre ile uyumlu bir şekilde yaşamak durumundadır. İnsan bebeklik yıllarından itibaren sürekli bir şeyler öğrenmekte ve gelişmektedir. Bazen anne babalar farkında olarak bazen de farkında olmayarak bebeklerine birçok şey öğretirler ve onların gelişimlerini etkilerler. Neredeyse bütün anne babalar bebekleriyle ce-e oyunu oynarlar. Bu oyunun aslında bebeklerin ilerde yaşaması muhtemel olan ayrılık kaygısını azalttığı bilinmektedir. Annesini veya babasını görmediğinde onun yok olmadığını düşünmesi açısından mükemmel bir oyun olduğu kanaatindeyim. Diğer taraftan komşuya selam vermek, bakkal ekmek getirdiğinde teşekkür etmek, yanlış bir hareket karşısında özür dilemek gibi birçok beceri anne babalar tarafından çocuklara doğrudan veya dolaylı bir şekilde öğretilmektedir. Veya bu tür becerilerden yoksun olan anne babalar çocuklarına bu anlamda katkı sağlayamayabilirler.

Sosyal becerileri güçlü olan insanların toplumda kendilerine daha kolay yer edindiklerini, dertlerini daha rahat ifade ettiklerini, sağlıklı kişilerarası ilişkiler geliştirdiklerini ve bundan dolayı kendilerini kabul ettiklerini, mutlu olduklarını, keşke ile başlayan cümleleri daha az kurduklarını düşünmekteyim. Sosyal becerinin doğumdan sonra öğrenilen ve geliştirilebilen bir beceri olduğu bilgisine eriştikten sonra deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırma süreci boyunca birçok kişinin katkısı olmuştur. Elbette ilk sırada danışman hocam Prof. Dr. Meral ATICI gelmektedir. Kendisi hem akademik anlamda araştırmaya katkı sağlamış hem de doktora eğitimimim boyunca yardımını ve desteğini hiç bir zaman esirgememiştir. Kendisine çok teşekkür ediyorum.

Tez izleme komitesi üyelerinden değerli hocalarım Doç. Dr. Neşe CABAROĞLU ve Yrd. Doç. Dr. Sabahattin ÇAM hocalarıma da çalışmaya olan katkılarından dolayı çok teşekkür ediyorum.

Tez savunma günü bizi yalnız bırakmayan, il dışından gelerek görüşleriyle katkı sağlayan değerli jüri üyeleri Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ'E ve Yrd. Doç. Dr. Münir Yalçın ORTAKALE' ye çok teşekkür ediyorum.

Son olarak doktora eğitimim boyunca yanımda olduğunu hep hissettiren eşim Sevilay'a, kendisini biraz ihmal ettiğim için beni affeden oğlum Kayra'ya ve aramıza katılan kızım Defne'ye çok teşekkür ediyorum.

Bu tez Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından (Proje Kodu: SDK-2015-4386) desteklenmiştir. Devletimize ve bu destekte vergileriyle katkı sağlayan yüce Türk Milletine sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Murat CANPOLAT

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖNSÖZ ..... **viii**
KISALTMALAR ..... **xiii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**
EKLER LİSTESİ ..... **xiv**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 1
1.2. Araştırmanın Amacı 6
1.3. Araştırmanın Önemi 7
1.4. Sınırlılıklar 11
1.5. Tanımlar 11

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Beceri ile İlgili Kuramsal Açıklamalar 12
2.1.1. Sosyal Zekâ, Sosyal Yeterlik, Sosyal Beceri ve Tarihsel Gelişim 12
2.1.2. Sosyal Becerinin Boyutları 15
2.1.3. Sosyal Beceri Eğitimi 18
2.1.3.1.Sosyal Beceri Eğitiminde Modeller 19
2.1.3.1.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Modeli 19
2.1.3.1.2. Davranışçı Yaklaşım 21
2.1.3.1.3. Bilişsel Yaklaşım 23
2.1.3.2. Sosyal Beceri Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler 25
2.1.3.2.1. Model Alma 25
2.1.3.2.2. Rol Oynama 26
2.1.3.2.3. Davranışın Prova Edilmesi 27
2.1.3.2.4. Geribildirim 27

2.1.3.2.5. Ev ödevi 27
2.1.3.2.6. Tartışma 27
2.1.3.2.7. Anlatım 28
2.2. Psikolojik İyi Olma İle İlgili Kuramsal Açıklamalar 28
2.2.1. Psikolojik İyi Olma Kavramının Tarihsel Gelişimi 28
2.2.2. Kavramsal Açıdan Psikolojik İyi Olma 29
2.2.3. Ryff'ın Çok Boyutlu Psikolojik İyi Olma Modeli 32
2.3. Sosyal Beceri Eğitimi İle İlgili Araştırmalar 35
2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 35
2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 38
2.4. Psikolojik İyi Olma İle İlgili Araştırmalar 39
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 39
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 42

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 45
3.2. Çalışma Grubu 46
3.3. Çalışma Grubunun Oluşturulması 46
3.4. Veri Toplama Araçları 48
3.4.1. Sosyal Beceri Envanteri (SBE) 48
3.4.1.1. Sosyal Beceri Envanterinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları 49
3.4.2. Psikolojik İyi Olma Ölçekleri (PİOÖ) 50
3.4.2.1. Psikolojik İyi Olma Ölçeklerinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları 50
3.4.3. Oturum Sonu Değerlendirme Formu 52
3.4.4. Genel Değerlendirme Formu 52
3.5. Verilerin Toplanması 53
3.6. Sosyal Beceri Eğitim Programı 53
3.6.1. Programın Amacı 53
3.6.2. Programın Genel Kapsamı 54
3.6.3. Programın Hazırlanması 55
3.7. Programın Uygulanması 59

3.8. Verilerin Analizi 59
3.8.1. Nitel Verilerin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları 60

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular 62
4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Beceri Envanterine İlişkin Bulguları 62
4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Psikolojik İyi Olma Ölçeklerine İlişkin Bulguları 65
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular 69
4.2.1. Oturum Sonu ve Genel Değerlendirmeye İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular 69

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum 84
5.1.1. Sosyal Beceri Düzeyindeki Değişikliğe İlişkin Tartışma ve Yorum 84
5.1.2. Psikolojik İyi Olma Düzeyindeki Değişikliğe İlişkin Tartışma ve Yorum . 87
5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum 89

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 94
6.2. Öneriler 95
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 95
6.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler 96

KAYNAKÇA 97
EKLER 109
ÖZGEÇMİŞ 173

KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

Ed.: Editör

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PDR: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

s.: Sayfa

vb.: Ve benzeri

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Deseni 46
Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması 47
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Sosyal Beceri Envanteri Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 62
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması 63
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Almış Oldukları Sosyal Beceri Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları 64
Tablo 6. Deney Grubunun Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Almış Oldukları Sosyal Beceri Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları 65
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Psikolojik İyi Olma Ölçekleri Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 66
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması 67
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Almış Oldukları Psikolojik İyi Olma Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları 67
Tablo 10. Deney Grubunun Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Almış Oldukları Psikolojik İyi Olma Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları 68
Tablo 11. Psikolojik Danışman Adaylarının Oturumlardan Elde Ettikleri Kazanımlara İlişkin Görüşleri 70
Tablo 12. Psikolojik Danışman Adaylarının Oturumlarda Elde Ettikleri Farkındalıklara İlişkin Görüşleri 72
Tablo 13. Psikolojik Danışman Adaylarının Oturumlarda Yaşadıkları Duygulara İlişkin Görüşleri 74
Tablo 14. Psikolojik Danışman Adaylarının Oturumlarda Ele Alınan Becerilerin İşlevselliğine İlişkin Görüşleri 76

Tablo 15. Psikolojik Danışman Adaylarının Oturumlarda Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri 79
Tablo 16. Psikolojik Danışman Adaylarının Sosyal Beceri Eğitim Programı ve Sürece İlişkin Görüşleri 80
Tablo 17. Psikolojik Danışman Adaylarının Oturumlarda Ele Alınan Becerileri Geliştirmeleri İçin Oturumlarda Nelerin Yapılabileceğine İlişkin Önerileri. 82

EKLER LİSTESİ

EK 1. Sosyal Beceri Eğitim Programı 109
EK 2. Sosyal Beceri Envanteri 166
EK 3. Psikolojik İyi Olma Ölçekleri 170

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Meslek seçimi bireylerin hayatları boyunca alacağı önemli kararlardan biridir. Çünkü birey meslek seçmekle bir anlamda ekonomik durumunu, yaşayacağı çevreyi, ilişkide bulunacağı insanları da seçmektedir. Bu nedenle bireylerin mesleğini seçerken hem kendilerini tanımaları hem de mesleğin özelliklerini tanımaları önemlidir. Meslek seçiminde birçok faktörün etkili olduğu görülmektedir. Bunlar; bireylerin sahip olduğu yetenek, ilgi, mesleki değerler ile çevrenin etkisi, özellikle de ailenin etkisi, mesleğin ekonomik getirisi ve meslekte istihdam edilme durumu şeklinde sıralanabilir.

Ülkemizde bazı mesleklerin yoğun bir şekilde tercih edildiği görülmektedir. Bu mesleklerden biri de "Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik" (PDR) alanıdır. PDR mesleğine olan ilgi günümüzde artarak devam etmektedir (Atıcı, Özyürek & Çam 2005). Bu ilginin nedeni, psikolojik danışmanlık ve rehberlik programı mezunlarının büyük bir bölümünün Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde psikolojik danışman olarak istihdam edilmeleri, atama oranlarının yüksek olması olabilir. İstihdam edilme oranının yüksek olmasıyla psikolojik danışmanlık ve rehberlik programının üniversite programı tercih eden adayların bölüm tercihlerinde yerini alması çok şaşırtıcı görünmemektedir.

Türkiye' de psikolojik danışmanlık ve rehberlik programına öğrenci seçimi diğer tüm yükseköğretim programlarında ve bölümlerde olduğu gibi merkezi sınav ile yapılmaktadır. Öğrencilerin bölüme yerleştirilmesinde akademik başarı ve üniversiteye giriş sınavından alınan puanların tek ölçüt olması dikkat çekmektedir. Ortaöğretim akademik başarı puanı ve lisans yerleştirme sınav puanına göre alınan öğrenciler psikolojik danışmanlık ve rehberlik eğitimine devam etmektedir. Bu eğitimde amaç etkili ve yetkin psikolojik danışmanlar yetiştirmektir (Truax & Carkhuff, 2007). Etkili ve yetkin psikolojik danışmanlar yetiştirme sürecinde psikolojik danışman adayları, eğitimleri boyunca ödevler, uygulamalar, projeler ve sınavlar aracılığı ile değerlendirilmektedirler. Programı başarı ile tamamlayan öğrenciler "psikolojik danışman" ünvanı ile mezun olmaktadırlar.

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkililiği için şüphesiz psikolojik danışmanların aldıkları eğitimin önemi büyüktür. Ancak psikolojik danışmanların aynı

ya da benzer eğitimi aldıkları halde mesleği icra ederken aynı düzeyde başarılı olmadıkları da görülmektedir. Alan yazında psikolojik danışmanlık ve rehberlik eğitimi alan psikolojik danışman adaylarının yalnız akademik başarılarının değil, diğer özelliklerinin de dikkate alınması gerektiğine ilişkin bir eğilim vardır (Korkut-Owen, Dost, Bugay & Owen, 2014). Çünkü Markert ve Monke (1990) psikolojik danışmanın yeterliliklerini ve ruh sağlığını yordayan ölçütlerin akademik başarıyı yordayan ölçütlerle aynı olmadığını belirtmişlerdir. Bu durum alınan teorik bilgilerin ve psikolojik danışmanlık becerilerinin başarılı olmada tek başına etkili olmadığını, başka faktörlerin de etkili olduğunu göstermektedir.

Psikolojik danışma ve rehberlik sürecinin etkili olmasında alan yazında birçok görüş bulunmaktadır. Hackney ve Cormier'e göre (2005), etkili bir psikolojik danışma sürecinin gerçekleşmesini sağlayan önemli faktörlerden biri bu süreçte aktif bir role sahip olan psikolojik danışmana ait faktörlerdir.

Rogers' a (1981) göre psikolojik danışmanın terapi sürecinde uyguladığı bazı yöntem ve teknikler danışanların psikolojik danışmanlara ilişkin algılarından daha az önemlidir (Akt. Nystul, 2010). Yani danışanlar danışmanların kişisel özelliklerinden etkilenebilmektedirler.

Corey'e (1996) göre etkili bir psikolojik danışman kim olduğunu, ne olabileceğini, amacını, değerlerini, güçlü ve zayıf yönlerini bilir. Yeni yaşantılara açık, otantik, dürüst, sabırlı, saydam, kendini açma konusunda uygun davranan, mizah anlayışına sahip, gerçekçi karar alabilen, danışanlarına olumlu model sunan biridir.

Psikolojik danışmanların kendine güvenen ve saygı duyan, sabırlı, duyarlı ve hoşgörülü olan, kendilerinden hoşnut, dışadönük, sorumluluk sahibi, kendi ve çevresiyle uyumlu, kendi ile barışık, deneyime açık, özgüveni yüksek, empatik, benlik saygısı yüksek, kararlı, sosyal ilişkileri güçlü olma gibi özelliklere sahip olması etkili psikolojik danışmanlık için gerekli özellikler olarak belirtilmektedir (Muslu-Köseoğlu, 1994).

Conte, Plutchik, Picard ve Karasu (1991) psikolojik danışmanların kişilik özelliklerinin, kuramsal yönelimlerinin, değerlerinin, inançlarının, stresle baş etme biçimlerinin, iyi oluş düzeylerinin etkili psikolojik yardım hizmeti sunmada önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Cormier ve Cormier (1998) etkili psikolojik danışmanların bilimsel deneyim ve becerilerini başarılı bir şekilde yaşamlarıyla bütünleştirmiş kişiler olduklarını ifade etmiştir (Akt. İkiz & Totan, 2014).

Foster (1996) ve Guy (1987) psikolojik danışma mesleğini sürdürmek isteyen kişileri güdüleyen ve mesleğe uygun hale getiren, kişisel yaşamın önemini vurgulayan, olumlu ve işlevsel faktörleri söyle sıralamışlardır:

- Merak ve meraklılık-bireydeki doğal ilgi,
- Dinleme becerisi- uyarıcıları algılama, anlama,
- Konuşmada rahatlık- sözel değiş tokuştan hoşlanma,
- Empati ve anlayış- karşıdaki insan tamamen farklı olsa da kendini onun yerine koyabilme,
- Duygusal içgörü sahibi olma- öfkeden neşeye kadar büyük bir duygu ranjıyla baş etmede rahat olma,
- İçebakış- içten gelen görme ve hissetme,
- Kendini inkar kapasitesi- kişisel ihtiyaçları bir kenara koyma ve öncelikle diğerinin ihtiyaçlarıyla ilgilenme ve onu dinleme,
- Yakınlığa tolerans- duygusal yakınlığı sürdürebilme,
- Güç karşısında rahat olma-belirli bir tarafsızlık derecesiyle gücü kabul etme,
- Gülme becerisi- yaşam olaylarındaki acı-tatlı özellikleri görebilme ve bunlarla alay edebilme (Akt. Gladding, 2009).

Rollo May, psikolojik danışmanı şifacı olarak isimlendirmiş, kendine ve diğerlerine karşı yardımcı olan duyarlı bir kişi olarak tanımlamıştır (May, Remen, Young & Berland, 1985).

Diğer taraftan, diğer insanlar gibi psikolojik danışmanlar da bazı zorluklar yaşayabilmektedirler. Onlar da yaşlanma, ölüm, hastalık, evlilik, anne-babalık, iş değişikliği, boşanma gibi bazı problemlerle baş etmek durumundadırlar (Skovholt & McCartthy, 1988). Danışanların yaşadıklarının farkına varmaları açısından psikolojik danışmanların çeşitli yaşam deneyimlerine sahip olması yararlı olmaktadır.

Miller, Wagner, Britton ve Gridley'e göre de (1998) yaralı olan, yaralarını sarabilen, acıları aşabilen, dünya ve kendileri hakkında içgörü kazanan bireyler, duygusal problemlerle baş etmeye çalışan bireylere yardımcı olabilirler. Bu paradoksal bir olgudur. Bazen travmatik bazen de tesadüfi deneyimler, doğal olarak ortaya çıkardığı stres yüzünden problemlidir. Önemli olan psikolojik danışmanın bu yaşam olaylarıyla nasıl baş ettiğidir (Gladding, 2009). Sağlıklı kişisel yaşamları olan,

hatalarından ve başarılarından ders çıkaran psikolojik danışmanlar diğerlerine oranla terapötik olarak büyümeye daha yatkındırlar. Danışanın problemlerine tam ve duyarlı bir şekilde odaklanabilirler (Gaushell & Lawson, 1994, Akt. Gladding, 2009). Bu da ancak psikolojik danışmanların psikolojik iyi olmalarıyla ve bu iyi oluşlarını sürdürmeleri ile mümkün görünmektedir (Grosch & Olsen, 1994).

Ryff ve Keyes (1995), kişilerin yaşama yönelik amaçlarının farkında olmasını, sağlıklı kişilerarası ilişkiler sürdürmesini, yaşam sorunlarıyla başa çıkmasını psikolojik iyi olma kavramı ile ele almışlardır.

Keyes, Shmotkin ve Ryff'a (2002) göre psikolojik iyi olma; kişinin benliğini olumlu algılaması, sınırlılıklarını kabul edip kendisiyle bütünleşmesi, diğer kişilerle etkili iletişim kurabilmesi, bağımsız ve girişimci olması, çevresini kişisel ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek şekilde biçimlendirmesi, yaşamın anlam ve amacına ilişkin farkındalık sağlaması, yetenek ve becerilerinin farkında olması ve kendini geliştirmesidir.

Ryff'a (1995) göre psikolojik olarak iyi olma, stres yaşamamaktan veya başka psikolojik sorunların olmamasından çok daha fazlasıdır. Ve Ryff (1989) psikolojik iyi olmanın altı boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Bunlar; bireylerin geçmiş ve şimdiki durumlarına dair olumlu değerlendirmeleri (kendini kabul), kendilerinin sürekli geliştiklerine dair duyguları (bireysel gelişim), bireylerin yaşamın amaçları olduğuna ve yaşamın anlamının olduğuna dair düşünceleri (yaşam amacı), bireylerin çevresindeki kişilerle kurmuş oldukları ilişkilerdeki sıcaklık ve güveni (diğerleriyle olumlu ilişkiler), bireylerin kendi hayatlarıyla beraber çevrelerini de yönetebilmelerindeki etkililikleri (çevresel hâkimiyet) ve bireylerin kendi başlarına karar verme duygularıdır (özerklik) (Ryff, 1995, Akt. Cenkseven, 2004).

Yukarıda verilen bilgiler ışığında psikolojik danışmanların psikolojik iyi oluşlarını sürdürmelerinin, psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin etkililiğinde gerekli olduğu görülmektedir. Psikolojik iyi olma kavramı incelendiğinde bahsedilen altı boyutun (kendini kabul, bireysel gelişim, yaşam amacı, diğerleriyle olumlu ilişkiler, çevresel hâkimiyet ve özerklik) sosyal beceri ile ilişkili olduğu ve sosyal beceri eğitimi ile geliştirilebileceği düşünülmektedir. Çünkü sosyal beceri iyi ilişkiler kurabilme, diğer bireylere saygı duyma, kişilerarası ilişkilerde kendini ifade edebilme ve grup kurallarına uyma olarak tanımlanmaktadır (Ogilvy, 1994).

Kelly (1982) sosyal becerileri, başkalarından olumlu pekiştireçler gelmesini sağlayan, hedeflere ulaşmada bir köprü görevi gören, kişilerarası ilişkilerde ortaya konulan öğrenilmiş davranışlar olarak ele almaktadır.

Alan yazın incelendiğinde sosyal yeterlilikleri olan, sosyal beceri düzeyleri yüksek kişilerin problemleri etkili çözebildikleri ifade edilmektedir (Dow & Mayer, 2004). Sosyal beceri düzeyi yüksek bireyler, diğer bireylerin duygu ve düşüncelerine uygun tepkide bulunma, diğer bireylerle olumlu sosyal etkileşim başlatma ve sürdürme, arkadaşlık kurma, sosyal ortamda karşılaştığı problemlerle etkili başa çıkma becerilerini yerine getirirler (Rutherford, Mathur & Quinn, 1998). Akkök (1996) ve Yüksel (1997) sosyal becerilerin etkili iletişimde bulunmayı kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Giblin'e göre (1995) bireyler, diğer bireylerle sağlıklı ilişkiler kurabilmeyi başarması halinde, tüm iş yaşamında, kariyerinde ve uğraşlarında işin % 85' ini, mutluluk açısından ise işin % 99' unu sağlamış olacaklardır.

Akkoyun (2001) etkili psikolojik danışmanların sosyal beceri düzeyinin yüksek olması gerektiğini belirtmiştir. Nitelikli insan gücünün oluşması için sosyal ilişkileri güçlü olan ve sağlıklı ilişkiler kuran, sosyal beceri davranışları sergileyen psikolojik danışmanların gerekli olduğu belirtilmiştir (Paisley & Hayes, 2003).

Özetle, psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verimliliğinde psikolojik danışmana ait özellikler etkili görülmektedir. Psikolojik danışmanların psikolojik iyi olmalarının, bu iyi oluşlarını sürdürmelerinin ve sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmelerinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde bu konuda psikolojik danışmanlara veya psikolojik danışman adaylarına yönelik müdahaleyi kapsayan bir araştırmaya henüz rastlanmamıştır. Bu çalışma ile psikolojik danışman adaylarının bu özelliklerinin geliştirileceği ve dolayısıyla psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verimliliğine katkı sunulacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de sosyal beceri eğitim programı ile ilgili araştırmalar (Ayyıldız, 2011; Dereli, 2008; Gülaçtı, 2009; Kumru Sarıca, 2008; Kozanoğlu, 2006; Özdemir Topaloğlu, 2013; Sertelin Mercan, 2007; Sümer Hatipoğlu, 1999; Torun, 2008; Uysal, 2014; Uzamaz, 2000; Yelpaze, 2012; Yüksel, 1997) ve psikolojik iyi olma ile ilgili araştırmalar incelendiğinde (Anlı, 2011; Ayşe Gürel, 2009; Bilgenoğlu, 2009; Cenkseven, 2004; Demirci, 2012; Ekşioğlu, 2011; Gediksiz, 2013; Göcen, 2012; Gülaçtı, 2009; Sarıcaoğlu, 2011; Şahin, 2013; Tanhan, 2007; Tütüncü, 2012) psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeylerinin birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu nedenle bu araştırmada, sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik geliştirilen, davranışçı yöntemlere ve bireylerin performansına dayalı, bireysel veya grupla uygulanan bir eğitim ve müdahele yöntemi olan sosyal beceri eğitiminin (Shepherd, 1983, Akt. Dikmeer, 1997), sosyal beceri ve psikolojik iyi olmaya üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu eğitimle psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeyleri arttırılmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı sosyal beceri eğitiminin psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisini incelemektir.

Araştırmada yukarıda belirtilen amaç çerçevesinde aşağıda belirtilen denenceler test edilmiştir:

1. Sosyal beceri eğitimine katılan deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının, sosyal beceri eğitimine katılmayan kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarına göre sosyal beceri düzeylerinde anlamlı düzeyde bir artış olacaktır.
2. Sosyal beceri eğitimine katılan deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının, sosyal beceri eğitimine katılmayan kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarına göre psikolojik iyi olma düzeylerinde anlamlı düzeyde bir artış olacaktır.

Bu denencelerle birlikte deneysel işlemle ilgili katılımcıların görüşlerini incelemek amacıyla nitel verilere ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Araştırmanın deney grubunda yer alan psikolojik danışman adaylarının kendilerine uygulanan sosyal beceri eğitim programına ilişkin görüşleri (etkinlik ve yöntemlerin etkililiği gibi) nelerdir?
- Araştırmanın deney grubunda yer alan psikolojik danışman adaylarının programın uygulanma sürecindeki deneyimleri ve yaşantılarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Psikolojik danışma hizmetinin birçok psikolojik sorunun çözümünde faydalı olduğunun anlaşılmasıyla beraber, bu hizmetin etkililiğini arttıran faktörlerin neler olduğu merak konusu olmuştur (Pamukçu & Demir, 2013). Yapılan araştırmalarda her meslekte olduğu gibi psikolojik danışmanlıkta da mesleğin etkili bir şekilde icrasını etkileyen birtakım faktörler olduğu kabul edilmektedir.

Örneğin, Akbaş (2001) yaptığı çalışmada psikolojik danışmanlık mesleğinin etkili bir şekilde yapılmasını sağlayan iş birliğinin bazı faktörlerden etkilendiğini ifade etmiş ve bu faktörleri; idare desteği, etkili iletişim, olumlu psikolojik danışmanlık ve rehberlik anlayışı, psikolojik danışmanın çaba ve motivasyonu, eğitim ve gelişime önem verme, koruyucu ve önleyici rehberlik anlayışı, öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlılık, sorumlulukları yerine getirme, psikolojik danışmanın rolünü benimsemesi, veli katılımı, öğrenci sayısının azlığı olarak sıralamıştır. Bu durum geliştirici iletişim, sorumlulukların yerine getirilmesi gibi bazı özelliklerin psikolojik danışmanlarda olması gerektiği görüşünü destekler niteliktedir.

Kepçeoğlu (1994) psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin verimliliğinde psikolojik danışmanın aldığı eğitim, kişilik özellikleri, mesleki yeterlilikleri, mesleki doyumu ve görev algısı gibi faktörlerin etkili olduğunu belirtmektedir. Yalçın (2006) psikolojik danışmanların kişisel özellikleri, mesleki bilgileri ve psikolojik danışma becerilerinin onların etkililiğini belirlemede dikkate alınacak özellikler olduğunu ifade etmektedir. İkiz ve Karaca (2011) danışma sürecinin başarılı olmasını, psikolojik danışmanların ruhsal yönden sağlıklı, mesleki yönden bilgi ve becerilerle donanımlı olmasına bağlamaktadırlar.

Atıcı, Özyürek ve Çam (2005) psikolojik danışmanlık mesleğinin, etkili bir şekilde icra edilmesini etkileyen bazı faktörleri; "okul danışmanlarının kendi rollerini algılayış biçimleri, çalışma performansları, okuldaki personelin rehberlik anlayışı ve rehberlik çalışmalarını yürütmek için okuldaki gerekli olanaklar" şeklinde sıralamışlardır. Psikolojik danışmanların çalıştığı okullarda idareciler, öğretmenler ve velilerle iş birliği yapabilmesi de etkili psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri için gerekli görülmektedir.

Atıcı ve Ulusoy, (2010) yaptıkları araştırmada psikolojik danışman adaylarının grup rehberliği etkinliklerini yürütmelerini olumlu ya da olumsuz biçimde etkileyen faktörlerin okuldaki fiziksel ortam ve kişilerle ilgili olduğu, etkinliklerin amacına

ulaşmasında ise daha çok danışman adayının becerileri etkili kullanmasının ve iyi hazırlık yapmasının rol oynadığı sonucuna varmışlardır.

Diğer taraftan Witmer ve Young (1996) psikolojik danışma mesleğine ilgi duyan öğrencilerin bir kısmının da ciddi kişilik ve uyum problemlerine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Guy'a göre (1987), psikolojik danışmanlığı olumsuz olarak etkileyen özellikler şunlardır:

- Duygusal stres- çözülmemiş kişisel travmalara sahip olma,
- Gözlemsel başa çıkma- kendi anlamlı yaşamlarına sahip olmaktansa yaşamlarını diğer kişiler üzerinden yaşama,
- Yalnızlık ve soyutlanma- arkadaşı olmama ve psikolojik danışma deneyimleri aracılığıyla arkadaş arama,
- Güç isteği- yaşamlarında kendilerini tehdit altında ve güçsüz hissetme ve diğerlerini kontrol etme arayışında olma,
- Sevgi ihtiyacı- narsistik ve büyüklük hezeyanları içinde olma ve bütün problemlerin sevgi ve sevecenlik ifadeleriyle çözülebileceğine inanma,
- Dolaylı isyan- çözülmemiş öfkeleri olması; düşüncelerini ve duygularını danışanlarının tehditkâr davranışları üzerinden dışa vurma (Akt. Gladding, 2009).

Çoğu meslekte olduğu gibi psikolojik danışmanlık mesleği de olumsuz kişisel özellikler ile yürütülebilecek bir meslek değildir. Ellis (1984) psikolojik danışman ve psikolojik danışma sürecinin başkaları üzerinde dinamik bir etkiye sahip olduğunu, yararlı olmadığı zaman büyük olasılıkla zararlı olduğunu ifade etmiştir. Çünkü psikolojik danışmanlık mesleği danışanlara daha etkili düşünme, davranma ve hissetmeyi öğretme sürecini içeren ve bir dizi alt uzmanlıkları olan bir meslek olarak tanımlanmaktadır. Bu meslek tanı almamış kişilerle kişisel, mesleki, sosyal ve eğitsel konularda onları yetkinleştirmeye yönelik, kuramsal olarak yapılandırılmış oturumlarla sürdürülmektedir (Gladding, 2009).

Etkili psikolojik danışman ise "kişisel ve bilimsel yeterliklerini başarılı bir şekilde bütünleştirebilen, kişilerarası ilişkilerde sahip olduğu becerileri kullanabilen kişi" olarak tanımlanmaktadır (Carkhuff, 2011; Cormier & Cormier, 1998; Cormier, Nurius & Osborn, 2009; İkiz, 2006; Ivey & Ivey, 2003; Okun, 1997).

Tanımlardan anlaşılacağı üzere etkili psikolojik danışmanlık için iyi bir eğitime, uygun kişisel özelliklere ve mesleğin gerektirdiği becerilere sahip olmak gereklidir. Sahip olunması gereken bu özelliklerin bir kısmı lisans eğitimi sırasında danışmanlara kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bir kısmı ise kişilik özellikleri, yaşantılar ve deneyimler aracılığı ile mümkün görünmektedir.

Atıcı, Sanberk ve Ortakale (2011) psikolojik danışma sürecinin büyük ölçüde psikolojik danışmanın kişiliğinden ve terapötik ilişkiden etkilendiğini, danışmanlık veya psikoterapi eğitiminde danışmanın eğitim sürecindeki kişisel deneyimlerinin mesleki yeterlilik üzerinde rol oynadığını ifade etmişlerdir. PDR lisans eğitimine devam eden 3. sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmada grup rehberliği etkinliklerine katılan öğrencilerin bu etkinlikleri yürütürken kullanılan eylem ve becerileri fark etme, önemini anlama, becerileri kullanma konusunda güven ve gelişim gösterdikleri sonucuna varmışlardır. Ayrıca duygu ve düşüncelerini fark etme ve ifade etme, bazı düşünce ve davranışlarını değiştirme, insanları tanıma ve anlama, iletişim becerilerini geliştirme gibi konularda ilerleme gösterdikleri bulunmuştur.

Atıcı ve Çam (2013) yaptıkları çalışmada uygulama dersinin özellikle teorik bilgileri uygulama şansı vermesi açısından öğretici ve yararlı olduğu, akranların geribildirimlerinden yararlanma, karşılaştıkları sorunları çözme becerilerini geliştirme açısından ve okul psikolojik danışmanlığı becerilerini geliştirme noktalarında etkili ve yararlı olduğu sonucuna varmışlardır. Yine bu çalışmada öğrenciler öğretim üyelerinden geliştirici geribildirim ve öneri almanın, kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam yaratılmasının, uygulamada gözlenmiş olmanın ve model almanın geliştirici, motive edici etkisine değinmişlerdir.

Berns (2005) psikolojik danışmanların empati, dinleme, geribildirim, duyguları tanıma ve ifade etme gibi terapötik becerilerinin ancak kişisel deneyimler sonucunda gelişebildiğini ifade etmiştir (Akt. Atıcı, Sanberk & Ortakale, 2011).

Yukarıda görüldüğü gibi etkili bir psikolojik danışmanlık için psikolojik danışmanların alacakları eğitimle kazanacakları bilgi ve beceriler dışında bazı kişisel özelliklere ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Psikolojik danışmanların eğitimlerinde psikolojik danışmanda olması gereken özelliklerin bilinmesi ve bu özelliklerin psikolojik danışmanlara kazandırılması psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin etkililiği için kaçınılmazdır (Eriksen ve McAuliffe, 2006).

Buradan hareketle bu araştırmanın birkaç açıdan alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bunlardan birincisi; psikolojik danışmanlarda olması gerektiği

düşünülen sosyal becerilerin psikolojik danışman adaylarına kazandırılmaya çalışılmasıdır. Bu araştırmada uygulanan sosyal beceri eğitim programının etkili olduğu sonucuna varıldığından bu program diğer psikolojik danışman adaylarına da uygulanarak yaygınlaştırılabilir.

İkincisi; bu araştırmada sosyal beceri eğitiminin psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluşlarını olumlu yönde etkilediğinden ve psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluşlarının yüksek olması etkili psikolojik danışmanlık için gerekli görüldüğünden hizmetlerin kaliteli ve verimli olmasına katkı sağlayacaktır.

Üçüncüsü; alan yazın incelendiğinde psikolojik danışman adaylarının okullarda öğrencilerine uygulayabileceği sosyal beceri eğitim programlarına rastlanabilmektedir. Ancak psikolojik danışman adaylarına yönelik olan sosyal beceri programlarına çok fazla rastlanmamaktadır. Alan yazında bir çalışmaya rastlanmıştır. Çekici (2009) psikolojik danışman adaylarının da örneklem grubunda yer aldığı üniversite öğrencilerine yönelik problem çözme terapisine dayalı bir program geliştirmiş ve üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Psikolojik danışman adaylarının mesleki yaşamlarında ve sosyal yaşamlarında işlerine yarayacak bir takım bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerileri içeren bir sosyal beceri eğitim programının geliştirilmesi de araştırmanın önemli katkıları arasında sayılabilir.

Dördüncüsü; sosyal beceri ve psikolojik iyi olmanın birlikte ele alındığı, psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeylerini arttırmaya yönelik ilk deneysel çalışma olmasıdır.

Beşincisi; rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarında doğrudan psikolojik danışman adaylarının sosyal becerilerini iyileştirmeye ve psikolojik iyi olma düzeylerini arttırmaya yönelik konu ve etkinliklere pek yer verilmemektedir. Bu çalışmayla bu eksiklik bir derecede olsa giderilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma bu tür konu ve etkinliklere rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarında yer verilmesi için bir zemin hazırlayabilir.

Altıncısı; bu çalışmada uygulanan sosyal beceri eğitimi, psikolojik danışman adaylarının mesleki bir uygulama içinde yer almaları ve ileride bir grup çalışmasını yönetebilmesi için gereken birtakım becerileri gözlemleme ve geliştirme olanağı sağlaması açısından da önemlidir.

Son olarak psikolojik danışman eğitiminde bu ve buna benzer programlardan da yararlanılması gerektiğini ortaya koyması açısından bu araştırma önemli görülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında okuyan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 28 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmada kullanılan program haftada bir oturum olmak üzere 11 hafta ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmanın verileri Psikolojik İyi Olma Ölçekleri ve Sosyal Beceri Envanteri'nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Sosyal beceri: Başka insanlardan olumlu tepkiler gelmesini sağlayan ve olumsuz tepkilerin gelmesini engelleyen, diğer kişilerle iletişimin gerçekleşmesini sağlayan, sosyal yönden kabul edilebilir, sosyal içeriğe göre değişebilen, hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri olan ve öğrenilebilen davranışlardır (Yüksel, 1997).

Sosyal yeterlik: Kendini ifade edebilme, kendine güvenebilme, arkadaşlarca kabul görebilme, aile fertleri ve diğer önemli kişilerce kabul görebilme, sosyal olarak bağımsız olabilme olarak ifade edilmektedir (Akkök, 1999).

Sosyal beceri eğitimi: Sosyal beceri eğitimi, sosyal becerilerin kazanılmasını amaçlayan, genellikle davranışçı yöntemleri benimseyen, performansa dayalı, bireysel veya grupla yürütülen aktif eğitim ve tedavi süreci olarak tanımlanmaktadır (Shepherd, 1983, Akt. Dikmeer, 1997).

Psikolojik iyi olma: Çalışmaya ve eğlenmeye aktif bir şekilde katılma, başkaları ile anlamlı ilişkiler oluşturma, özerklik algısı ve yaşam amacı geliştirme, pozitif duygular yaşama kapasitesidir (Hatch, Huppert, Abbott, Croudace, Ploubidis, Wadsworth, Richards, & Kuh, 2007; Akt. Ayşe Gürel, 2009).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Beceri ile İlgili Kuramsal Açıklamalar

2.1.1. Sosyal Zekâ, Sosyal Yeterlik, Sosyal Beceri ve Tarihsel Gelişim

Sosyal zekâ konusunda araştırmalar 1920'li yıllarda Thorndike tarafından yapılan araştırmalara dayanır. 1920'li yıllarda başlayan sosyal zekâya duyulan ilgi zaman zaman azalmış, 1960'lı yıllarda Guilford ve arkadaşlarının "davranışsal yetenek" Hogan'ın "empati" ile ilgili çalışmaları ile tekrar canlanmıştır (Bacanlı, 1999).

Thorndike (1920) zekânın tanımlanması ve ölçülmesi ile ilgili araştırmalarda bulunmuş ve üç tür zekâ olduğunu ifade etmiştir. Bunlar; soyut zekâ, mekanik zekâ ve sosyal zekâ. Thorndike sosyal zekâyı; insanları anlama, insanları idare etme ve insan ilişkilerinde bilgece davranma yeteneği olarak tanımlamıştır. Bu tanımda iki öğe bulunmaktadır; anlama (bilişsel) ve davranma (psikomotor) (Newsome, Day & Catano, 2000). Moss ve Hunt ise (1927) sosyal zekâyı; kişilerle anlaşabilme becerisi olarak tanımlamıştır. Strang (1930) sosyal zekânın bilgi ve bu bilginin pratiğe dökülmesi şeklinde iki boyuttan oluştuğunu ifade etmiştir (Akt. Somazo, 1990).

Vernon (1933) sosyal zekânın, insanlarla anlaşabilme yeteneği, kişilerarası ilişkilerde rahat olma, sosyal konularda bilgili, başka kişilerin özelliklerini veya durumlarını anlayabilme, diğer kişilerden gelen uyarıcıya duyarlı olmayı içerdiğini ifade etmiştir. Wedeck ise (1947) sosyal zekâyı; insanların duygularını, ruh hallerini ve güdülerini doğru olarak değerlendirebilme olarak tanımlamıştır. Weschler (1958) sosyal zekâyı; genel zekânın sosyal durumlara uygulanması ve sosyal ortamlarda kullanılması şeklinde belirtmiştir (Akt. Doğan & Çetin, 2008).

Walker ve Foley (1973) sosyal zekâyı; başkalarıyla ilgilenme yeteneği, başka insanların duygu, düşünce ve niyetlerini anlama, yine başka insanların duygu, mizaç ve motivasyonlarını doğru bir biçimde yargılama yeteneği olarak ifade etmiştir. Marlowe'a göre (1986) sosyal zekâ veya sosyal yeterlik; kişilerarası ilişkilerde kişinin kendisi dâhil diğer insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlayabilmesi ve o anlayışa uygun davranabilmesi, kişinin kişilerarası problemleri bulabilmesi veya problemleri çözebilmesi ve faydalı ürünler ortaya koyabilmesidir. Marlowe çeşitli çalışmalarını bütünleştirerek sosyal zekâ modeli geliştirmiştir: Bu modelde başkalarına ilgi duymak,

sosyal yönden kendine yeterlik, başkalarını bilişsel ve duyuşsal olarak anlama yeteneği ve gözlenebilir sosyal davranışlar yer almaktadır (Akt. Bacanlı, 1999).

Sosyal zekânın çok boyutlu bir yapı olduğu görülmektedir. Bu yapı içerisinde sosyal bilgiyi alma, çözümleme ve anlama vardır. Ayrıca sosyal katılma becerileri, duyuşsal anlatımcılık, sosyal davranışların düzenlenmesi ve sosyal rol oynama yeteneği de bu yapının içindedir (Riggio, 1989).

Son yıllarda sosyal zeka ile ilgilenen diğer kişi Goleman'dır. Goleman'a göre (1998) insanların başarılı olabilmesi için IQ tek başına yeterli değildir, IQ düzeyi yüksek, EQ (Emotional Intelligent) düzeyi düşük bir insan başarılı olamayabilir. Goleman duygusal zekayı sosyal zeka olarak ele almıştır ve Goleman'ın geliştirdiği duygusal zeka beş öğeden oluşmaktadır: kendi duygularının farkında olabilme, rahatsız edici duygularla başa çıkabilme, kendini başarıya doğru güdüleyebilme, başka bireylerin duygularını anlayabilme ve temel bazı sosyal becerilere sahip olabilme. Goleman sosyal zekâyı iki kısımda ele alır. Birinci kısım, karşıdaki insanın iç dünyasını anlamaktan düşünce ve duygularını anlamaya çalışan geniş bir yelpaze olan sosyal farkındalık. İkinci kısım ise sosyal beceridir. Sosyal farkındalık sonucunda edinilen bilgilerin ötesinde, başkalarıyla etkili, yürüyen ve sağlıklı ilişkiler kurmayı ifade eder.

Petrides ve Furnham'a (2000) göre duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını tanıyabilmesi, insanları motive edebilmesi ve ilişkilerini başarılı bir şekilde yürütmesidir. Duygusal zeka dört unsurdan oluşmaktadır. Bunlar; öz-yönetim, öz-bilinç, sosyal bilinç ve sosyal beceridir. İnsanların kendileri ve başkaları ile olan ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi için bu dört öğeye ihtiyacı vardır (Goleman, Boyatzıs & Mckee, 2002).

Sosyal yeterlik, bireylerin nitelikli bir yaşam sürmesi için gerekli niteliklerden biridir. Alan yazında sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu iki kavramın hem birbirleriyle ilişkili hem de birbirlerinden bağımsız yapılar olduğu görülmektedir (McFall, 1982; Merrel & Gimpell, 1998). Bu iki kavramın birbirinin yerine kullanılmasının nedeni, bireyin sosyal becerileri yerine getirmesinin onun sosyal açıdan yeterli görülmesiyle ilgili olması olabilir (Bacanlı, 1999).

Sosyal yeterlik alan yazında farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Dikmeer (1997) sosyal yeterliği bireyin belli bir durumdaki performansının genel niteliği hakkındaki bir sosyal yargıyı bildiren geniş bir terim olarak ifade etmiştir.

Han ve Kemple'e göre (2006) sosyal yeterlik, bireyin istediği zamanlarda bağlama uygun olarak akranlarıyla ve yetişkinlerle etkili, uygun ve nitelikli sosyal etkileşimler ve ilişkiler kurması ve sürdürmesi için gereksinim duyduğu sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerdir.

Rose–Krasnor (1997) araştırmacıların getirdiği farklı tanımları birleştirerek sosyal yeterliği; sosyal yönden başarılı olabilme, farklı durumlarda amaçlanan sosyal amaçlara ulaşabilme, uygun yollar kullanarak olumlu sonuçlar elde edebilme, sorunlarla etkili baş edebilme, başarılı, sosyal ve kültürel olarak kabul gören davranışlar sergileyebilme, olumlu etkileşimi zaman içinde ve farklı durumlarda sürdürürken kişisel amaçları gerçekleştirebilme becerileri olarak özetlemiştir (Akt. Çetin, Bilbay & Kaymak, 2002).

Akkök (1999) sosyal yeterliği, kendini ifade edebilme, kendine güvenebilme, arkadaşlarca kabul görebilme, aile fertleri ve diğer önemli kişilerce kabul görebilme, sosyal olarak bağımsız olabilme olarak ifade etmektedir.

Gresham ve Elliot (1984) sosyal yeterliğin bir öğesi olan sosyal becerileri ise toplum ve yaşıtlarca kabul edilme, davranışları toplumsal uygunluk açısından değerlendirme, sosyal davranışlarda bulunarak önemli sosyal çıkışlarda bulunma olarak değerlendirmişlerdir (Akt. Ogilvy, 1994).

Yüksel (1997) sosyal beceriyi; başka insanlardan olumlu tepkiler gelmesini sağlayacak ve olumsuz tepkilerin gelmesini engelleyecek, diğer kişilerle iletişimin gerçekleşmesini sağlayan, sosyal yönden kabul edilebilir, sosyal içeriğe göre değişebilen, hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri olan ve öğrenilebilen davranışlar olarak ifade etmektedir.

Merrel ve Gimpell (1998) sosyal becerileri; kişilerarası davranışlar (iş birliği yapma, konuşma becerileri vb.), bireyin kendisi ile ilgili davranışlar (yaşadığı duyguları gösterme, kendine yönelik olumlu tutum geliştirme vb.) ve görevle ilgili davranışlar (yönergeleri takip etme, verilen bir işi zamanında tamamlama, bağımsız olarak çalışabilme vb.) olmak üzere üç kategoriye ayırmışlardır.

Matson, Matson ve Rivet' e (2007) göre sosyal beceriler, sosyal çevreye uyum sağlama ve uygun iletişim kanalları kullanarak, olası çatışmalarla başa çıkabilme becerileridir.

Vuran'a göre (2013) sosyal beceriler, bireyin bağımsızlık kazanarak yaşadığı topluma uyum sağlamasını, toplumun bir parçası olmasını sağlayan, bireyin yaşam kalitesini etkileyen davranışlardır.

Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin (1983) yapılan sosyal beceri tanımlarından yola çıkarak hepsinde ortak olan yedi noktayı şöyle ifade etmişlerdir:

1. Sözel ve sözel olmayan davranışlardan oluşur.
2. Bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşur.
3. Bireyin etkili ve uygun bir şekilde etkileşimi başlatmasını, sürdürmesini ve etkileşime tepki vermesini sağlar.
4. Öğrenme yoluyla kazanılır.
5. Bireyin yaşından, cinsiyetinden, konumundan ve bulunduğu çevrenin koşullarından etkilenir.
6. Sosyal pekiştireçlerle etkililiği artar.
7. Sosyal becerilerdeki eksiklikler yapılan değerlendirmelerle belirlenebilir ve bu eksiklikler eğitimle giderilebilir.

Alan yazında sosyal becerilerin beş temel özelliği olduğu vurgulanmaktadır:

1. Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlardır.
2. Sosyal beceriler duruma özgüdür ve sosyal ortamlara göre farklılaşır.
3. Sosyal beceriler bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal kurallarına bağlıdır. Sosyal ortamlarda bireyin olumlu ya da nötr tepkiler almasını veya olumsuz tepkilerden kaçınmasını sağlayan becerilerdir.
4. Sosyal beceriler bireyin amacına yöneliktir. Birey tarafından belirlenen bir amaç için kullanılır.
5. Sosyal beceriler gözlenebilen becerilerin yanı sıra gözlenemeyen bilişsel ve duygusal yetilerden oluşur (Sucuoğlu & Çiftci, 2001).

2.1.2. Sosyal Becerinin Boyutları

Gresham'a göre (1981) sosyal beceriler üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; kişilerarası davranışlar (konuşma becerileri, iş birliği, oyun davranışları gibi), kendiyle ilgili davranışlar (duygularını ifade etme, kendine ve başkalarına karşı olumlu tutum geliştirme gibi) ve görevleri ile ilişkili davranışlardır (uyarılara dikkat etme, sorumluluklarını yerine getirme, yönergeleri izleme, bağımsız olarak çalışma gibi).

Elliot ve Busse ise (1991) sosyal becerileri beş ana grupta sınıflandırmıştır.

1. İşbirliği: Başkalarına yardım etme, paylaşma ve kurallara uyma.
2. Öneri verme (iddia etme): Davranışları başlatma, bir şeyler sorma ve başkalarının davranışlarına tepki gösterme.
3. Sorumluluk: Yetişkinlerle iletişim kurma ve özen gösterme.
4. Empati: Başkalarının duygularına ilgi gösterme.
5. Özdenetim: Çatışmaya veya yetişkinin doğru geribildirimine uygun tepki gösterme yeteneğidir (Akt. Dereli, 2008).

Ogilvy (1994) sosyal beceriyi bilişsel, davranışsal ve çevresel olmak üzere üç boyutta; Bacanlı ise (1997) bilişsel ve davranışsal olmak üzere iki boyutta ele almışlardır. Bilişsel boyutta sosyal beceri bilişsel bir beceri olarak ele alınmaktayken, davranışsal boyutta sosyal beceri öğrenilmiş bir beceri olarak ele alınmaktadır.

Akkök (1996), sosyal becerileri altı sınıfta toplamıştır:

1. İlişkiyi başlatma ve sürdürebilme becerileri; dinleyebilme, konuşmayı başlatabilme, soru sorabilme, teşekkür edebilme, kendini tanıtabilme, başkalarını tanıtabilme, iltifat edebilme, yardım isteyebilme, bir gruba katılabilme, yönergeler verebilme, yönergelere uyabilme, özür dileyebilme ve ikna edebilme becerilerini kapsamaktadır.
2. Grupla bir işi yürütebilme becerileri; grupta iş bölümüne uyabilme, grupta sorumluluğu yerine getirebilme ve başkalarının görüşlerini anlamaya çalışabilme becerilerini kapsamaktadır.
3. Duygulara yönelik beceriler; kendi duygularını anlayabilme, duygularını ifade edebilme, başkalarının duygularını anlayabilme, karşıdaki kişinin kızgınlığı ile başa çıkabilme, iyi duygularını ifade edebilme, korku ile başa çıkabilme ve kendini ödüllendirebilme becerilerini kapsamaktadır.
4. Saldırgan davranışlar ile başa çıkabilme becerileri; izin isteyebilme, paylaşabilme, diğer insanlara yardım edebilme, uzlaşı sağlayabilme, kızgınlığını kontrol edebilme, hakkını koruyabilme ve savunabilme, kavgadan uzak durabilme ve alay etmeyle başa çıkabilme gibi becerileri kapsamaktadır.
5. Stres yaratan durumlar ile başa çıkabilme becerileri; başarısız olunan bir durum ile başa çıkabilme, grup baskısına karşı koyabilme, utanılan bir

durum ile başa çıkabilme, yalnız bırakılma ile başa çıkabilmeyi kapsamaktadır.

6. Plan yapabilme ve problem çözebilme becerileri ise; ne yapacağına karar verebilme, sorunun nedenlerini araştırabilme, amaçlar oluşturabilme, bilgi toplayıp karar verebilme, herhangi bir işe yoğunlaşabilme gibi becerileri kapsamaktadır.

Calderalla ve Merrell' e göre (1997) sosyal beceriler beş davranışsal boyuttan ibarettir. Bunlar; akran ilişkileri boyutu (iletişim kurma), kendini idare etme boyutu (duygularını kontrol etme), akademik boyut (sorumluluk alma ve yerine getirme), uyma boyutu (çevreye uyum sağlama) ve girişkenlik boyutudur (iletişim başlatma ve sürdürme).

Riggio (1986) tarafından ortaya atılan sosyal beceri boyutları bu alanda en çok kabul gören boyut olmuştur. Riggio mesajın gönderilmesi ve alınması ile ilgili becerileri anlatımcılık ve duyarlılık olarak ifade etmiştir. Riggio'nun geliştirmiş olduğu Sosyal Beceri Envanteri'nde (Social Skills Inventory) "sosyal beceri ve sosyal becerileri oluşturan yapılar aşağıdaki gibi ele alınmaktadır:

1. Duyuşsal anlatımcılık (emotional expressivity),
2. Duyuşsal duyarlılık (emotional sensitivity),
3. Duyuşsal kontrol (emotional control),
4. Sosyal anlatımcılık (social expressivity),
5. Sosyal duyarlılık (social sensitivity),
6. Sosyal kontrol (social control)".

1. Duyuşsal anlatımcılık: Duyuşsal anlatımcılık boyutu, bireyin sözel olmayan iletişim becerisi ile duygularını uygun bir şekilde ifade etme becerisini içerir. Bu becerilere sahip bireyler enerjik, neşeli ve hayat doludurlar. Bu özellik ile başkalarını rahatlıkla etkileyebilirler.
2. Duyuşsal duyarlılık: Diğerlerinin duygularını, tutumlarını ve durumlarını çözebilme becerisidir. Bu becerilere sahip bireyler, başkalarından gelecek sözel olmayan iletilere karşı ilgili ve dikkatlidirler ve başkalarının duygusal durumlarını oldukça tam, hızlı ve doğru anlayabilirler. Duyuşsal duyarlılığa sahip olan bireyler diğer kişilerin duygusal durumlarına karşı hassas olurlar

ve onların duygusal durumlarına katılırlar, duygusal iletişimi hızlı ve yeterli bir şekilde sağlarlar.

3. Duyuşsal kontrol: Bireyin hem sözel olmayan hem de duygusal göstergeleri kontrol edebilmesi ve düzenleyebilmesidir. Bu becerilere sahip bireyler, duygularını kontrol edebilirler, gerektiğinde dışa vurup gerektiğinde gizleyebilirler. Bu becerisi yüksek olan bireyler iyi birer duygusal aktördürler, duruma göre hissedebilirler.
4. Sosyal anlatımcılık: Sözel anlatım, akıcılık ve konuşmaya başlama yeteneği ile ilgili becerileri içerir. Sözel konuşmadaki beceri ve başkalarıyla sosyal etkileşime girme yeteneği olarak tanımlanır. Bu becerilere sahip bireyler dışadönük, gözü pek, spontan konuşabilen ve dost canlısıdırlar.
5. Sosyal duyarlılık: Sözel mesaj ve bilgileri alma, anlama, sosyal kural ve normlarla ilişkili olma becerilerini içerir. Uygun sosyal davranış normları ile ilgili bilgiye sahip olmayı ve sözel iletişimi anlayabilmeyi kapsar. Sosyal olarak duyarlı insanlar başkalarına karşı kibardırlar. İyi bir izleyicidirler ve iyi bir dinleyicidirler, çünkü sosyal kurallar hakkında bilgi sahibidirler.
6. Sosyal kontrol: Kendini sosyal olarak ortaya koyma ve ifade etme becerilerini içerir. Sosyal kontrol düzeyi yüksek bireyler, sosyal olarak uyumlu ve kendilerine güvenlidirler ve farklı sosyal rolleri kolaylıkla oynayabilirler. Sosyal kontrol düzeyi yüksek olan bireyler, anlayışlı, sosyal olarak uzman ve kendine güvenlidirler.

Bu altı temel beceri boyutu, sosyal becerilerin genel bir açıklamasıdır. Sosyal olarak yetenekli birey, altı temel sosyal beceri boyutuna sahip olan ve bu becerileri nispeten dengede tutabilen kişidir. Diğer bir deyişle, eğer kişi bir veya daha fazla beceriye yüksek düzeyde sahip ise, gerçekten sosyal olarak yetenekli olmaz, önemli olan tüm boyutların dengelenmiş olmasıdır.

2.1.3. Sosyal Beceri Eğitimi

Sosyal beceri eğitimi fikri sosyal anksiyetenin temelinde sosyal beceri eksikliği olduğu temeline dayanmaktadır. Bazı kişilerin göz kontağı kuramama, iletişim kuramama gibi davranışsal eksiklikleri gibi nedenlerle olumsuz tepkiler aldıkları, bundan dolayı sosyal anksiyete yaşadıkları bilinmektedir (Bacanlı, 1999; Heimberg,

2002). Dolayısıyla sosyal anksiyeteyi tedavi etmek için sosyal beceri eğitimi vermek gerekli görülmektedir. Başarılı bir sosyal etkileşim için çeşitli bilişsel ve davranışsal becerilere sahip olmak gerekir. Sosyal beceri eğitimi bu becerilerin bireylerde oluşmasını ve gelişmesini sağlayabilir.

Sosyal beceri eğitimi, sosyal becerilerin kazanılmasını amaçlayan, genellikle davranışçı yöntemleri benimseyen, performansa dayalı, bireysel veya grupla yürütülen aktif eğitim ve tedavi süreci olarak tanımlanmaktadır (Shepherd, 1983, Akt. Dikmeer, 1997).

Bacanlı (1999) sosyal beceri eğitimini, belli becerileri kazanmak veya kişilerarası problemleri çözmek için yardım etme amacına yönelik kısa bir eğitim olarak tanımlamıştır. Kearney'a göre (2005) sosyal beceri eğitimi bireyleri "çeşitli sosyal durumlarda sergiledikleri yanlışları gösterme ve içinde bulundukları duruma daha uygun davranabilmeleri" konusunda eğitmektir.

Sosyal beceri eğitiminin kavramsal temeli sosyal öğrenme kuramına dayanır. Sağlıklı bir yaşam için çok önemli olan sosyal beceriler, çocuğun sosyal ortamında yer alan ebeveynler, öğretmenler, arkadaşlar vasıtasıyla kazanılır (Dereli, 2008). Ancak her zaman istendik davranışlar kazanılmaz bazen de istendik olmayan davranışlar kazanılabilir. Bu nedenle bu tür beceri eğitimlerinin daha planlı ve sistematik bir program içinde verilmesi gerekmektedir. Çünkü sosyal beceri eğitiminde temel varsayım, ilişki sürdürme ve etkileşim sağlama gibi becerilerin diğer bazı davranışsal beceriler gibi öğretilebileceği yönündedir (Erwin, 2000).

2.1.3.1.Sosyal Beceri Eğitiminde Modeller

Sosyal beceri eğitim programları genellikle kendini tanıtma, iletişime geçebilme ve sürdürme, uygun problem çözme, duyguları uygun biçimde anlatabilme, atılganlık becerisi gibi davranışların kazandırılmasını kapsar. Sosyal beceri eğitim programları hazırlanırken sosyal öğrenme, davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım gibi yaklaşımların yöntem ve tekniklerinden yararlanılmaktadır. Aşağıda sosyal beceri eğitiminde kullanılan modeller sunulmuştur.

2.1.3.1.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Modeli

Sosyal öğrenme kavramı 1947 yılında ilk defa Rotter tarafından kullanılmıştır. Rotter' e göre dış uyarıcılar ve pekiştireçler insan davranışını etkilemektedir. İnsan

davranışını anlayabilmek için hem bireyi (geçmiş öğrenme ve tecrübelerini), hem de çevresini (bireyin farkında olduğu ve tepki verdiği uyarıcıları) göz önünde bulundurmak gereklidir (Bayrakcı, 2007; Korkmaz, 2003).

Günümüzde sosyal öğrenme deyince akıllara Albert Bandura gelmektedir. Bandura ilk önceleri öğrenmenin gözlem ve taklit yoluyla gerçekleştiğini öne sürmüş daha sonra, gözlem ve taklitin, insanın öğrenmesini açıklamada yetersiz kaldığını, düşünme, hafıza, dil ve davranışların sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme gibi bilişsel süreçlerin gerekliliğinden söz etmiştir (Malone, 2002). Bandura'ya göre insanlar, dış dünyaya ilişkin bilgileri sosyal ortamlarda, sosyal ilişkiler içerisinde başkalarını gözlemleyerek edinirler. Bandura'ya göre gözlem yapılırken öncelikle söz konusu davranışın nasıl yapıldığı ve o davranışla ilgili kurallar bilişsel olarak kodlanır (Bandura, 2001; Çakır, 2011; Taylı, 2014). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı, insan davranışlarının, bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleştiğini savunmaktadır (Ergün, 2004).

Bandura bir kişinin diğer bir insanın davranışını başarılı bir şekilde modellemesi için dört sürecin gerekli olduğunu belirtmiştir: modele dikkat etmek, taklit edilecek davranışları akılda tutmak, gözlenen davranışları yeniden üretebilme kapasitesi, uygulama ve yeniden üretmeye motive olma, güdülenme (Arı, 2005; Bayrakcı, 2007; Çelen 1999; Malone, 2002; Senemoglu, 2003; Taylı, 2014). Bunlar aşağıda ayrıntılı açıklanmaktadır.

1. Dikkat: Bilgiyi görsel malzeme ya da sözel yönerge olarak almak. İnsanlar bir davranışı tam olarak öğrenmek için dikkatini modele ve modelin ortaya koyduğu davranışa yoğunlaştırmalıdır.
2. Akılda tutma: Dış davranışa dikkat edildikten sonra o davranışın varlığını sürdürmesi için zihinsel olarak saklanması gerekir. Bireyler olayları sembole çevirmek, bilişsel örgütleme ile bütünleştirmek ve bunları bilişsel olarak gözden geçirmek durumundadırlar.
3. Uygulama: Gözlenen davranışın üretilme sürecidir. Bu aşamada gözlenen davranışın birey tarafından uygulanması beklenir. Kişinin kendi zihinsel, fiziksel ve psiko-motor becerileri davranışın kalitesini etkilemektedir.
4. Güdülenme: Gözlem yoluyla öğrenmenin son aşamasıdır. Çeşitli ölçütlere göre ortaya konulan performansın değerlendirilmesi sonucu güdülenme oluşur. Model olanın başarıları takdir edilir ve teşvik edilirse; doğru

davranışların tekrar edilme ihtimali artar ve gözleyerek öğrenilen bilgilerin kalıcılığı sağlanır. Kısaca bu aşama gözlenen, akılda tutulan ve uygulanan davranışın "devam ya da tamam" mantığı ile sürdürülüp sürdürülmeyeceğinin belli olduğu aşamadır.

Sosyal bilişsel öğrenme modeline göre sosyal beceriler, sosyal ya da kişisel hedeflere ulaşmak için bilişleri ve davranışları organize etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Sosyal bilişsel kurama göre sosyal becerileri yetersiz olan bireyler, uygun sosyal davranışın ne olduğunu öğrenmemiş ya da bulunduğu çevre içinde yanlış öğrenmiş olabilirler.

Bu modelde davranış değiştirme ve düzenleme üç ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar: (1) beceri kavramını geliştirme, (2) becerili performansı geliştirme, (3) becerileri koruma ve devam ettirmedir. Sosyal bilişsel öğrenme modelinde, bir modeli gözleyerek ya da dinleyerek sözel açıklamaları takip etme gibi bilişsel deneyimlerin davranışsal olarak yeniden sunulması söz konusudur (Ladd & Mize, 1983).

Sosyal bilişsel öğrenme yaklaşımında bilgi verme, davranış düzenleme ve geribildirim gibi beceriler kullanılmaktadır. Bilgi verme, hem sözel hem de model olma yoluyla yapılabilir. Sözel bilgi verme de sosyal beceri tanımlanır ve sözel olarak nasıl yapması gerektiği açıklanır. Model olma yoluyla da canlı ya da sembolik modeller tarafından sosyal beceri tanıtılır ve nasıl yapması gerektiği gösterilir. Davranış düzenleme kişinin sosyal beceri ile ilgili performansını arttırmada ve becerinin kalıcılığını sağlamada oldukça önemli bir süreçtir. Sosyal beceriler ve ilgili basamakları düşünmek, zihninde canlandırmak ya da bizzat uygulamak prova sürecinde yer alır. Gösterilen sosyal beceri ile ilgili geribildirim verilmesi becerinin doğru olarak uygulanmasını, pekiştireçler ise sosyal becerilerin devamlılığını sağlamak açısından oldukça önemlidir (Ladd & Mize, 1983).

2.1.3.1.2. Davranışçı Yaklaşım

İlk kuruculuğu ve savunuculuğu J.B. Watson tarafından yapılan davranışçı yaklaşımın felsefi alt yapısını John Locke, fizyolojik alt yapısını Ivan Petroviç Pavlov ve psikolojik alt yapısını E.L. Thorndike, B.F. Skinner, Hull ve L.L. Bernard oluşturmuştur (Ersanlı, 2012).

Davranışçı yaklaşıma göre, psikolojinin konusu sadece objektif yöntemlerle ölçülebilen ve değerlendirilebilen davranışlardır. Bu yaklaşım "objektif olmayan, kanıtlanamayan, somut olarak ölçülüp değerlendirilemeyen hiçbir anlayışın değeri yoktur" ilkesini benimsemiştir. Bu yaklaşım içsel olayları reddeder. İçebakış, düşünce, duygu, hisler ve inançlar gibi bireyin kendisinden başka kimsenin gözlemesine olanak vermeyen yaşantıları toptan reddeder (Cüceloğlu, 1998; Ersanlı, 2012; Schunk, 1996). İnsan zihni kara kutuya benzetilmektedir. Kara kutu içinde olup bitenlerle değil kara kutuya girip çıkanlar dikkate alınmaktadır ve bunlar kontrol edilebilir.

Davranışçı yaklaşıma göre bütün insan davranışları öğrenilmiştir. İnsan davranışları kalıtımla getirilen yapının çevre ile etkileşimi sonucu oluşur. İnsanı anlamak için onun gözlenebilir davranışlarını inceleyerek davranışı belirleyen nedenleri bulmak mümkündür. Davranışların mekanizması anlaşıldıktan sonra kontrol edilebileceği savunulmaktadır (Kuzgun, 1997).

Davranışsal yaklaşım, öğrenmeyi çevresel faktörlerin bir fonksiyonu olarak kendini gösteren davranış ya da tepkilerde meydana gelen değişiklikler olarak görmektedir. Öğrenmenin uyarıcı ve tepki arasındaki bağ oluşumunu içerdiğini ileri sürmektedir (Schunk, 1996).

Pavlov doğal tepkilerin koşullanabileceği, başlangıçta nötr bir uyarıcının bir yaşantı sonucu koşullu uyarıcı ve o uyarıcıya verilen tepkinin koşullu tepki olabileceğini öne sürmüştür (Slavin, 2011).

Thorndike kendisine ait olan etki yasasını geliştirmiştir. Bu yasaya göre eğer bir davranış o çevrede bir doyuma ulaşıyorsa aynı ortamda o davranışın oluşma olasılığı artar. Thorndike bir uyarıcı karşısında oluşan davranışın, gelecekteki davranışları etkilediğini söylemiştir (Thorndike, 1932, Akt. Schunk, 1996).

Skinner edimsel davranışlar olarak nitelendirdiği başka bir davranıştan söz etmiş, bu davranışların koşulsuz uyarıcı olmadığı durumda kendiliğinden ortaya çıktığını öne sürmüştür. Skinner'e göre bireyin davranışı hoşa giden bir durumla sonuçlanırsa birey o davranışı ileride daha sık tekrarlar. Aksi durumda o davranışın tekrarlanma olasılığı azalır. Yani hedefe giden yolda birey bazı tepkiler sergileyecek, işe yarayanlar kalacak işe yaramayan tepkiler elenecektir (Ersanlı, 2012; Schunk, 1996; Slavin, 2011).

Davranışçı yaklaşıma göre, sosyal beceri eksikliği davranışın kazanılmamış olması anlamına gelir. Diğer bir ifade ile uygun olan davranış ya gösterilmemiş ya da gösterildiğinde pekiştirilmemiştir. Bu yüzden kişinin davranış repertuarında uygun

sosyal eylem bulunmamaktadır. Bu anlayış kabul edildiğinde bireyin davranışta bulunması sağlanmalı ve uygun davranışı gösterdiğinde pekiştirilmelidir.

Özellikle kişilerarası davranışlarda yetersizlik gösteren çocuklarda, davranışçı yaklaşımın başvurulabilecek önemli bir yaklaşım olduğu savunulmaktadır (Barret, 1985, Akt. Uzamaz, 2000). Sosyal beceri eğitiminde bilişsel ve davranışçı teknikler (Tartışma, modelleme, rol play/davranışın provası, geribildirim ve uygun tepki geliştirme becerisini artırma gibi) kullanılmaktadır (Spence, 2003).

2.1.3.1.3. Bilişsel Yaklaşım

Sosyal beceri öğretim programlarının hazırlanmasında göz önüne alınan yaklaşımlardan bir diğeri bilişsel yaklaşımdır. Bilişsel yaklaşım, bilgi ve becerilerin edinimini, zihinsel yapıların oluşumunu, bilgi ve inançların işlenmesini vurgulayan bir yaklaşımdır. Bilginin zihinsel olarak işlenmesi, yapılandırılması, nasıl edinildiği, kodlanması, hatırlanması, belleğe kaydedilip geri çağrılması ve bilginin unutulması gibi bireyden bireye değişen süreçlerle ilgilenir.

Bilişsel yaklaşıma göre öğrenme insanların neler söyleyip neler yaptığından çıkarılabilen içsel zihinsel kavramdır (Schunk, 1996). Bireylerin öğrenmelerinde bireysel farklılıklar ve çevre önemlidir. Bilişsel yaklaşım davranışçı yaklaşım gibi çevresel şartların öğrenme üzerindeki etkisi üzerinde durur ancak davranışçı yaklaşımın çevreye verdiği anlam ile bilişsel yaklaşımın çevreye verdiği anlam farklıdır. Davranışçı yaklaşımda çevre, uyarıcıların nasıl sunulduğu, nasıl düzenlendiği, tepkilerin nasıl pekiştirildiği şeklinde öne çıkmaktadır. Bilişsel yaklaşıma göre çevre zihinsel girdileri oluşturur. Örneğin, öğretmenin anlatımları ve açıklamaları çevresel girdiler olarak görülmektedir. Bireylerin öğrenmeleri için çevre tek başına yeterli görülmemektedir. Bireylerin bilgiye nasıl ulaştıkları, tekrar yapıp yapmamaları, değiştirmeleri, kodlamaları, depolamaları, örgütlemeleri oldukça önemlidir (Pintrich, Cross, Kozma & McKeachie, 1986).

Bilişsel yaklaşımın önde gelen isimleri Piaget, Bruner ve Vygotsky'dir. Piaget'e göre bilişsel gelişim büyük çoğunlukla çocuğun çevresiyle etkileşime girmesi sonucunda gerçekleşmektedir. Bilginin kaynağı kişinin yapmış olduğu eylemlerdir. Piaget davranışı yönlendiren zihinsel yapılardan söz etmekte ve buna "şema" demektedir. Şemalar insanların dünya hakkında görüşler geliştirmesine, eylemlerde bulunmasına yaramaktadır. Piaget'e göre bilişsel yetenekler sensori-motor, işlem-

öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler olmak üzere dört basamakta gelişmektedir (Slavin, 2011).

Vygotsky'e göre öğrenme gelişimden önce gelmektedir. Öğrenme başkaları tarafından, kasıtlı öğretim süreçleri vasıtasıyla sembol edinme süreçlerini kapsar. Vygotsky öğrenmenin tek başına yapılan bir etkinlik olmadığını, çocuğun diğer insanlarla karşılıklı ilişkileri içinde ona aktarıldığını, çocuğun bunu bağımsız olarak oluşturmadığını belirtir. Çocuklar, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Kuramı iki temel görüşe dayanmaktadır: Birincisi, çocukların zeka gelişimi büyüdükleri kültürel ve tarihi bağlamlar çerçevesinde anlaşılabilir. İkincisi, insanların gelişimi dil, rakamlar, haritalar, yazı sistemi, hesaplama sistemleri gibi semboller sistemine bağlıdır. Bu semboller insanların düşünmelerini, iletişim kurmalarını, problem çözmelerini sağlar (Ergün & Özsüver, 2006; Senemoğlu, 2003; Slavin, 2011).

Vygotsky' nin bilişsel gelişim kuramının temel kavramı "yakınsak gelişim alanıdır". Çocuklar potansiyel gelişim alanlarında çalıştıklarında öğrenme gerçekleşir. Potansiyel gelişim alanı çocuğun tek başına yapamadığının yetişkin ya da daha önce gelişmiş akranının yardımı ile yapabilmesini kapsamaktadır.

Bruner de Piaget gibi öğrenmeyi, aktif bir süreç olarak görmektedir. Bu süreç yaşam boyu devam etmektedir. Bruner'e göre bilişsel gelişim için sistemli bir öğretici-öğrenci ilişkisine gerek vardır. Öğretimin öğrencilerin aktif katılımı ile gerçekleşeceğini ifade etmektedir. Gelişim; eylemsel, imgesel ve sembolik olarak adlandırılan belli başlı üç gelişim aşamasından oluşur. (Senemoğlu, 2003).

Bilişsel yaklaşıma göre sosyal beceriler öncelikle bilişsel bir beceridir. Sosyal beceri eksikliği yaşayan bireylerin bilişsel yetersizlikleri bulunmaktadır. O bireyler sosyal ortama girdiklerinde ne yapacaklarını bilmemektedirler. İnsanların zihinlerinde bilişsel senaryolar mevcuttur. İnsan zihnindeki bu senaryolar onların olayları tanımlamalarına, o ortama uygun davranışları sergilemelerine yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşıma göre sosyal beceri alanında verilecek olan eğitim daha çok bireyin bilişsel yeteneğini arttırmaya yönelik olmalıdır (Bacanlı, 2000). Bireylerin ilişkilerini algılama ve düşünme biçimi değiştirilebilirse, sosyal davranış kalıbının değişeceğine inanılmaktadır.

Sosyal beceri eğitiminde amaç, bireyin duygularının ve düşüncelerinin farkında olmasını ve pozitif sosyal etkileşime olanak veren türde davranışlar geliştirmesini sağlamaktır. Bunu başarabilmek için, bireylerin sosyal olayları yorumlayabilmeleri

kendi duygularının ve karşısındakilerin duygularının farkında olabilmeleri ve gerekli olduğunda değişik bilişsel stratejileri uygulayabilmeleri gerekir (Cartledge & Milburn, 1983, Akt. Gülaçtı, 2009).

Yukarıda açıklanan bilgiler ışığında bir özetleme yapılacak olursa sosyal beceri eğitimlerinde bilişsel, sosyal öğrenme ve davranışçı yaklaşımlara göre hazırlanan sosyal beceri eğitim programları kullanılmaktadır. Davranışsal ve bilişsel yaklaşımlar sadece bazı eğitimciler tarafından kullanılsa da bu yaklaşımların hepsinin kendine göre üstün ve eksik yanları olup, ilgili sosyal becerilerde doğrudan talimatlar verilmesini de kapsayan bir programda bir arada harmanlanarak kullanılabilirler (Erwin, 2000).

Buradan hareketle bu çalışma kapsamında hazırlanacak olan sosyal beceri eğitim programı hazırlanırken üç yaklaşım da dikkate alınmıştır. Bireylerin bilişsel olarak geliştirilmek istenen beceriler hakkında bilgilendirilmesi, olumsuz kalıplaşmış yargılarının saptanması ve üzerinde çalışılması, rol oynama tekniğiyle uygun davranışın kazandırılması, olumlu davranışın pekiştirilmesi amaçlanmıştır.

Sosyal beceri eğitiminde kullanılan bazı yöntem ve teknikler model alma, davranışsal rol oynama, davranışın prova edilmesi, geribildirim verme ve ev ödevi olarak gösterilmektedir (Yelpaze, 2012). Aşağıda bu teknikler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.1.3.2. Sosyal Beceri Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

2.1.3.2.1. Model Alma

Model alma, başka bir kişiyi (modeli) gözlemleyerek yeni davranış kalıplarını öğrenme tekniğine verilen isimdir. Kişiler model alma yoluyla birçok şeyi öğrenebilmektedirler (Gresham & Eliot, 1993). Gözlemcinin yeterlikleri ve gelişim düzeyi, modelin özellikleri ve davranışın değeri öğrenmeyi etkilemektedir. Modelden öğrenmenin aşamaları; dikkat etme, zihinde tutma, davranışı yapma ve güdülenme olarak ele alınmaktadır.

Model alma canlı ya da sembolik kişilerle olabilir. Sembolik model almada öğretilmek istenen beceri bir resim, bir hikâye, çizgi film ve filmdeki kişiler ile gösterilir, bireyin onu gözlemesi amaçlanır. Canlı model almada ise amaç bireyin iletişimde bulunduğu yakın çevresindeki kişileri gözlemesidir (Akkök, 1999). Seçilen modelin açık, motive edici, kişinin yaşına, cinsiyetine uygun oluşu ve toplumda öne

çıkmış iyi karakterli ve yüksek statülü oluşunun yöntemin etkililiğini arttırdığı bildirilmektedir (Bandura & Walters, 1963, Akt. Vuran, 2013; Korkmaz, 2012).

2.1.3.2.2. Rol Oynama

Canlandırılan olaya ilişkin hem bilişsel hem de duygusal öğeler içeren, beceriyi deneme imkânı sağlayan bir tekniktir. Rol oynama dünyayı başka bir insanın bakış açısıyla görme becerisine verilen isimdir (Erwin, 2000). Sosyodrama olarak da adlandırılır. Oğuzkan'a göre (1974) rol oynama, öğrencilere insan ilişkileri konusunda daha çok bilgi ve beceri, anlayış geliştirmeyi öngören eğitim tekniğidir (Akt. Demirel, 1999). Moreno'ya (1963) göre rol kişilerarası bir yaşantıdır, sosyal yaşamın bir parçasıdır. Sosyal etkileşim ortamında çıkan roller, sosyal etkileşiminin gözlenebilen kısımlarıdır (Akt. Dökmen, 1995).

Rol oynamada iki farklı yöntem kullanılabilir. Bir tanesinde gerçek durumlara uygun ve öğrencinin rol yapmasına izin veren öğretilecek konuyla ilgili bir senaryo hazırlanır. Hazırlanan senaryo kâğıtlara yazılır ve öğrencilere dağıtılır. Hazırlanmaları için süre verilir ardından öğrenciler rollerini canlandırırlar. "Siz Yahudi bir aileyi evinizde saklamaktasınız, kapınıza Nazi Subayları geldiğinde ne yaparsınız?" gibi bir senaryo verilir ve alternatif çözümlerle rol yapmaları istenip sonuçlar tartışılır (Faust & Paulson, 1998, Akt. Aktın, Dilek & Dilek, 2013). Diğer yöntemde ise öğrencilerin senaryolar oluşturmaları istenebilir.

Rol oynamada, bir olayda geçen karakterlerin özelliklerinin ve duygularının canlandırılması istenir. Yani bireyin kendisinin olmayan bir rolü davranışlarla oynaması istenir. Böylece birey canlandırdığı olayı yaşayan kişinin ne hissettiğini anlayabilir ve bireyin olumlu davranışlar sergileyerek olumsuz davranışlardan kaçınması sağlanabilir. Rol oynamada, bireyin öğreneceği beceriyi bir eşle birlikte canlandırması için ortam hazırlanır. Oyunların bireyin yakın geçmişinde olan ya da yakın gelecekte olabilecek olaylardan seçilmesi bireyin o beceriyi kavramasını kolaylaştırır ve öğrendiklerini hemen kullanma fırsatı sağlar (Cartledge & Milburn, 1986, Akt. Dikmeer, 1997).

Rol oynama tekniği ile bireyler, başkalarının neler düşündüğünü ve neler hissettiğini anlama, insan ilişkilerindeki sorunları kavrama fırsatı bulurlar (Tan, 2006). Ayrıca rol oynama işlemi ile kendi duygularını anlama, davranışları, değerleri ve algılamalarına yönelik içgörü kazanma, davranışlarını ve sorun çözme becerilerini geliştirme olanağı bulurlar (Sünbül, 2007).

2.1.3.2.3. Davranışın Prova Edilmesi

Herhangi bir sosyal davranışın zihinde saklanması ve uygulanmasının kalıcılığını sağlamak için sosyal beceri davranışının tekrar edilmesi tekniğidir. Üç şekilde olabilmektedir: (1) Davranışın gizli prova edilmesi (Sosyal beceri davranışının hayal edilmesi ve düşünülmesi), (2) Davranışın sözel olarak ifade edilmesi (Bireyin beceriye ilişkin bilgi vermesi ve yapabileceği bir davranışı sözel olarak ifade etmesi), (3) Davranışın açık olarak ifade edilmesi (Sosyal beceri davranışının somut olarak yapılması) (Hackney & Cormier, 2008).

2.1.3.2.4. Geribildirim

Rol oynama ve davranışın prova edilmesi aşamasından ardından, geribildirim aşaması gelir. Bu aşamada, rol oynama veya prova hakkında bireye geribildirimde bulunulur ve/veya grup tartışması şeklinde uygun veya uygun olmayan davranışın özellikleri belirlenir (Bacanlı, 1999).

2.1.3.2.5. Ev ödevi

Ev ödevi öğrenilmiş konuların gözden geçirilmesi ve varsa eksiklerin ve yetersizliklerin giderilmesi konusunda yararlı bir tekniktir (Bilen, 2010). Bu teknikte öğrencilere çeşitli çizelgeler verilir. Öğrencilerden oturum dışında yaşantılarından örneklerle bu çizelgeleri doldurmaları istenir. Bir sonraki oturuma getirmeleri istenir ve yeni oturuma geçmeden önce ödevle ilgili paylaşımlar alınır ve üzerinde tartışılır.

Ev ödevleri yeni bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılmasını, bireyin öğrendiklerini uygulama ve pekiştirmesini sağlayan bir tekniktir (Hesapçıoğlu, 2008).

2.1.3.2.6. Tartışma

Öğrenci merkezli bir ortamın oluşmasını, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmesini, düşünme, eleştirme, başkalarının görüşlerine saygı duyma ve iletişim kurma gibi becerilerin gelişmesini sağlayan bir tekniktir (Taşpınar, 2010).

Bu yöntemin etkili olabilmesi için planlamanın iyi yapılması gerekir. Tartışmanın konusu ve amaçları önceden belirlenir. O konuda hazırlık yapılır. Daha sonra tartışmaya geçilerek konuşmacıların bilgi ve fikirlerini paylaşması sağlanır (Bilen, 2002).

2.1.3.2.7. Anlatım

Öğretmenin, bilgilerini pasif bir şekilde oturarak dinleyen öğrencilere ilettiği geleneksel bir yöntemdir (Küçükahmet, 2001). Çağdaş öğretim yaklaşımında öğretmenler bu yöntemi teknik olarak kullanmaktalar. Dersin başlarında öğrenciyi güdülemek, gerektiğinde konuyu açıklamak, konuyu özetlemek ve anlaşılmayan konuların açıklanması şeklinde bu teknik kullanılmaktadır (Doğanay & Sarı, 2011). Öğretimin her aşamasında kullanılmakta ve kalabalık sınıflarda rahatça uygulanmaktadır.

2.2. Psikolojik İyi Olma İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

2.2.1. Psikolojik İyi Olma Kavramının Tarihsel Gelişimi

Psikoloji bilimi, uzun yıllar insanların kendi güçlerini ve kapasitelerini geliştirmeleri, daha iyiye ulaşmaları yerine, rahatsızlıkları tamir etme ve akıl hastalıklarını iyileştirme üzerine odaklanmıştır (Carruthers & Hood, 2004). Psikoloji biliminin uzun yıllar patolojiyle ilgilenmesinin nedeni olarak 2. Dünya Savaşı'nın yol açtığı yıkım gösterilmiş, psikologların psikolojik işlevsellikten çok hastalığın tedavisine odaklandıkları öne sürülmüştür (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Alan yazın incelendiğinde psikolojinin uzun yıllar patoloji ağırlıklı çalıştığı, hastalıklarla ve tedavilerle ilgilendiği; psikolojik işlevselliğin ihmal edildiği, insanların yaşamlarını daha anlamlı hale getirmeyle uğraşılmadığı görülmektedir. Ayrıca insanların yaşamdan zevk almalarını sağlamayla, insanları yetenekli bir varlık olarak kabul edip bu yeteneklerini geliştirmeleriyle, insanları pek çok olumsuz yaşam koşullarına karşı güçlü durabilen ve bu olumsuzluklarla başa çıkabilen birer varlıklar olarak görmeyle çalışılmadığı dile getirilmektedir (Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Diener ve Myers (1997) depresyon, kaygı gibi ruh sağlığının olumsuz bileşenleriyle sayısız araştırmalar yapıldığına ancak ruh sağlığının olumlu bileşenlerinden olan iyimserlik, umut, sevgi gibi konularda araştırmaların az yapıldığına dikkat çekmiştir. Ryff ve Singer (1996) bireylerin olumlu özelliklerini vurgulayan psikolojik işlevsellikle ilgili araştırmaların, psikolojik problemleri ele alan araştırmalara göre daha az sayıda olduğunu ifade etmişlerdir.

Zamanla psikoloji bilimi insanı bağımsız, hür ve mantıklı davranışlar sergileyen varlık olarak ele almaya başlamış, psikopatoloji odaklı görüşün yerini pozitif odaklı

görüş almıştır (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Peterson (2000) pozitif psikolojiyi, doğumdan ölüme kadar insanların yaşama bağlanmalarına ve yaşamlarını daha olumlu bir noktaya götürmelerine yardımcı olan; yaşamda neyin olumlu olduğuna ilişkin bilgiler ve sonuçlar ortaya koyan bilimsel bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır. Seligman ve Csikszentmihalyi'e göre (2000) pozitif psikoloji; bireylerin pozitif özelliklerinin geliştirilmesine, pozitif deneyimler yaşamalarına ve iyi oluşlarını artırıcı programlar aracılığı ile onların ruh sağlığının korunmasını temel alan bir çalışma alanıdır. Pozitif psikoloji fikrinin yaygınlaşmasıyla pozitif insan özelliklerine doğru bir yönelim olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde pozitif psikolojiyle alakalı birçok terim dikkat çekmektedir. Bunlar; psikolojik sağlamlık, iyi yaşam, ruh sağlığı açısından iyi durumda olma, iyimserlik, öz-saygı, öz-kontrol, öznel iyi oluş ve mutluluktur (Ryan & Deci, 2000; Peterson, 2000; Seligman, 2002). Bu terimlerin ortak özelliklerine bakıldığında insanı güçlendiren pozitif özelliklere dikkat çekildiği görülmektedir. İnsanı güçlendiren bu özelliklerden bir tanesi de iyi olmadır.

Alan yazın incelendiğinde iyi olmayı Freud "haz ilkesiyle", Erikson "gelişim dönemlerini başarıyla gerçekleştiren psiko-sosyal gelişim kuramıyla", Jung "bireyselleşen insan" teorisiyle, Allport "olgun insan", Rogers "kendini gerçekleştiren birey" düşüncesiyle, Fromm "üretken kişilik" modeliyle, Maslow "kendini gerçekleştiren birey", Frankl "kendini aşan birey" modeliyle ifade etmişlerdir (Ryff & Keyes, 1995). Bu ifadelerin hepsinde sağlıklı ve iyi olan bireye vurgu yapılmıştır.

Öte yandan iyi yaşamın "ne olduğunun sorgulanması" ve "iyi bir yaşam sürme arzusu" iyi olmaya ilişkin tartışmaları başlatmıştır. Aşağıda iyi olma (psikolojik iyi olma) kavramsal olarak ele alınmıştır.

2.2.2. Kavramsal Açıdan Psikolojik İyi Olma

Ruh sağlığının olumlu yönlerine duyulan ilgi, yeni bilimsel yapıların gelişmesine yol açmış ve "iyi olma" kavramı ön plana çıkmıştır. İyi olma kavramı insanların fiziksel, duygusal ve psikolojik sağlığı anlamında kullanılmaktadır ve buna paralel olarak, en geniş anlamıyla iyi olma, sağlıkla yakından ilişkili olan iyi olma; kimlik gelişimi, kişisel hedeflere ulaşma, manevi anlam arayışı, uyumsuz davranışların önlenmesi, yetkinliklerini ve becerilerini geliştirme ve sosyal desteğin varlığını içerir (Kagan, 2007, Akt. Gediksiz, 2013). Başka bir ifade ile iyi olma, çalışmaya ve eğlenmeye aktif bir şekilde katılma, başkaları ile anlamlı ilişkiler oluşturma, özerklik

algısı ve yaşam amacı geliştirme, pozitif duygular yaşama kapasitesidir (Hatch, Huppert, Abbott, Croudace, Ploubidis, Wadsworth, Richards, & Kuh, 2007; Akt. Ayşe Gürel, 2009). Dünya Sağlık Örgütü iyilik halini; bireyin yeteneklerinin farkında olması, yaşamında karşılaştığı normal streslerle başa çıkabilmesi, üretken ve verimli bir şekilde çalışabilmesi ve topluma katkı sağlaması olarak tanımlamaktadır (World Health Organization [WHO], 2004).

İyi olma ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunun psikolojik sorunları olan kişilerle yürütüldüğü görülmektedir. Çünkü iyi olmanın tanımı negatif kelimelerle yapılmaktaydı. Psikolojik sağlık, iyiliğin varlığından çok hastalığın yokluğu şeklinde ifade edilmekteydi (Ryff & Singer, 1996). Daha sonra iyi olmanın psikopatoloji ile ilişkili olmadığı, iyi olmanın hastalığın olmamasından çok daha fazlasını ifade ettiği görüşü hakim olmaya başlamıştır (Akın, 2009; Ryff, 1995).

Jahoda (1958) psikolojik sağlığın sadece hastalığın yokluğu olarak ifade edilemeyeceğini, hastalığın olmayışının akıl sağlığının gerekli bir kriteri olduğunu, ancak salt hastalığın olmayışının akıl sağlığını açıklamakta yetersiz kaldığını belirtmiştir (Akt. Demirci, 2012). Dünya Sağlık Örgütü 1964 yılında sağlığı, "sadece hastalık ve zayıfların olmaması değil, fiziksel, ruhsal ve sosyal olarak tam bir iyi oluş içinde olma durumu" şeklinde tanımlamıştır (Greenspoon & Saklofske, 2000).

Psikolojik iyi olma kavramsal olarak mutluluk ya da yaşam doyumu gibi öznel iyi olmanın önemli deneysel göstergelerinden farklıdır (Bradburn, 1969, Akt. Cenkseven, 2004). Ryff ve Singer'a göre (1996) eşit düzeyde fiziksel ve psikolojik rahatsızlıkları olan insanların yaşam doyumu düzeyleri ve mutluluk düzeyleri aynı olmayabilir. Bazıları mutsuzken bazıları mutlu olabilir, bazıları yüksek yaşam kalitesine sahipken bazıları düşük yaşam kalitesine sahip olabilir. Bu psikolojik iyi olmanın tek boyutlu bir yapıdan ziyade karışık dinamiklerinin olduğunun göstergesidir. Yetim de (2001) mutlu olmanın psikolojik iyi olma için yeterli olmadığını, öznel iyi olmanın psikolojik iyi olmanın tek koşulu olmadığını, mani nöbeti esnasında bir insanın mutlu olduğunu ifade ettiğini ancak bunun o bireyin psikolojik açıdan iyi olduğunu göstermeyeceğini belirtmiştir. Ryff'a göre psikolojik iyi olma olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumunun basit bir birleşimi olmaktan çok, yaşam tutumlarından oluşan çok boyutlu bir yapıdır (Ryff, 1989, Akt. Cenkseven, 2004).

Ryan ve Deci' ye göre (2001) "iyi oluş" kavramının kuramsal çalışmaları, hazcılık (hedonizm) ve psikolojik işlevsellik (eudaimonism) olmak üzere iki temel geleneğe dayanmaktadır. Hazcı ve psikolojik işlevsellik bakış açıları psikolojide öznel

iyi olma (subjective well-being) ve psikolojik iyi olma (psychological well-being) olarak karşılık bulmaktadır. Öznel iyi olma bireylerin kendi yaşamları hakkında değerlendirmeler yapmaları ve bunlarla ilgili yargılarda bulunmalarıdır. Diğer bir ifade ile öznel iyi olma bireylerin kendi yaşamlarına ilişkin öznel değerlendirmeleridir. Psikolojik iyi olma ise kişilerin yaşamlarında potansiyellerini gerçekleştirmeleri, tam fonksiyonda bulunmalarıdır. Öznel iyi olma ve psikolojik iyi olma arasındaki temel fark, öznel iyi olmada iyi olmanın temel şartı bireyin yaşamı ile ilgili öznel yargıları iken, psikolojik iyi olmada, iyi olmanın temel şartı ruh sağlığı uzmanlarının bireyin yaşamı ile ilgili değerlendirmeleridir (Diener, 1984; Ryan & Deci, 2001).

Hazcı iyi olma mutluluğa odaklanır, zevke ulaşma ve acıdan kaçmayı tanımlar. Bu yaklaşımın temeli Sokratesi'in öğrencisi Kirene Okulu'nun kurucusu Aristippos'un görüşlerine dayanmaktadır. Aristippos' a göre, haz mutlak anlamda iyidir. İnsan eylemlerinin haz sağlayacak biçimde planlanması gerekir. Haz verene yönelmek en uygun davranıştır. Aristippos'a göre mutlu olma isteği her davranışın nedenidir. Yaşamın gereğinin haz olduğunu savunur. Haz insanı insan eden duygudur. Bilgilerimiz duygularımızla alabildiğimiz kadardır, bundan öteye geçemez. Bu yüzden Aristippos duygularımızın getirdiği hazza yönelmeyi, acıdan kaçmayı ifade eder. En üstün iyi, hazdır. Ancak gerçek haz sürekli olandır. Sürekli olan hazza da bilgelikle varılabilir. Epikuros da hazcılığı devam ettiren filozoflardandır. Ne var ki Epikuros, Aristippos'un bedensel hazzına karşı tinsel hazzı yeğler. Onun için en büyük haz, ruh dinginliğidir. Buna da bedensel zevkler peşinde koşmakla değil, bilgelikle varılır.

Psikolojik işlevsellik ise tam kapasitede olma ve kendini gerçekleştirme kavramına göre iyi oluşu tanımlamaktadır (Waterman, 1993). Aristotle' ın eudaimonism görüşüne dayanmaktadır. Bu görüş yaşamdan elde edilen hazların bireyler için iyi olmayacağını, iyi olmaya tek başına katkı sağlamayacağı, insanın mutlu olmasının psikolojik iyi olmasıyla eşit sayılamayacağı fikrine dayanmaktadır. Psikolojik iyi olma insanın gizil gücünü gerçekleştirmesini içermektedir. Psikolojik iyi olma haz ve mutluluğa ulaşmaktan çok daha öte bir kavram olarak görülmüştür (Deci & Ryan, 2008).

Günümüzde psikolojide iyi yaşamın ne olduğu iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Birincisi öznel iyi olma, ikincisi psikolojik iyi olmadır. Öznel iyi olma ile ilgili araştırmalar yapan Diener, Lucas ve Oishi (2002) öznel iyi olmayı, bireylerin yüksek düzeyde olumlu duygular yaşamaları, düşük düzeyde olumsuz duygular yaşamaları ve yüksek düzeyde yaşam doyumu elde etmeleri olarak ele almışlardır.

Öznel iyi olma büyük oranda mutluluk, rahatlık ve problemlerin yokluğu anlamına gelirken, psikolojik iyi olma problemlere meydan okuma, çaba harcama, bireysel gelişim için uğraşma olarak tanımlanmaktadır (Waterman, 1993).

İyi yaşamın ne olduğu konusunu açıklamaya çalışan diğer bir yaklaşım Ryff ve arkadaşları tarafından tanımlanan psikolojik iyi olma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda "bireyler sadece mutlu olma, sıkıntılarını azaltma gayesi ile değil, sıkıntıların var olması durumunda pes etmeyip onunla mücadele etme çabasındadırlar" görüşü hâkimdir (Ryff & Singer, 1998). Ryff kişilik ve gelişim kuramcılarının psikolojik sağlığa ilişkin açıklamalarını temel alarak "Çok Boyutlu Psikolojik İyi Olma" modelini oluşturmuştur. Bu model aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.2.3. Ryff'ın Çok Boyutlu Psikolojik İyi Olma Modeli

Ryff' a göre çok boyutlu bir yapı olan psikolojik iyi olma sadece olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumunun bir araya gelmesi değildir. Ryff (1989) "çok boyutlu psikolojik iyi olma" adını verdiği modeli, gelişim ve kişilik kuramcılarının psikolojik sağlığa dair belirttiklerinden hareketle oluşturmuştur. Bu modeli oluştururken Maslow'un (1968) kendini gerçekleştirme; Allport'un (1961; Ewen, 1988) olgunlaşma; Rogers'ın (1961) tam işlev yapan insan; Jung'un (1933) bireyselleşme kavramları; Erikson'un (1968) psiko-sosyal aşamaları; Buhler'ın (1935) temel yaşam eğilimleri; Neugarten'in (1973) yetişkinlik ve yaşlılıkta kişilik değişiminin özellikleri; Jahoda'nın (1960) belirlediği olumlu psikolojik sağlık ölçütlerinden yararlanmıştır (Akt. Cenkseven, 2004).

Ryff'a göre psikolojik iyi olma ve mutluluk doğrudan ilişkili değildir, mutluluk iyi yaşanarak geçirilmiş bir hayatın ürünüdür (Ryff & Singer, 1998). Tam ve verimli psikolojik işlevselliği, pozitif psikolojik sağlık ölçütlerini temel alan ve yaşam boyu gelişim teorilerine dayanan bu model altı psikolojik boyuttan oluşmaktadır: (1) Kendini kabul, (2) bireysel gelişim, (3) yaşam amacı, (4) diğerleri ile olumlu ilişkiler, (5) çevresel hâkimiyet, (6) özerklik (Ryff, 1995).

1. Kendini kabul: Bireyin kendisine karşı olumlu tutumlar göstermesi, geçmiş ve şimdiki yaşamları hakkında olumlu şeyler düşünmesi ve olumlu olumsuz tüm özelliklerini kabul etmesi olarak tanımlanmaktadır. Kendini kabul, olumlu psikolojik işlevselliğin en temel unsuru olarak ifade edilmiştir. Kendini gerçekleştirmiş, olgun ve tam işlevsel bireylerin en belirgin özelliğinin kendini kabul olduğu ifade edilmiştir.

Bireyin kendini kabul etmesi ve kendine yönelik olumlu tutumlara sahip olması, psikolojik sağlık için gerekli görülmüştür (Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 1996). Kendini kabul düzeyi yüksek bireyler, kendilerine yönelik olumlu tutumlara sahiptirler, geçmiş ve şimdiki yaşamları hakkında olumlu duygular hissederler, olumlu ve olumsuz yanlarıyla benliğin tüm yönlerini kabul edebilirler. Bazı zayıflıklarını fark etseler bile kendilerini iyi hissedebilirler. Kendini kabul düzeyi düşük bireyler ise kendilerinden memnun olmazlar, geçmiş yaşamlarıyla ilgili hayal kırıklıklarına sahiptirler, belirli kişilik özelliklerinden rahatsız olurlar ve olduklarından farklı bir birey olmayı isterler (Akın, 2009; Cenkseven, 2004; Demirci, 2012; Gülaçtı, 2009; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 1996).

2. Diğerleriyle olumlu ilişkiler: Bu boyut, psikolojik iyi olmanın sosyal ve kişilerarası yönüyle ilişkilidir. Ryff (1996) diğerleriyle olumlu ilişkileri başkalarıyla açık ve güvenilir ilişkiler kurma ve güçlü empati ve sevgi duygularına sahip olma olarak tanımlamıştır. Diğer insanlarla yüksek düzeyde olumlu ilişkide bulunan bireyler; diğer insanlarla güvenilir, doyumlu ilişkilerde bulunan, başkalarının yerine kendini koyabilen, diğerlerinin refah ve mutluluğunu düşünen, kişilerarası ilişkilerin özveri gerektirdiğini bilen, ilişkilerin tek taraflı olmadığının ve karşıdaki bireyin de düşünülmesi gerektiğinin farkında olan bireylerdir (Cenkseven, 2004; Ryff & Keyes, 1995; Şahin, 2013). Diğerleriyle olumlu ilişkiler kuramayan bireyler ise kişilerarası ilişkilerde yalnızlık, yalıtılmışlık, hayal kırıklığı yaşarlar. İnsanlarla iletişime geçmekte zorlanan, arkadaşlık bağlarını sürdürmekte başarısızlık yaşayan, içe kapanık bir yaşam süren bireylerdir. Bu bireylerin çevresinde iletişim kurabileceği çok az sayıda birey bulunmaktadır (Ryff, 1995).

3. Özerklik: Özerklik bireyin başkaları tarafından kontrol edilmeyen kişisel standartlarına dayalı olarak kendini değerlendirebilmesidir. Ryff özerkliği; kendi kararlarını verme, özgürlük, iç denetim odağı, bireyselleşme ve davranışın içsel düzenlemesi gibi kavramlarla denk tuttuğunu belirtmektedir (Christopher, 1999). Özerklik düzeyi yüksek olan bireyler bağımsız, kendi kararlarını kendi alabilen bireylerdir. Bu bireyler, herhangi bir davranış için başkalarından onay alma ihtiyacı hissetmezler. İç kontrol odağına sahip olup sosyal baskılara karşı dirençlidirler. Sosyal geleneklere uygun düşünme ve davranma zorunluluklarının olmadığını düşünürler. Kendini gerçekleştirmiş ve tam işlevsel olan bireyler, kendi davranışlarını düzenleme ve sosyal yapıya bağımlı olmadan yaşayabilme becerilerine sahiptir. Özerklik düzeyi düşük bireyler ise, diğer insanların yargı ve değerlendirmelerini önemserler ve karar

verirken görüş alma ihtiyacı hissederler. (Akın, 2009; Cenkseven, 2004; Gülaçtı, 2009; Ryff, 1995; Ryff & Keyes, 1995).

4. Çevresel hâkimiyet: Ryff (1989) çevre hâkimiyetini "bireyin kişisel, ruhsal koşullarına uygun bir çevre yaratma veya seçme" becerisi olarak tanımlamaktadır (Akt. Gülaçtı, 2009). Çevresel hâkimiyet, bireyin günlük yaşam olayları ve sorumlulukları üzerinde kontrole sahip olduğunu hissetmesiyle ilişkilidir. Çevresel hâkimiyet seviyesi yüksek olan bireyler çevreyi yönetme yeterliliğine sahip olan, çevresindeki olanaklardan faydalanabilen, kendi istek ve değerlerine uygun bir çevre oluşturabilen ve seçebilen bireylerdir. Düşük düzeyde çevresel hâkimiyeti olan bireyler ise; günlük yaşam olaylarını yönetmede güçlükler yaşayan, çevresindeki olayları kontrol edemeyen, etrafındaki olanakların ve koşulların farkına varamayan, çevrelerini değiştirme gücünü kendinde hissetmeyen yaşantısını kontrol etmekte zorluk yaşayan bireylerdir (Akın, 2009; Cenkseven, 2004; Gülaçtı, 2009; Ryff & Keyes, 1995).

5. Yaşam amacı: Ryff'a (1989) göre yaşamın amacı yaşamda kişinin arzularının, hedeflerinin olması, kısacası bir yön ve amaçlılık duygusuna sahip olmayı ifade etmektedir. Yaşamın amacının bireysellik ve özgürlükle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir (Ryff, 1989, Akt. Cenkseven, 2004). Yaşamının amacı olduğuna ilişkin olgun bir duyguya sahip bireyler, net hedefler koyabilirler ve yaşam amaçlarına ulaşmak için belli bir yönde ilerleme becerilerine sahiptirler. Yaşam amacına sahip bireyler geçmiş ve şimdiki yaşamının bir anlamı ve amacı olduğuna inanırlar, geçmişinin ve mevcut konumunun anlamlı olduğunu hissederler ve amaçlarına ulaşmak için aktif biçimde eylemde bulunarak kendilerini yönetebilirler. Yaşam amaçları belli olmayan bireyler, az miktarda amaca sahiptirler ve geçmiş yaşamlarının bir amacı olmadığını düşünürler, yaşamlarını anlamlı kılacak herhangi bir inançları olmadığı için yaşama anlam verme duygusundan yoksundurlar ve yaşamın boş olduğunu düşünürler (Akın, 2009; Cenkseven, 2004; Demirci, 2012; Gülaçtı, 2009; Ryff & Keyes, 1995).

6. Bireysel gelişim: Ryff (1989) bireysel gelişimi "bireyin kendisi olarak gelişmesi ve büyümesi için var olan potansiyellerini geliştirme becerisi" olarak tanımlamaktadır (Akt. Gülaçtı, 2009). Bireyin yeni deneyimlere açık olması ve güçlüklerle mücadele edebilme gücünü kendinde hissetmesi bu boyutla ilişkilidir. Bireysel gelişim düzeyi yüksek olan bireyler, gelişimlerini en üst düzeye çıkarmak için yeni deneyimlere açıktırlar. Kendi potansiyeline güvenirler, kendilerini sürekli gelişen bir varlık olarak görürler ve davranışlarında zamanla gelişme fark ederler. (Akın, 2009; Gülaçtı, 2009; Ryff & Keyes, 1995). Bireysel gelişim düzeyi düşük olan bireyler ise

yaşam ilgisinden, tutum ve davranışlarını geliştirme isteğinden yoksun olurlar, kişisel anlamda durgunluk yaşarlar, kendilerinde hiçbir değişim olmadığına inanırlar (Akın, 2009; Gülaçtı, 2009; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 1996).

2.3. Sosyal Beceri Eğitimi İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde genç yetişkinlerle, ergenlerle ve çocuklarla yapılan birkaç deneysel araştırmaya yer verilmiştir.

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yüksel (1997) üniversite öğrencilerine verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemiştir. Çalışma Gazi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde okuyan 66 kişilik gönüllü grup üzerinde yapılmıştır. 33 öğrenci deney, 33 öğrenci kontrol grubuna alınmıştır. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyi Sosyal Beceri Envanteri ile ölçülmüştür. Deney grubuna dokuz haftalık sosyal beceri eğitimi uygulanmış kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonucunda sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Sertelin Mercan (2007) sosyal kaygısı yüksek ancak patalojik durumda olmayan ergenlerin sosyal kaygılarını azaltmak amacıyla 12 oturumluk "Bilişsel-davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitim programı" oluşturmuştur. Çalışma, İstanbul ilinde bir devlet ilköğretim okulunda 6 ve 7. sınıflara devam eden 9'u deney grubunda 9'u kontrol grubundaki 18 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere 12 oturumluk "Bilişsel - davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitimi" programı haftada ikişer gün birer buçuk saat süreyle uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak "Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği" ve "Çapa Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Fobi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekler öntest, sontest ve altı hafta sonra yapılan izleme çalışmasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları "Bilişsel - davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitimi" nin ergenlerin sosyal kaygısını azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin altı haftalık izleme çalışması sonucunda da devam ettiğini ortaya koymuştur.

Kumru Sarıca (2008) Sosyal Beceri Programı'nın ergenlerin saldırganlık düzeyine olan etkisini incelemiştir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı

deneysel araştırma modeline göre düzenlenmiştir. Araştırmanın evrenini 9. sınıfa devam eden 458 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemi ise, saldırganlık puanı yüksek 24 kız ve 24 erkek olmak üzere toplam 48 gönüllü öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerin 16'sı deney, 16'sı kontrol ve 16'sı ise plasebo grubuna alınmıştır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin saldırganlık puanları Tuzgöl (1998) tarafından geliştirilen Saldırganlık Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmada deney grubuna öğrencilerin saldırganlık düzeylerini azaltmaya yönelik sekiz haftalık Sosyal Beceri Programı, plasebo grubuna ise sekiz haftalık Mesleki Rehberlik Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Programların bitiminden sonra öğrencilere Saldırganlık Ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sosyal beceri programının deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeylerini anlamlı düzeyde azalttığı gözlenirken; deney, kontrol ve plasebo gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Torun (2008) grupla sosyal beceri eğitiminin farklı sosyal beceri düzeylerine sahip erbaş ve erlerin sosyal beceri düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türk Silahlı Kuvvetleri emrinde görev yapan 32 erbaş ve er oluşturmuştur. Bu araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmış olup, erbaş ve erlerin sosyal beceri düzeylerini ölçmek için Yüksel (1997) tarafından Türkçe' ye uyarlanan Kendini Tanımlama Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunda yer alan erbaş ve erlere dokuz hafta boyunca, haftada bir buçuk saatlik süre ile araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal beceri eğitim programı uygulanırken, kontrol grubuna hiçbir etkinlik yapılmamıştır. Çalışma sonucunda sosyal beceri eğitiminin erbaş ve erlerin sosyal beceri düzeylerinin artmasında anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Gülaçtı (2009) sosyal beceri eğitimine yönelik bir grup rehberliği programının öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma 2007-2008 öğretim yılında Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören, sosyal becerisi düşük, deney ve kontrol grubu şeklinde ayrılmış öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna on iki hafta sosyal beceri eğitimi uygulanmış, kontrol grubuna ise bu süreçte herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmada veriler Sosyal Beceri Envanteri ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri durumlarında kontrol grubuna göre bir artma olduğu görülmüştür. Bu programa katılan öğrencilerin

sosyal beceri alt boyutlarından duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol puanları bu programa katılmayan öğrencilerin puanlarından yüksek bulunmuştur. İki grubun sosyal beceri alt boyutlarından duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken diğer alt boyutlardan duyuşsal duyarlılık ve sosyal anlatımcılık düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Çekici (2009) sosyal problem çözme eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme, öfkeyle ilişkili davranışlar ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma 2008-2009 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümlerinde okuyan 34 öğrenci ile yürütülmüştür. 17 öğrenci deney 17 öğrenci kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubuna sekiz haftalık psiko-eğitimsel içerikli program uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmada veriler Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu, Çok Boyutlu Öfke Ölçeği, Öfkeyle İlişkili Davranışlar Ölçeği, Öfkeyle İlişkili Düşünceler Ölçeği ve Sürekli Kaygı Alt Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, uygulanan sosyal problem çözme beceri eğitiminin sosyal problem çözme becerileri ve dünyaya yönelik öfke düşünceleri değişkenleri üzerinde olumlu yönde etkide bulunduğu ve bu etkinin uzun süreli kalıcı olduğu görülmüştür.

Öner Altıok (2013) profesyonel sosyalizasyon teorisine temellendirilen psiko-eğitim programının hemşirelik ikinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Sağlık yüksekokulu ikinci sınıfta eğitim gören 15 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşama öğrencilerin stresörlerinin belirlenmesi, ikinci aşama psiko-eğitim programının uygulanması ve üçüncü aşama ise nitel yöntemle programa yönelik geribildirimlerin alınmasıdır. Birinci aşamada veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tümevarımcı içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler sonucunda öğrencilerin stresleri, klinik uygulama, kuramsal eğitim, sosyal ve kişisel yaşam olmak üzere dört temel kategori ve bunlarla ilişkili tema ve alt temalar belirlenmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında uygulanan psiko-eğitimsel müdahalenin, öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri üzerine etkisini incelemede ön test-son test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Bu aşamanın örneklemi, 60 deney ve 60 kontrol grubuna gönüllü olarak katılan toplam 120 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubuna altı oturumdan oluşan psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Veri

toplamada Sosyal Beceri Envanteri kullanılmıştır. Psiko-eğitim grubuna katılan öğrencilerin sosyal beceri puanlarında program sonrasında, 3. ve 6. ay izlemede anlamlı düzeyde yükselme olurken kontrol grubunda herhangi bir değişim olmamıştır. Öğrenciler, grup çalışmaları sonunda kendini önemseme, güvende hissetme, motivasyon ve olumlu düşüncede artış, dinleme, empati ve kendini ifade etme becerilerinde artış, olayları irdeleme, atılgan olma ve ders dışı bir etkinlikte bulunmaktan ve grupla çalışmaktan memnun olma gibi olumlu değişimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunlardan farklı olarak, gruptaki öğrenci sayısının fazlalığından, oturum süresinin uzamasından, oturumun yapıldığı fiziksel koşulların yetersizliğinden ve oturumların nasihat olarak algılanmasından şikâyet etmişlerdir.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Haynes-Clements ve Avery (1984) çekingen bireyler için sosyal beceri eğitim programı geliştirmişler ve bu programı üniversite öğrencilerinden oluşan 12 kişilik deney grubuna dokuz hafta boyunca uygulamışlardır. Kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmada veriler Sosyal Kaygı, Bilişsel Kendini Değerlendirme ve Sosyal Ortamlarda Kendini Algılama Ölçekleri ile elde edilmiştir. Eğitim sonucunda deney grubundaki üyelerin sosyal kaygı puanlarında azalma, negatif değerlendirme puanlarında azalma ve sosyal ortamlarda kendini aktif olarak algılama puanlarında ise artma olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, deney grubunun kontrol grubuna göre olumlu yönde, önemli derecede farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Flem, Thygesen, Harald ve Magnes (1998), altı yaşındaki 8 (4 kız, 4 erkek) çocuk için, davranışsal problemlerinin gelişimindeki risk faktörlerinin azaltılması amacıyla sosyal beceri programı geliştirmişler ve etkisini araştırmışlardır. Program, oluşturulan gruba haftada 30-35 dakika olmak üzere dokuz oturum boyunca uygulanmıştır. Araştırmada veriler video kaydı ve görüşme ile elde edilmştir. İlk üç oturum ve son üç oturumdaki davranışlar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal beceri programının çocukların olumsuz sosyal davranışlarının azaltılmasında ve olumlu sosyal davranışlarının arttırılmasında etkili olduğu bulunmuştur.

Fox ve Boulton (2003) zorbalık mağduru kurbanlar için sosyal beceri eğitim programının etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 9–11 yaşlarında 15'i deney, 13'ü kontrol grubunda olmak üzere 28 çocuk alınmıştır. Çocukların sosyal beceri problemleri, akran mağduriyeti ve arkadaş/akran kabulleri Akran Aday Envanteri ile

ölçülmüştür. Ayrıca, çocukların psiko-sosyal uyum (depresyon, anksiyete, özsaygı) değişkenleri de çocukların kendi raporları kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçümler akademik yıl boyunca üç defa yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların özsaygılarının arttığı, fakat çocukların sosyal beceri ve kurban statülerinde önemli ilerlemeler olmadığı saptanmıştır.

Herbert ve diğerleri (2005) bilişsel-davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş grup terapisi ile sosyal beceri eğitiminin sosyal anksiyeteye etkisini incelemişlerdir. Araştırma bir üniversitenin kaygı kliniğinde yatan 37'si kadın 28'i erkek toplam 65 yetişkin birey ile yürütülmüştür. Çalışmada iki grup oluşturulmuş ve biriyle grup terapisi diğer grupla sosyal beceri eğitimi artı grup terapisi yürütülmüştür. Araştırmada veriler Beck Depresyon Envanteri, Rahatsızlık Ölçeği, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği ve Sosyal Fobi Anksiyete Envanteri ile toplanmıştır. İki grupla da haftada iki saat olmak üzere on iki seans oturum yapılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal beceri ile grup terapisinin beraber yürütülmesinin sosyal anksiyete üzerinde daha fazla etkili olduğu bulunmuştur.

Ang (2003) sosyal problem çözme eğitiminin saldırgan davranışlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmasını yaşları 14-15 arasında 105 genç üzerinde yürütmüştür. Deney grubuna sekiz haftalık sosyal problem çözme eğitimi uygulamış kontrol grubuna herhangi bir işlem yapmamıştır. Araştırmada veriler Saldırganlık Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık dolaylı saldırganlık, sadece dolaylı saldırganlık puanlarında deney grubunun ortalamasının daha düşük olduğu görülmüştür.

2.4. Psikolojik İyi Olma İle İlgili Araştırmalar

Yurt içinde ve yurt dışında psikolojik iyi olma ile ilgili araştırmalar incelendiğinde ilişkisel ve betimsel araştırmaların ağırlıkta olduğu deneysel araştırmaların çok az olduğu görülmektedir. Burada ilişkisel, betimsel ve deneysel birkaç araştırmaya yer verilmiştir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Cenkseven (2004) yaşları 17 ile 28 arasında değişen 205 kadın ve 295 erkek olmak üzere toplam 500 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin iyi olma düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada veriler

Psikolojik İyi Olma Ölçekleri, Olumlu-Olumsuz Duygu Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği, Eysenck Kişilik Envanteri, Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği, Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Envanterleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonuncunda yüksek sosyo-ekonomik düzey, öğrenilmiş güçlülük ve iç kontrol odağına sahip öğrencilerin diğerleriyle olumlu ilişkiler, özerklik, çevresel hâkimiyet, kendini kabul ve psikolojik iyi olma düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca bu araştırmada psikolojik iyi olmaya katkıda bulunan değişkenlerin açıkladıkları toplam varyans oranlarına göre sırasıyla, öğrenilmiş güçlülük, dışa dönüklük, nevrotizm, flört ve arkadaşlarla ilişkilerden algılanan hoşnutluk, dış kontrol odağı inancı, cinsiyet ve ebeveynle ilişkilerden ve boş zaman etkinliklerinden algılanan hoşnutluk olduğu görülmüştür. Sonuçlar, yüksek öğrenilmiş güçlülük ve iç kontrol odağı düzeyine sahip kişilerin daha fazla öznel ve psikolojik iyi olma ifade ettiklerini göstermektedir. Ayrıca, cinsiyet ve öğrenilmiş güçlülük etkileşiminin öznel ve psikolojik iyi olmanın bazı boyutları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Aşamalı regresyon analizi sonucunda açıklanan toplam varyansa katkılarına göre sırasıyla öğrenilmiş güçlülük, dışadönüklük, nevrotizm, flört ve arkadaşlarla ilişkiden algılanan hoşnutluk, dış kontrol odağı inancı, cinsiyet, ebeveynle ilişkilerinden ve boş zaman etkinliklerinden algılanan hoşnutluk değişkenleri psikolojik iyi olmanın anlamlı yordayıcılarıdır. Bu değişkenlerin tamamının toplam varyansın % 59'unu açıkladığı belirlenmiştir. Ancak analiz sonucunda algılanan sağlık durumu, sosyo-ekonomik statü ve akademik başarıdan algılanan hoşnutluğun psikolojik iyi olmanın anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmüştür.

Kuzucu (2006) duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi-oluşlarına etkisini incelemiştir. Araştırma, deney, plasebo ve kontrol gruplu ön-test, son-test ve izleme modeline dayalı deneysel bir çalışmadır. Araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören, yapılan değerlendirmeler sonucu duygusal farkındalık düzeyi, duyguları ifade eğilimi, psikolojik iyi oluşu ve öznel iyi oluşu ortalamanın altında olan öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Üniversitenin ikinci ve üçüncü sınıflarında eğitim gören toplam 34 öğrencinin, 11 tanesi deney, 11 tanesi plasebo, 12 tanesi kontrol grubuna tesadüfi yöntemle atanmıştır. Araştırmada veriler Duygusal Farkındalık Düzeyi Ölçeği, Duyguları ifade Ölçeği, Pozitif Negatif Duygu Ölçeği ve Psikolojik İyi Oluş Ölçekleri ile elde edilmiştir. Bu dört ölçek deney, plasebo ve kontrol grubuna ön test olarak

verilmiştir. Deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen on iki oturumluk duyguları fark etme ve ifade etme psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Plasebo grubuna on oturum plasebo uygulaması yapılmıştır. Kontrol grubuna ise hiçbir çalışma yapılmamıştır. Son test, deney grubunun uygulaması bittikten sonra verilmiştir. İzleme ölçümü dört ölçek için de deneysel uygulamanın bitiminden dört ay sonra alınmıştır. Araştırma sonunda dört bağımlı değişkenin (duygusal farkındalık, duyguları ifade, psikolojik iyi oluş ve öznel iyi oluş) bileşkesi bakımından deney, plasebo ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine bir farklılaşma bulunmuştur. Bağımlı değişkenlerin ayrı ayrı incelenmesi sonucunda gruplar arasında sadece duygusal farkındalık puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Gülaçtı (2009) sosyal beceri eğitimine yönelik bir grup rehberliği programının öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş durumlarına etkisini incelemiştir. Çalışma 2007-2008 öğretim yılında Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören, psikolojik ve öznel iyi oluş durumu düşük, deney ve kontrol grubu şeklinde ayrılmış öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna on iki hafta sosyal beceri eğitimi uygulanmış, kontrol grubuna ise bu süreçte herhangi bir işlem yapılmamıştır. İlgili problem alanlarına göre ölçekler ön ve son test şeklinde uygulanmıştır. Araştırmada veriler Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve Öznel İyi Oluş Ölçekleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin psikolojik ve öznel iyi oluş durumlarında kontrol grubuna göre bir artma olduğu görülmüştür. Eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin psikolojik iyi oluş alt boyutlarından otonomi, çevresel hâkimiyet, bireysel gelişim ve kendini kabul düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin psikolojik iyi oluş alt boyutlarından diğerleriyle olumlu ilişkiler ve yaşam amacı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anlı (2011) araştırmasında kendini sabotaj ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca bu iki kavram arasındaki ilişkinin cinsiyet, algılanan gelir düzeyi ve ebeveyn tutumları açısından farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Araştırma 2010-2011 öğretim yılında Sakarya üniversitesinde eğitim gören 607 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veriler Kendini Sabotaj Ölçeği ve Psikolojik İyi Olma Ölçekleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda kendini sabotaj ve psikolojik iyi olma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ve negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği, algılanan gelir düzeyi ve ebeveyn tutumları açısından anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma düzeylerinin cinsiyet ve algılanan gelir düzeyi açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği, ebeveyn tutumları açısından anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur.

Şahin (2013) affedicilik ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın diğer bir amacı bu iki kavram arasındaki ilişkinin cinsiyet, algılanan gelir düzeyi ve ebeveyn tutumları değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2012–2013 öğretim yılında Uludağ Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 327 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin affedicilik düzeyini saptamak için Affedicilik Ölçeği, psikolojik iyi olma düzeylerini ölçmek için ise Psikolojik İyi Olma Ölçeklerinin 42 maddelik formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, affedicilik ile psikolojik iyi olma düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin affedicilik düzeylerinin cinsiyet, algılanan gelir düzeyi ve ebeveyn tutumları açısından farklılık göstermediği bulunmuştur. Psikolojik iyi olma düzeylerinin cinsiyet ve ebeveyn tutumları açısından farklılık gösterdiği; algılanan gelir düzeyi açısından anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Turner (1981) sosyal destek ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem grubu 878 (292 uyumlu anne, 65 uyumsuz anne, 420 işitme kaybı olan yetişkin, 100 akıl hastası) yetişkinden oluşmaktadır. Araştırmada veriler Sosyal Destek Ölçeği ve Nasıl Hissediyorum Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal destek ve psikolojik iyi olmanın ayrı yapılar olmalarına rağmen birbirleri ile yakından ilişkili olduğu bulunmuştur. Sosyal destek ile psikolojik iyi olma arasında iki yönlü bir nedensellik olduğu yani psikolojik iyi olmanın bireyi sosyal desteğe, sosyal desteğin ise psikolojik iyi olmaya ulaştırdığı görülmüştür.

Cooper, Okamura ve McNeil (1995), yaptıkları çalışmada psikolojik iyi olma ile sosyal etkileşim ve kişisel kontrol değişkenlerinin ilişkisini belirlemeye çalışmışlardır. Örneklemi 53'ü erkek, 65'i kadın toplam 118 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Ölçme araçları olarak Ryff'ın Psikolojik İyi Olma Ölçekleri, dışadönüklük ya da içedönüklük düzeylerini ölçmek için Eysenck Kişilik Envanteri, sosyal onaylanma

ihtiyaçlarını belirlemek için Sosyal Beğenirlik Ölçeği ve Sosyal Etkinlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dışadönük kişilerin psikolojik uyumlarının içedönük olanlardan daha iyi olduğu, öğrencilerin sosyal onay ihtiyacı ve cinsiyetleri ile psikolojik iyi olma düzeyleri arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Sosyal etkinliklerden, arkadaş ve ebeveynlerin bulunduğu etkinliklerden doyumun psikolojik iyi olma için ön koşul olduğu ancak sosyal etkinliğin sıklığının önemli olmadığı bulunmuştur.

Ryff ve Heidrich (1997), geçmiş yaşam deneyimlerinin yetişkinlerin şimdiki ve gelecekteki iyi olmalarını değerlendirmelerini nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Örneklem 308 genç, orta yaşlı ve yaşlı yetişkinden oluşmaktadır. Araştırmada veriler geçmiş yaşam olaylarına yönelik envanterler ve Psikolojik İyi Olma Ölçekleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda normal olayların şimdiki ve gelecekteki iyi olmanın anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Normal olmayan, yoğun stres içeren olayların sadece genç yetişkinlerde bireysel gelişimin anlamlı pozitif yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Kraut ve diğerleri (1999) internetin sosyal ve psikolojik etkisini incelemişlerdir. Örneklem grubunu 93 aileden seçilen on yaşından büyük 256 kişi oluşturmuştur. Bu insanlar 1-2 yıl arasında interneti çevrimiçi olarak kullanan insanlardır. Boylamsal veri kullanılarak internetin psikolojik iyi olma ve sosyal katılım üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırmada iletişim için internet kullanılmıştır. Araştırma sonucunda internet kullanımının artması ile psikolojik iyi olma ve sosyal katılım arasında negatif ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda internet kullanımı fazla olanların yalnızlık ve depresyon düzeylerinin arttığı sonucuna varılmıştır.

Maier ve Lachman (2000) ebeveyn ölümü veya boşanmasının orta yaştaki fiziksel sağlık, psikolojik iyi olma ve depresyon üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Örneklem 17 yaşından önce ebeveyni ölen veya boşanan, yaşları 30-60 arasında değişen 4242 yetişkinden oluşmaktadır. Araştırma sonunda ebeveyni boşanmış olan erkeklerin diğerleriyle olumlu ilişkiler, kendini kabul, çevresel hâkimiyet düzeylerinin düşük, depresyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ebeveynin boşanmasının hem erkek hem de kadınlarda yüksek düzeyde fiziksel sağlık problemi yaşama ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Segrin ve Taylor (2007) sosyal becerilerin insan psikolojisi üzerindeki pozitif etkileri ve iyi bir ruh hali üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yaşları 18 ile 87 arasında değişen 318 erkek ve 385 kadın olmak üzere toplam 703 yetişkin birey

üzerinde bu çalışmayı yürütmüşlerdir. Araştırmada veriler Sosyal Beceri Envanteri, Diğerleriyle Olumlu İlişkiler Ölçeği, Yaşam Doyum Ölçeği, Çevresel Hâkimiyet Ölçeği, Öz-yeterlik Ölçeği, Umut Ölçeği, Mutluluk Ölçeği ve Yaşam Kalitesi Ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal becerilerin diğer insanlarla iyi ilişkiler kurmayla ilişkili olduğu bulunmuştur. Diğer insanlarla kurulan iyi ilişkilerin; mutlu olma, çevresel hâkimiyet, yaşam doyumu, öz-yeterlik, umut değişkenleriyle pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyal beceri ile ilgili betimsel ve ilişkisel birçok araştırmaya ve sosyal beceri eğitimi ile ilgili birçok deneysel araştırmaya rastlanmıştır. Bu çalışmaların büyük bir bölümünün çocuklar üzerinde yapıldığı dikkat çekmektedir. Uygulanan müdahale programlarının etkili sonuçlar verdiği görülmüştür. Bu çalışmada uygulanan sosyal beceri eğitim programı diğer çalışmalarda olduğu gibi etkili olmuştur.

Psikolojik iyi olma ile ilgili araştırmalar incelendiğinde ilişkisel ve betimsel araştırmaların ağırlıkta olduğu deneysel araştırmaların çok az olduğu görülmektedir. Bu araştırmada sosyal beceri eğitim programı ile psikolojik iyi olma düzeyi yükseltilmeye çalışılmış ve psikolojik iyi olma düzeyinin yükseltilebileceği sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Sosyal Beceri Eğitiminin psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırma deneysel bir çalışmadır. Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın deseni, araştırmanın katılımcıları ve katılımcıların seçimi, verilerin toplanması, veri toplama araçları, uygulanan sosyal beceri eğitim programının içeriği ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada 2x3'lük split-plot karışık desen kullanılmıştır. Bu desende birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol) gösterirken, diğer faktör bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test ve izleme ölçümü) göstermektedir (Büyüköztürk, 2001). Modelde ön-testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son-test sonuçlarının buna göre değerlendirilmesine yardım eder (Karasar, 2005).

Tablo 1'de sunulan deney deseninde görüldüğü gibi deney öncesi her iki gruba Psikolojik İyi Olma Ölçekleri ve Sosyal Beceri Envanteri uygulanmıştır. Deney sürecinde deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan Sosyal Beceri Eğitimi uygulanmış, kontrol grubuna ise hiçbir işlem uygulanmamıştır. Programın sonunda her iki gruba Psikolojik İyi Olma Ölçekleri ve Sosyal Beceri Envanteri tekrar uygulanmıştır. İzleme ölçümü tek sefer olmak üzere eğitimin bitmesinden iki ay sonra uygulanmıştır.

Tablo 1

Araştırmanın Deseni

Gruplar	Ön-test (1)	Deneysel İşlem	Son-test (2)	İzleme(3)
Deney Grubu (n=14)	Psikolojik İyi Olma Ölçekleri Sosyal Beceri Envanteri	Sosyal Beceri Eğitimi	Psikolojik İyi Olma Ölçekleri Sosyal Beceri Envanteri	Psikolojik İyi Olma Ölçekleri Sosyal Beceri Envanteri
Kontrol Grubu (n=14)	Psikolojik İyi Olma Ölçekleri Sosyal Beceri Envanteri	----------	Psikolojik İyi Olma Ölçekleri Sosyal Beceri Envanteri	Psikolojik İyi Olma Ölçekleri Sosyal Beceri Envanteri

Diğer bazı araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nicel veriler araştırma ile ilgili temel kanıtları sunarken, nitel veriler de çalışılan konu ile ilgili örnekler sunar ve derinlemesine bilgi sağlar (Borg & Gall, 1989).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans eğitimine devam eden 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Çalışma grubu toplam 28 (deney grubu=14, kontrol grubu= 14) öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu 10'u kız 4'ü erkek toplam 14 öğrenciden, kontrol grubu ise 9'u kız 5'i erkek toplam 14 öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. Çalışma Grubunun Oluşturulması

Araştırmada yer alan katılımcılar 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans eğitimine devam eden (1. ve 2. sınıf) 134 öğrenci arasından seçilmiştir. Lisans eğitimine devam eden öğrencilerden ölçekleri cevaplamaya gönüllü olan 125 öğrenciye Psikolojik İyi Olma Ölçekleri ve Sosyal Beceri Envanteri uygulanmıştır. 125 öğrenciden toplanan veriler SPSS programına aktarılırken 12 öğrenciye ait ölçeklerde eksik veri olduğundan çıkarılmıştır. Dört (4) tane değer de uç değer olduğundan dolayı çıkarılmıştır. 109 öğrenciden elde edilen veri ile analizlere devam edilmiştir.

İlk önce iki değişken olan sosyal beceri ve psikolojik iyi olma puanları arasında 109 veri üzerinden korelasyona bakılmış r= .59 olarak bulunmuştur. İki değişken arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmada sosyal beceri eğitimi verileceğinden gruplar sosyal beceri puanları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Sosyal beceri puanlarının normal dağılım sergileyip sergilemediklerini tespit etmek için çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerleri ve Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık katsayısı -.009, basıklık katsayısı .090 bulunmuştur. Bu değerlerin ±1 aralığında yer alması normallikten aşırı sapmalar olmaması şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonucu p=.200 olarak (p>.05) bulunmuştur. Bu testte anlamlılık seviyesinin .05'ten büyük olması, verilerin normal dağılımında sapmalar olmadığını göstermektedir (George & Mallery, 2012). Ölçekten alınan sonuçlara göre sosyal beceri düzeyi ortalamanın (X=282.72, Ss=28.35) 1 ve 2 standart sapma altında olan öğrencilerle görüşme yapılarak yapılan çalışma hakkında genel bilgiler (eğitimin amacı, süresi, grubun kaç kişiden oluşacağı, kurallar gibi) verildikten sonra, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 28 öğrenci belirlenmiştir. Bu gönüllü öğrenciler kura yöntemi ile seçkisiz olarak iki gruba, her grupta 14 öğrenci olacak şekilde atanmıştır. Sonra bu iki grup yine kura yöntemi ile seçkisiz olarak deney grubu ve kontrol grubu olarak atanmıştır.

Deneysel araştırmalarda deney ve kontrol gruplarının ilgilenilen deneysel değişkenler ve diğer faktörler açısından, işlem öncesi eşitliği önem kazanmaktadır. Bunu test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların sosyal beceri puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Grup	N	X	Ss	t	p
Deney	14	264.50	30.78	.096	.924
Kontrol	14	263.57	19.25		

Tablo 2'de görüldüğü gibi; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında işlem öncesinde anlamlı düzeyde bir fark gözlenmemiştir. Her iki grupta bulunan katılımcıların aynı evreni temsil ettiği görülmektedir (p>.05).

Grupların oluşturulmasının ardından deney ve kontrol gruplarının psikolojik iyi olma düzeyi puanlarının ortalamaları bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılmış ve anlamlı düzeyde bir fark gözlenmemiştir (Bakınız sayfa 69, Tablo 8).

Kontrol grubuna, sosyal beceri eğitimi grup çalışmasının deney grubuyla çalışmanın bitmesinin ardından kendileriyle de yapılacağı ifade edilmiştir. Bu etik bir gereklilik olarak görülmektedir. Aynı uygulama deney grubuyla çalışmanın bitmesinin ardından kontrol grubuna da uygulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Sosyal Beceri Envanteri (SBE)

Riggio tarafından 1986 yılında geliştirilen 1989 yılında yeniden düzenlenerek bugünkü halini alan Sosyal Beceri Envanterinin (Social Skills Inventory) Türkçe'ye uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Yüksel (1997) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplam 90 madde ve 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler; (1) Duyuşsal Anlatımcılık (Maddeleri: 1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 55, 61, 67, 73, 79, 85), (2) Duyuşsal Duyarlık (Maddeleri: 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 56, 62, 68, 74, 80, 86), (3) Duyuşsal Kontrol (Maddeleri: 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 57, 63, 69, 75, 81, 87), (4) Sosyal Anlatımcılık (Maddeleri: 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 52, 58, 64, 70, 76, 82, 88), (5) Sosyal Duyarlık (Maddeleri: 5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 53, 59, 65, 71, 77, 83, 89) ve (6) Sosyal Kontrol (Maddeleri: 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54, 60, 66, 72, 78, 84, 90) olarak adlandırılmaktadır. Her bir alt ölçek 15 maddeden oluşmaktadır.

Sosyal Beceri Envanteri sosyal becerilere ilişkin tutum ve davranışlara karşılık gelen ifadelerin yer aldığı 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan ifadeler "hiç benim gibi değil- 1 puan", "biraz benim gibi- 2 puan", "benim gibi- 3 puan", "oldukça benim gibi- 4 puan", "tamamen benim gibi- 5 puan" olarak yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 90, en yüksek puan 450'dir. Ölçekte bulunan 90 maddenin 32 tanesi ters puanlanmaktadır. Bu maddeler şunlardır: 1, 3, 5, 9, 10, 15, 17, 18, 21, 24, 25, 30, 36, 37, 39, 41, 43, 48, 49, 54, 56, 60, 64, 66, 67, 69, 72, 73, 76, 81, 84, 85. Ölçekte toplam puanların yüksekliği bireyin sosyal beceriler konusunda kendini yüksek algıladığını göstermektedir (Akt. Yüksel, 1997).

3.4.1.1. Sosyal Beceri Envanterinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Riggio (1986–1989) tarafından geliştirilen sosyal beceri envanterinin güvenirliği testin tekrarı ve iç tutarlılık katsayısının incelenmesi yöntemleri ile ayrı ayrı hesaplanmıştır. İki hafta ara ile yapılan testin tekrarı yöntemi ile 40 kişiye uygulama yapılmıştır. Ölçeğin bütününden elde edilen puanlara ilişkin güvenirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen güvenirlik katsayıları ise .81 ile .96 arasında değişmektedir. Duyuşsal Anlatımcılık için: .81, Duyuşsal Duyarlık için: .90, Duyuşsal Kontrol için: .88, Sosyal Anlatımcılık için: .96, Sosyal Duyarlık için: .86 ve Sosyal Kontrol için: .92 olarak bulunmuştur. Sosyal beceri envanteri üzerinde yapılan diğer bir güvenirlik hesaplanması da Cronbach Alpha güvenirlik yöntemi ile yapılmıştır. Bu yöntemle her bir alt ölçek için elde edilen güvenirlik kat sayıları .62 ile .87 arasında değişmektedir. Ölçeğin tümü için iç tutarlılık katsayısı ise erkekler için .84, kızlar için ise .80 olarak bulunmuştur.

Sosyal Beceri Envanterinin Riggio tarafından yapılan birleştirici ve ayırt edici geçerlik çalışmalarında çeşitli ölçme araçları kriter olarak kullanılmıştır. Bu araçlar 149 lisans öğrencisine değişik zamanlarda birlikte uygulanmıştır. Bunlardan bazıları ve bulunan sonuçlar aşağıdaki gibidir: Cattel tarafından 1970 yılında geliştirilen 16 Kişilik Faktörü ile SBE arasında -.24 ile -.47; 1974 yılında Synder tarafından geliştirilen Kendini Ayarlama Ölçeği puanları ile SBE arasında .34; Friedman ve arkadaşları tarafından 1980 yılında geliştirilen Duyuşsal İletişim Testi puanları ile SBE arasında .64; Rosenthal ve arkadaşları tarafından 1979 yılında geliştirilen Sözel Olmayan Duyarlık Profili ile SBE arasında .12; Sosyal Kaygı Ölçek puanları ile SBE arasında -.41 şeklinde korelasyon katsayıları elde edilmiştir (Akt. Yüksel, 1997).

Sosyal Beceri Envanterinin Türkçeye uyarlama çalışması Yüksel (1997) tarafından yapılmıştır. Yüksel (1997) testin tekrarı yöntemi ile 53 lisans öğrencisine dört hafta arayla iki kez Sosyal Beceri Envanterini uygulamış ve hesaplanan puana ilişkin güvenirlik katsayısını tüm ölçek için r=.92 olarak bulmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen güvenirlik katsayıları ise r=.80 ile r=.89 arasında değişmektedir. Bu katsayılar; Duyuşsal Anlatımcılık için: .81, Duyuşsal Duyarlık için: .87, Duyuşsal Kontrol için: .80, Sosyal Anlatımcılık için: .89, Sosyal Duyarlık için: .88 ve Sosyal Kontrol için: .89 olarak bulunmuştur. Envanter 182 kişiye uygulanarak elde edilen toplam puana ilişkin iç tutarlık katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklere göre elde edilen iç tutarlık katsayıları .56 ile .82 arasında değişmektedir. Bu katsayılar Duyuşsal Anlatımcılık için:

.56, Duyuşsal Duyarlık için: .80, Duyuşsal Kontrol için: .75, Sosyal Anlatımcılık için: .82, Sosyal Duyarlık için: .72 ve Sosyal Kontrol için: .81 şeklinde elde edilmiştir (Yüksel, 1997).

Yüksel (1997), Sosyal Beceri Envanterinin geçerlik çalışmasını kapsam geçerliği ve benzer ölçekler geçerliği olmak üzere iki yöntem kullanarak yapmıştır. Kapsam geçerliği yönteminde uzman kanısına başvurulmuş ve uzmanların incelemeleri sonucu ölçeğin sosyal becerileri ölçebilecek nitelikte olduğu görüşü belirlenmiştir. Benzer ölçekler geçerliği için 1974 yılında Synder tarafından geliştirilen ve Bacanlı (1990) tarafından Türkçeye uyarlanan Kendini Ayarlama Ölçeği kullanılmıştır. Her iki ölçekten elde edilen puanlar arasında .63 korelasyon bulunmuştur (Yüksel, 1997).

Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla 109 psikolojik danışman adayından toplanan verilere dayanarak iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmış ve bu değer .82 olarak bulunmuştur. İstatistiksel olarak elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda Sosyal Beceri Envanteri'nin güvenilir düzeyde bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.4.2. Psikolojik İyi Olma Ölçekleri (PİOÖ)

Ryff tarafından 1989 yılında geliştirilen Psikolojik İyi Olma Ölçeklerinin (Scales of Psychological Well-Being) Türkçe'ye uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Cenkseven (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplam 84 madde ve altı alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler; (1) Diğerleriyle Olumlu İlişkiler Ölçeği, (2) Özerklik Ölçeği, (3) Çevresel Hâkimiyet Ölçeği, (4) Bireysel Gelişim Ölçeği, (5) Yaşam Amacı Ölçeği ve (6) Kendini Kabul Ölçeği olarak adlandırılmaktadır. Her bir alt ölçek 14 maddeden oluşmaktadır (Cenkseven, 2004).

Psikolojik İyi Olma Ölçekleri 6'lı likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan ifadeler "hiç katılmıyorum", "biraz katılmıyorum", "çok az katılmıyorum", "çok az katılıyorum", "biraz katılıyorum", "tamamen katılıyorum" olarak yanıtlanmaktadır.

3.4.2.1. Psikolojik İyi Olma Ölçeklerinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Ryff tarafından geliştirilen psikolojik iyi olma ölçeklerinin güvenirliği testin tekrarı ve iç tutarlılık yöntemleri ile ayrı ayrı hesaplanmıştır. İlk önce her bir boyutta 20 madde oluşturulmuş ve bu ölçeklerin uygulanmasında her bir boyutun iç tutarlılık katsayılarının .86 ile .93 arasında olduğu bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik

katsayıları da .81 ile .88 arasındadır. Daha sonra 14 maddelik kısaltılmış formlar oluşturulmuş ve uygulama sonucunda ölçeklerin iç tutarlılık katsayılarının .83 ile .91 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmalarında psikolojik iyi olma ile yaşam doyumu, duygu dengesi ve içsel kontrol arasında olumlu ve yüksek; depresyon, olayların sonucunu şansa bağlama arasında ise negatif ilişki bulunmuştur (Ryff, 1989).

Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Cenkseven (2004) tarafından yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları 475 üniversite öğrencisinden toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. 84 maddelik Psikolojik İyi Olma Ölçeğinden elde edilen madde-toplam puan katsayılarına bakılmış, katsayılarının .25 ile .57 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeklerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Diğerleriyle Olumlu İlişkiler Ölçeği için .83, Özerklik Ölçeği için .78, Çevresel Hâkimiyet Ölçeği için .77, Bireysel Gelişim Ölçeği için .74, Yaşam Amacı Ölçeği için .76, Kendini Kabul Ölçeği için .79 olarak bulunmuştur. Psikolojik İyi Olma Ölçeği'nin tümü için toplam iç tutarlık katsayısı ise .93 olarak belirlenmiştir. Test-tekrar test güvenirlik çalışması için 71 öğrenciye sekiz hafta arayla test uygulanmıştır. Test-tekrar test korelasyon katsayıları Diğerleriyle Olumlu İlişkiler Ölçeği için .74, Özerklik Ölçeği için .77, Çevresel Hâkimiyet Ölçeği için .77, Bireysel Gelişim Ölçeği için .74, Yaşam Amacı Ölçeği için .75, Kendini Kabul Ölçeği için .76 olarak bulunmuştur. Toplam puan için test-tekrar test korelasyon katsayısı .84 olarak bulunmuştur.

Cenkseven (2004) tarafından yapılan ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmalarında öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ile Psikolojik İyi Olma Ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında -.18 ile -.71 arasında değişen anlamlı ve negatif korelasyonlar bulunmuştur. Öğrencilerin Yaşam Yönelimi Ölçeği ile Psikolojik İyi Olma Ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında Özerklik Ölçeği ile .16 diğer alt ölçekler ile .20 ile .48 arasında korelasyonlar bulunmuştur. Cenkseven (2004) psikolojik sağlığın göstergelerinden olan benlik saygısı ve iyimserlik düzeylerini ölçen bu araçlar ile Psikolojik İyi Olma Ölçekleri arasında anlamlı ilişkilerin belirlenmesinin bu ölçeğin Türkçe formunun geçerliği için kanıt nitelinde olduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla 109 psikolojik danışman adayından toplanan verilere dayanarak iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmış ve bu değer .94 olarak bulunmuştur. İstatistiksel olarak elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda Psikolojik İyi Olma Ölçeklerinin güvenilir düzeyde bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.4.3. Oturum Sonu Değerlendirme Formu

Oturum sonu değerlendirme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda 3 tane soru yer almaktadır. Bu form; oturumda ele alınan konu ile ilgili kendilerinde neleri fark ettikleri, oturumda kazandıkları becerileri günlük yaşamda ne derece ve nasıl kullanabilecekleri ve oturumda ele alınan beceriyi geliştirmeleri için daha farklı neler yapılabileceğine ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Bu sorularla üyelerin oturumda işlenen konu ile kendilerinde neleri fark ettikleri, kazandığı bilgi ve beceriyi ne düzeyde kullanabilecekleri, bu beceriyi geliştirmesi için başka neler yapılabileceği, oturum sürecinin işleyişi, etkinlikler ve yöntemlerin etkililiğine dair düşüncelerine ulaşmak hedeflenmiştir.

Formun hazırlanması aşamasında sorular hazırlandıktan sonra tez izleme komitesi üyelerinden iki öğretim üyesinin görüşü alınarak amaca yönelik gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Değişiklikler yapıldıktan sonra her oturumun sonunda üyelerin doldurması istenmiştir. Ev ödevi olarak verilmiştir. Üyelerin soruları anlamakta zorlanmadıkları görülmüştür.

3.4.4. Genel Değerlendirme Formu

Genel değerlendirme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda 9 tane soru yer almaktadır. Bu form; eğitim sürecini genel olarak nasıl değerlendikleri, eğitim sürecinde neleri fark ettikleri, hangi oturumdan daha çok yararlandıkları, hangi oturumdan daha az faydalandıkları, eğitim programında en zorlayıcı şeylerin neler olduğu, programda en çok dikkat çeken şeylerin neler olduğu, programa dair önerileri ve kendilerinde gözlemledikleri değişimlere ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Bu sorularla üyelerin oturumlarda işlenen konularla ilgili kendilerinde neleri fark ettiklerine, en çok neyi severek yaptıklarına, en çok neleri yapmakta zorlandıklarına, kendilerinin güçlü ve zayıf yönleri hakkında ne düşündüklerine, programa dair düşüncelerine ve bu eğitimlere ilişkin önerilerine ulaşmak hedeflenmiştir.

Formun hazırlanması aşamasında sorular hazırlandıktan sonra tez izleme komitesi üyelerinden iki öğretim üyesinin görüşü alınarak amaca yönelik gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Değişiklikler yapıldıktan sonra ve son oturumun uygulanmasından bir gün sonra üyeler çağrılarak formları doldurmaları istenmiştir. Üyelerin soruları anlamakta zorlanmadıkları görülmüştür.

3.5. Verilerin Toplanması

Deney ve kontrol gruplarının oluşturulabilmesi için Mustafa Kemal Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim dalında lisans eğitimine devam eden ölçekleri doldurmaya gönüllü olan 1. ve 2. sınıf öğrencilere Psikolojik İyi Olma Ölçekleri ve Sosyal Beceri Envanteri uygulanmıştır. Ardından gerekli analizler yapılmış, sosyal beceri puanı ortalamanın altında olan öğrenciler belirlenmiştir. Bu öğrencilerle ön görüşme yapılarak çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler saptanmıştır. Bu öğrenciler arasından deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Ölçeklerden aldıkları puanlar ön test olarak kabul edilmiştir.

Deneysel çalışmanın bitiminden bir gün sonra deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler çağrılarak son testler uygulanmıştır. Deney grubunun son testi deneysel çalışmanın bittiği gün uygulanmamıştır. Çünkü son oturumun kişilerde duygusal etkilere yol açabileceği, üyelerin yanlı cevaplar verebileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın izleme ölçümü deneysel işlemde elde edilen kazanımların kalıcılığını test etmek amacıyla son testlerin uygulanmasından iki ay sonra deney ve kontrol grupları çağrılarak beraber yapılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri sadece deney grubundan elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan Oturum Sonu Değerlendirme Formu ve Genel Değerlendirme Formu ile nitel veriler elde edilmiştir. Oturum Sonu Değerlendirme Formu her oturumun sonunda ödev olarak verilmiş bir sonraki oturumun başında toplanarak dosyada saklanmıştır. Her zaman olmasa da bazen bazı öğrencilerin formları getirmedikleri görülmüştür. Genel Değerlendirme Formu ise son oturumdan bir gün sonra deney grubundaki üyeler çağrılarak uygulanmıştır.

3.6. Sosyal Beceri Eğitim Programı

3.6.1. Programın Amacı

Sosyal beceri eğitim programının amacı psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeylerini arttırmaktır. Daha somut bir ifade ile psikolojik danışman adaylarının gerek mesleki, gerekse sosyal yaşamlarında, kişilerarası ilişkilerinde kullanabilecekleri bir takım becerileri (iletişim başlatma ve sürdürme, topluluk önünde konuşabilme, kendini rahatça ifade edebilme, haklarını uygun yollarla savunabilme, davranışlarının sorumluluğunu alabilme, empati kurabilme, problem çözebilme, karar verebilme gibi) geliştirmektir. Ve bu becerilerin gelişmesiyle

psikolojik danışman adaylarının çevreleri ile olumlu ilişkiler sürdürmelerini, benliklerini olumlu algılamalarını, sınırlılıklarını kabul edip kendileriyle bütünleşmelerini, yetenek ve becerilerinin farkında olmalarını, kendilerini geliştirmelerini ve böylece psikolojik iyi olmalarını sağlamaktır.

3.6.2. Programın Genel Kapsamı

Psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeylerini arttırmaya yönelik geliştirilen sosyal beceri eğitim programı bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşım, insancıl yaklaşım ve sosyal bilişsel öğrenme modeli göz önünde bulundurularak hazırlanmış ve deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir deneysel işlem yapılmamıştır.

Bu araştırmada uygulanan grup çalışması grup rehberliği temellidir. Grup rehberliği, bireylerin kendilerini geliştirmelerine, kendilerinini ve imkânlarını tanımalarına, gerçekçi ve uygun planlar yapmalarına, gerçekçi ve uygun seçimler yapmalarına, kendilerini doğru yönlendirmelerine imkân sağlayan grup etkinlikleri ve süreçleri olarak tanımlanabilir (Özgüven, 1999). Grup rehberliğinin odağında konu vardır ve yaklaşımı daha çok bilişseldir. Bazı yazarlar (Kepçeoğlu, 2000; Myrick, 2003; Tan, 1992; Ülkü, 1977; Voltan Acar, 2001), grup rehberliğinin daha çok öğretime yakın olduğunu ve bilgi vermeyi hedeflediğini söylemektedirler. Grup rehberliğinde üyeler, kendilerini daha çok fark ederek olumsuz yönlerini düzeltmeye, olumlu yönlerini ise geliştirmeye yönelebilirler (Tan, 1992).

Grup rehberliği, üyelerin bir psikolojik danışman, bir öğretmen ya da her ikisiyle birlikte bir araya geldikleri bir süreçtir. Bu sürecin aynı zamanda, planlı rehberlik programının parçası olan bir dizi ders olduğu da söylenebilir. Bir rehberlik programı, her biri kendine özgü konusu olan ünitelere ayrılabilir. Ünitelerin genel ve özel hedefleri belirlenir. Üniteler, kendi özel hedefleri ve aktiviteleri olan oturumlara bölünür. Bu oturumlar üyelerin gelişimsel ilgi ve ihtiyaçlarını temel alarak belli bir plan çerçevesinde gerçekleştirilir. Grupta uygulanan etkinlikler, üyelerin katılımını ve katılımın sonucunda edindikleri tecrübeler hakkında tartışmalarda bulunmalarını gerektiren bir dizi süreçten oluşmaktadır (Öncü, 2006). Myrick (2003), etkinliklerin üyelerin gelişimlerine yarar sağlayacak dört süreçten oluştuğunu belirtmektedir. Bunlar; "kendini ifade etme, geribildirim, farkındalık, karar verme ve sorumlu hareket etmedir."

Sosyal beceri eğitimi grup uygulamaları esnasında soru-cevap, tartışma, geribildirim, rol oynama, model olma, kendini açma, ben dili, düz anlatım, örnek olay, ev ödevi, oyun gibi yöntem ve tekniklerden faydalanılmıştır.

3.6.3. Programın Hazırlanması

Programın hazırlanma sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Literatür tarama program geliştirmede ihtiyaç belirlenirken en çok kullanılan tekniklerden birisidir. Bu teknikte, ihtiyaç belirleme sürecinde konuyla ilgili programlar, raporlar ve bilimsel çalışmalar incelenir (Demirel, 1999). Bu doğrultuda bir inceleme yapıldıktan sonra program hazırlanmış ve hazırlanan program için tez danışmanının görüşü alınmıştır. Tez danışmanının görüşü alındıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılarak ön deneme uygulamasına geçilmiştir.

Deneme uygulaması haftada bir olmak üzere ortalama 90 dakika süren oturumlar şeklinde yapılmıştır. Oturumlar 11 hafta boyunca sürmüştür. Oturumlar video ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı her bir oturumu izlemiş, gördüğü aksaklıklar ve yanlışlıkların bir sonraki oturumda düzeltilmesi için o oturuma dair notlar almıştır. Ayrıca her bir oturum tez danışmanı tarafından da izlenmiş, tez danışmanı her bir oturuma dair geribildirimler vermiştir. Bu geribildirimler grup liderinin danışmanlık becerileri, oturumda ele alınan konunun işlenişi, yöntem ve tekniklerin uygunluğu, etkinliklerin amaca uygunluğu, öğrencilerin katılım durumları, etkinliklerin sırası ve zamanın planlanması konuları üzerinde olmuştur. Bu geribildirimler doğrultusunda programa son şekli verilmiştir.

Literatür taraması sonucu sosyal becerilerin; ilişki başlatma ve sürdürme becerileri, konuşma becerileri, dinleme becerileri, grupla bir işi yürütme becerileri, sorumluluk alma ve yerine getirme becerileri, duygulara yönelik beceriler, duygularını ifade etme becerileri, saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerileri, stres durumuyla başa çıkma becerileri, plan yapma ve problem çözme becerileri, iş birliği yapma becerileri, zamanı etkili kullanma becerileri, kendine yönelik olumlu tutum geliştirme becerileri, yönergeleri izleme becerileri, verilen bir işi tamamlama becerileri, bağımsız olarak çalışabilme gibi becerilerden oluştuğu görülmektedir (Akkök, 1996; Bacanlı, 1999; Calderalla & Merrell,1997; Elliot & Busse 1991; Gresham, 1981; Matson, Matson & Rivet 2007; Merrel & Gimpell 1998; Riggio, 1986; Yüksel, 1997).

Psikolojik iyi olma ile sosyal beceri kavramları beraber değerlendirildiğinde iki kavramın da iletişimi başlatma ve sürdürme becerileri, sorumluluk alma ve yerine getirme becerileri, konuşma ve dinleme becerileri, plan yapma, problem çözme ve zamanı etkili kullanma becerileri, grupla bir işi yürütme becerileri gibi ortak becerilerden oluştuğu ve etkilendiği görülmektedir (Elliot & Busse 1991; Gresham, 1981; Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002; Ryff, 1989).

Programın hazırlanma sürecinde sosyal beceri ve psikolojik iyi olma kavramları ile ilgili literatür taraması sonucu programlarda ele alınması gereken başlıklar belirlenmiştir. Aşağıdaki kaynaklardan da yararlanılarak programın içeriği ve süreci oluşturulmuştur:

- Akkök'ün (1996) "İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi",
- Bacanlı'nın (1999) "Sosyal Beceri Eğitimi"
- Beck'in (2001) "Bilişsel Terapi, Temel İlkeler ve Ötesi",
- Corey'in (2008) "Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları,
- Dökmen'in (1995) "Sosyometri Ve Psikodrama: Kuramsal Temeller, Uygulamadan Örnekler, Yeni Yaklaşımlar",
- Erkan'ın (2005) "Deneysel Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları I-II",
- Erkan ve Kaya'nın (2007) "Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları III",
- Hackney ve Cormier'in (2008) "Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri: Psikolojik Yardım Süreci El Kitabı),
- Korkut'un (2004) "Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma",
- Kulaksızoğlu'nun (2003)"Kişisel Gelişim Uygulamaları",
- Leahy'ın (2003)"Cognitive Therapy Tecniques a Practitioner's Guide",
- Morganett'ın (2005) "Yaşam Becerileri, Ergenler İçin Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları", kaynaklarından ve
- Gülaçtı'nın (2009) "Sosyal Beceri Eğitimine Yönelik Programın Üniversite Öğrencilerinin, Sosyal Beceri, Öznel ve Psikolojik İyi Olma Düzeylerine Etkisi" isimli doktora tezinden,
- Yüksel'in (1997) " Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi" isimli doktora tezinden faydalanılmıştır.

Literatür taraması dikkate alınarak sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeylerini arttırmaya yönelik hazırlanan sosyal beceri eğitim programının oturumlar halinde başlıkları ve amaçları aşağıda verilmiştir.

Sosyal Beceri Eğitim Programı

1. oturum: Tanışma, iletişimi başlatma ve sürdürme, sosyal becerinin niteliğini kavrama

Amaç:

- Üyelerin birbirlerini ve grup üyelerini yakından tanımalarını sağlamak.
- Grup kurallarını belirlemek ve sosyal beceri eğitiminin amacını ve içeriğini açıklamak.
- Üyelerin birbiriyle tanışma, göz teması kurma, başkaları ile tanışma, tanıdıklarını başkaları ile tanıştırma, iletişimi sürdürme becerisini kazanmalarını sağlamak.

2. oturum: Sözel olmayan ipuçları, duygular ve beden dili

Amaç:

Üyelerin;

- Kendisinin sözel olmayan ipuçlarını anlama becerisi kazanmalarını,
- Karşıdakinin sözel olmayan ipuçlarını anlama becerisi kazanmalarını,
- Yaşanan duyguları tanımalarını,
- İletişimde sözel olmayan ipuçlarının önemini anlamalarını sağlamak.

3. oturum: Sorumluluklarım

Amaç:

- Üyelere sorumluluk kavramını tanıtarak, sorumluluk sahibi olmanın önemini kavramalarına yardımcı olmak.
- Üyelerin kendilerine ve başkalarına karşı olan sorumluluklarının farkına varmalarına yardımcı olmak.
- Üyelerin kendilerine ve başkalarına karşı sorumlu davranışlarda bulunmanın faydalarını kavramalarını sağlamak.

4. Oturum: Anlat bakalım

Amaç:

- Üyelerin konuşma becerilerinin gelişmesini sağlamak.
- Üyelerin topluluk önünde konuşmalarını sağlamak.

5. oturum: Kendini kabul ve bakış açısı

Amaç:

Üyelerin;

- Kendilerine karşı olan tutumlarını gözden geçirmelerini sağlamak,
- Başkalarına karşı olan tutumlarını gözden geçirmelerini sağlamak,
- Kendilerini olduğu gibi kabul etmelerini sağlamak,
- Hayata olumlu pencereden bakmalarını sağlamak.

6. oturum: Atılganım

Amaç:

Üyelerin;

- Atılgan, saldırgan, pasif-saldırgan ve çekingen davranışları ayırt etmelerini sağlamak,
- Atılgan davranışlar sergilemelerini sağlamak.

7. oturum: Karar verme

Amaç:

Üyelerin;

- Karar verme adımlarını öğrenmelerini sağlamak,
- Karar verme becerilerini geliştirmelerini sağlamak,
- Kendi karar verme tarzlarını fark etmelerini sağlamak.

8. oturum: Problem Çözme

Amaç:

Üyelerin;

- Problem çözme adımlarını öğrenmelerini sağlamak,
- Problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlamak.

9. oturum: Empati

Amaç:

Üyelerin;

- Empati kavramını içselleştirmelerinde yardımcı olmak,
- İletişimde empati becerisini etkili biçimde kullanmalarını sağlamak,
- Empati becerisini kazandırmak.

10. oturum: İşbirliği

Amaç:

- Üyelerin grupla iş birliği yapma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak.
- Üyelerin iş birliği yapmanın önemini anlamalarını sağlamak.
- Kendilerinin içinde bulundukları grubun bir parçası olduğunu anlamalarını sağlamak.

11. oturum: Vedalaşma

Amaç:

- Üyelerin lidere ve diğer üyelere veda konuşması yapmalarını sağlamak.
- Üyelerin sosyal beceri eğitim programında neler öğrendiklerini fark edip ifade etmelerini sağlamak.

3.7. Programın Uygulanması

Sosyal beceri eğitim programı haftada bir olmak üzere ortalama 90 dakika süren oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Oturumlar 11 hafta boyunca sürmüştür. Oturumlar video ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı her bir oturumu izlemiş oturuma dair notlarını almıştır. Ayrıca her bir oturum tez danışmanı tarafından da izlenmiş, tez danışmanı her bir oturuma dair geribildirimler vermiştir. Bu geribildirimler doğrultusunda bir sonraki oturumun daha başarılı geçmesi yönünde hareket edilmiştir.

3.8. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ön-test, son test ve izleme testi ölçümleri sonucunda elde edilen veriler bilgisayara aktarılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 18.0 (Statistical Programme for Social Science) for Windows paket programı kullanılmıştır. Ölçümlerin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve ortalamalar arasında fark olup olmadığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki psikolojik danışman

adaylarının işlem öncesi ve işlem sonrası sosyal beceri ve psikolojik iyi olma puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t-testi kullanılmıştır. Grup rehberliği programının etkililiğini ve programın etkisinin kalıcılığını belirlemek için Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi, Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi ve Bonferroni testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2002).

Ayrıca araştırmada her oturumun sonunda üyeler tarafından doldurulan Oturum Sonu Değerlendirme Formu ve programın bitiminden sonra doldurulan Genel Değerlendirme Formları ile elde edilen nitel veriler içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizinde ilk önce içerik analizinin ilk ve önemli aşamaları olan açık ve seçici kodlama süreci izlenmiştir (Strauss & Corbin, 1990, Akt. Atıcı, 2006). Oturum sonu formundan ve genel değerlendirme formundan elde edilen veriler word programına aktarılmış (23 sayfa) ardından birkaç kez okunmuş ve kodlama yapılmıştır. Aynı şekilde elde edilen veriler tez danışmanı tarafından da okunmuş ve kodlama yapılmıştır. Elde edilen kodlar karşılaştırılmış ve sonuç olarak, verileri kodlama sürecinde araştırmacılar tarafından yapılan kodlamaların büyük oranda benzer olduğu görülmüş ve çok küçük bazı değişiklikler yapılmıştır. Kodlama yaparken ilgili literatür ve araştırma soruları göz önünde bulundurulmuştur. Daha sonra kodları altında toplayacak kategoriler belirlenmiştir. İçerik analizi sonucunda ortaya çıkan kategori ve kavramlar tablolar halinde sunulmuştur.

3.8.1. Nitel Verilerin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Veri toplama ve analiz yöntemiyle ilgili ayrıntılı açıklamaların yapılması, araştırmanın ham verilerinin başkaları tarafından incelenebilecek şekilde saklanması bu araştırmada dış güvenirlik için yapılan çalışmalardır. Elde edilen sonuçların araştırmacının kendi görüşünden ziyade elde edilen verilere dayalı olduğunun kanıtlanması açısından analiz sürecine bir uzmanın dahil edilmesi ve kodlama karşılaştırmasının yapılması bu araştırmada iç güvenirlik için yapılan çalışmalardır (Yıldırım & Şimşek, 1999).

Kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini belirlemek için yapılan güvenirlik çalışmasında Miles ve Huberman'ın (1994), ortaya koyduğu güvenirlik formülünden faydalanılmıştır. Güvenirlik % 93.93 olarak bulunmuştur. Nitel araştırmalarda görüş

birliğinin farklı ölçütleri bulunmaktadır. Turner ve Carslon'a (2003) göre uzmanlar arası görüş birliğinin 0.75 ve daha yüksek olması yeterlidir.

Oturum sonu ve genel değerlendirme formlarının kapsam geçerliği için öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanan sorular, soruların araştırmanın amacı doğrultusunda bilgiler ortaya koyup koymadığı, soruların sırasının uygunluğu, ifadelerin anlaşılır olup olmadığı konusunda tez izleme komitesinde bulunan iki öğretim üyesine sunulmuş ve önerileri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.

Değerlendirme formu yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, toplanan verilerin ayrıntılı rapor edilmesi, bulguların kendi içinde anlamlı ve tutarlı olup olmadığı açısından gözden geçirilmesi, bulguları sunarken katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmesi, kodlama sürecinde araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların ve bulunan temaların veriye uygunluğu açısından uzman kişi tarafından incelenmesi, bu araştırmada iç geçerlik için yapılan çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın denencelerini test etmek amacıyla yapılan istatiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular denence sırasına göre sunulmuştur. Bulgular nicel verilere ilişkin bulgular ve nitel verilere ilişkin bulgular şeklinde iki başlık halinde sunulmuştur.

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Burada deney ve kontrol gruplarına uygulanan Sosyal Beceri Envanteri (SBE) ve Psikolojik İyi Olma Ölçeklerinin (PİOÖ) analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Beceri Envanterine İlişkin Bulguları

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların Sosyal Beceri Envanterinden aldıkları öntest, sontest ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Sosyal Beceri Envanteri Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Sosyal Beceri Envanterine İlişkin Ölçümler					
	Öntest		Sontest		İzleme testi	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney Grubu	264.50	30.78	302.21	33.07	309.93	32.72
Kontrol Grubu	263.57	19.25	265.29	22.85	271.29	23.27

Tablo 3'te görüldüğü gibi deney grubunda yer alan katılımcıların sosyal beceri puanlarının ortalamaları deneysel işlem öncesi $\bar{X}$= 264.50 iken deneysel işlem sonrası $\bar{X}$=302.21 puana yükselmiştir. Bu yükseliş izleme testinde de devam etmiş ve izleme testi puan ortalaması $\bar{X}$=309.93 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların sosyal beceri puanlarının ortalamaları deney grubuna uygulanan işlem

öncesi $\bar{X}$= 263.57 iken deneysel işlem sonrası $\bar{X}$=265.29 puana yükselmiştir. Bu yükseliş izleme testinde de devam etmiş ve izleme testi puan ortalaması $\bar{X}$=271.29 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın ilk denencesi *"Sosyal beceri eğitimine katılan deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının, sosyal beceri eğitimine katılmayan kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarına göre sosyal beceri düzeylerinde anlamlı düzeyde bir artış olacaktır"* şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların Sosyal Beceri Envanterinden aldıkları öntest, sontest ve izleme testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla varyans analizi yapılmış, sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Deney grubundaki katılımcıların Sosyal Beceri Envanterinden aldıkları öntest puanları ile kontrol grubundaki katılımcıların öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için varyans analizi öncesi Levene's Varyansların Homojenlik Testi yapılmış olup (F= 1.168, p= .290), çıkan sonuca göre varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Varyansların homojen olması nedeniyle bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Grup	N	X	Ss	t	p
Deney	14	264.50	30.78	.096	.924
Kontrol	14	263.57	19.25		

Tablo 4'te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların sosyal beceri düzeyleri arasında deneysel işlem öncesinde anlamlı düzeyde bir fark gözlenmemiştir. Bu sonuca göre her iki grupta bulunan katılımcıların aynı evreni temsil ettiği görülmektedir (p>.05).

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların Sosyal Beceri Envanterinden aldıkları öntest, sontest ve izleme testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur. Bu analiz için gerekli varsayımlara

bakılmıştır. Box Testi ile kovaryanslar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmış fark olmadığı görülmüştür (p= .305). Levene's Varyansların Homojenlik Testi ile öntest, sontest ve izleme ölçümlerinin varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmış, varyansların homojen olduğu görülmüştür (Sırasıyla p= .290, .353, .363).

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Almış Oldukları Sosyal Beceri Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	d	KO	F	P	η^2
Gruplar Arası	38355.560	27				
Grup(Deney/kontrol)	13655.250	1	13655.250	14.374	.001	.36
Hata	24700.310	26	950.012			
Gruplar İçi	51411.333	56				
Ölçüm(Ön-Son-İzleme)	10656.00	2	5328.00	8.053	.001	.24
Grup*Ölçüm	6349.714	2	3174.857	4.798	.012	.16
Hata	34405.619	52	661.647			
Toplam	89766,893	83				

Tablo 5'te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların Sosyal Beceri Envanteri öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Deney grubunun öntest, sontest ve izleme testi puanları ortalamaları ile kontrol grubunun öntest, sontest ve izleme testi puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır [F(1-26)= 14.374, p<.05].

Deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi sonuçları arasında grup ayrımı yapmaksızın Sosyal Beceri Envanterinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmaktadır [F(2-52)= 8.053, p<.05].

Deney ve kontrol gruplarında olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin sosyal beceri puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Varyans analizinden elde edilen bulgular grubun ölçme üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır [F(2-52)= 4.798, p<.05].

Analizler sonunda anlamlı bir fark bulunması nedeniyle görülen bu farklılığın kaynağını öğrenmek amacıyla deney grubu puanları Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi ile incelenmiş ve Bonferroni testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Deney Grubunun Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Almış Oldukları Sosyal Beceri Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	d	KO	F	P	Anlamlı Fark
Deneklerarası	14325.74	13				
Ölçüm	16546.29	2	8273.14	8.23	.002	2-1, 3-1
Hata	26135.05	26	1005.19			
Toplam	57007.08	41				

1: Öntest, 2: Sontest, 3: İzleme testi

Tablo 6'da görüldüğü gibi deney grubundaki katılımcıların öntest ile sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu, öntest ile izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu, ancak sontest ve izleme testi puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, sosyal beceri eğitim programına katılan psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri düzeylerinin uygulama sonunda ve daha sonra yapılan ölçümde anlamlı ölçüde yükseldiğini; uygulama sonundaki sosyal beceri düzeylerinin ise daha sonra yapılan izleme çalışmasındaki ölçüm sonuçlarından anlamlı düzeyde farklılaşmadığını, yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Kontrol grubundaki katılımcıların öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, sosyal beceri eğitim programına katılmayan psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri düzeylerinin uygulama sonunda ve daha sonra yapılan ölçümde anlamlı ölçüde değişmediğini göstermektedir.

Tüm bu sonuçlara bakıldığında sosyal beceri eğitimine katılan katılımcıların sosyal beceri düzeylerinde bir yükselme olduğu, bu yükselmenin kalıcı olduğu ve araştırmanın ilk denencesinin doğrulandığı görülmektedir.

4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Psikolojik İyi Olma Ölçeklerine İlişkin Bulguları

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların Psikolojik İyi Olma Ölçeklerinden aldıkları öntest, sontest ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Psikolojik İyi Olma Ölçekleri Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Psikolojik İyi Olma Ölçeklerine İlişkin Ölçümler					
	Öntest		Sontest		İzleme testi	
Gruplar	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney Grubu	341.00	44.84	399.29	48.21	404.86	48.27
Kontrol Grubu	337.21	47.59	339.50	42.26	340.64	42.29

Tablo 7'de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan katılımcıların psikolojik iyi olma puanlarının ortalamaları deneysel işlem öncesi $\bar{X}$=341.50 iken deneysel işlem sonrası $\bar{X}$=399.29 puana yükselmiştir. Bu yükseliş izleme testinde de devam etmiş ve izleme testi puan ortalaması $\bar{X}$=404.86 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların psikolojik iyi olma puanlarının ortalamaları deney grubuna uygulanan işlem öncesi $\bar{X}$=337.21 iken deneysel işlem sonrası $\bar{X}$=339.50 puana yükselmiştir. Bu yükseliş izleme testinde de devam etmiş ve izleme testi puan ortalaması $\bar{X}$=340.64 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci denencesi *"Sosyal beceri eğitimine katılan deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının, sosyal beceri eğitimine katılmayan kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarına göre psikolojik iyi olma düzeylerinde anlamlı düzeyde bir artış olacaktır"* şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların Psikolojik İyi Olma Ölçeklerinden aldıkları öntest, sontest ve izleme testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla varyans analizi yapılmış, sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Deney grubundaki katılımcıların Psikolojik İyi Olma Ölçeklerinden aldıkları öntest puanları ile kontrol grubundaki katılımcıların öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için varyans analizi öncesi Levene's Varyansların Homojenlik Testi yapılmış olup (F= .152, p= .700), çıkan sonuca göre varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Varyansların homojen olması nedeniyle bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Grup	N	X	Ss	t	p
Deney	14	341.00	44.84	.217	.830
Kontrol	14	337.21	47.59		

Tablo 8'de görüldüğü gibi; deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların psikolojik iyi olma düzeyleri arasında deneysel işlem öncesinde anlamlı düzeyde bir fark gözlenmemiştir. Bu sonuca göre her iki grupta bulunan katılımcıların aynı evreni temsil ettiği görülmektedir (p>.05).

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların Psikolojik İyi Olma Ölçeklerinden aldıkları öntest, sontest ve izleme testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur. Bu analiz için gerekli varsayımlarına bakılmıştır. Box Testi ile kovaryanslar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmış fark olmadığı görülmüştür (p= .482). Levene's Varyansların Homojenlik Testi ile öntest, sontest ve izleme ölçümlerinin varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmış, varyansların homojen olduğu görülmüştür (Sırasıyla p= .700, .845, .862).

Tablo 9

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Almış Oldukları Psikolojik İyi Olma Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	η^2
Gruplar Arası	111863.750	27				
Grup(Deney/kontrol)	38101.440	1	38101.440	13.430	.001	.34
Hata	73762.310	26	2837.012			
Gruplar İçi	123896,667	56				
Ölçüm(Ön-Son-İzleme)	19229.810	2	9614.905	5.631	.006	.18
Grup*Ölçüm	15883.524	2	7941.762	4.651	.014	.15
Hata	88783.333	52	1707.372			
Toplam	235760.417	83				

Tablo 9'da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların Psikolojik İyi Olma Ölçekleri öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Deney grubunun öntest, sontest ve izleme testi puanları

ortalamaları ile kontrol grubunun öntest, sontest ve izleme testi puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır [F(1-26)= 13.430, p<.05].

Deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi sonuçları arasında grup ayrımı yapmaksızın Psikolojik İyi Olma Ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmaktadır [F(2-52)= 5.631, p<.05].

Deney ve kontrol gruplarında olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin psikolojik iyi olma puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Varyans analizinden elde edilen bulgular grubun ölçme üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır [F(2-52)= 4.651, p<.05].

Analizler sonunda anlamlı bir fark bulunması nedeniyle görülen bu farklılığın kaynağını öğrenmek amacıyla deney grubu puanları Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi ile incelenmiş ve Bonferroni testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Deney Grubunun Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Almış Oldukları Psikolojik İyi Olma Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	d	KO	F	P	Anlamlı Fark
Deneklerarası	31931.91	13	2456.30			
Ölçüm	35028.00	2	17514.00	8.32	.002	2-1, 3-1
Hata	54710.67	26	2104.26			
Toplam		41				

1: Öntest, 2: Sontest, 3: İzleme testi

Tablo 10'da görüldüğü gibi deney grubundaki katılımcıların öntest ile sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu, öntest ile izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu, ancak sontest ve izleme testi puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, sosyal beceri eğitim programına katılan psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi olma düzeylerinin uygulama sonunda ve daha sonra yapılan ölçümde anlamlı ölçüde yükseldiğini; uygulama sonundaki psikolojik iyi olma düzeylerinin ise daha sonra yapılan izleme çalışmasındaki ölçüm sonuçlarından anlamlı düzeyde farklılaşmadığını, yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Kontrol grubundaki katılımcıların öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, sosyal beceri eğitim

programına katılmayan psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi olma düzeylerinin uygulama sonunda ve daha sonra yapılan ölçümde anlamlı ölçüde değişmediğini göstermektedir.

Tüm bu sonuçlara bakıldığında sosyal beceri eğitimine katılan katılımcıların psikolojik iyi olma düzeylerinde bir yükselme olduğu, bu yükselmenin kalıcı olduğu ve araştırmanın ikinci denencesinin doğrulandığı görülmektedir.

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde "Sosyal Beceri Eğitim Programı" uygulanan psikolojik danışman adaylarının programa ve sürece ilişkin görüşlerinin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Nitel veriler için katılımcılar her bir oturumun sonunda "Oturum Sonu Değerlendirme Formu" ve tüm sürecin değerlendirilmesi için "Genel Değerlendirme Formunu" doldurmuşlardır.

Bulguların sunumunda katılımcıların değerlendirme formunda belirttiklerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş ve gizlilik gereği isimlerinin yerine numaralar kullanılmıştır.

4.2.1. Oturum Sonu ve Genel Değerlendirmeye İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular

Katılımcıların sosyal beceri eğitim programı uygulamalarıyla ilgili görüşlerini yazarak belirttikleri "Oturum Sonu Değerlendirme Formu" ve "Genel Değerlendirme Formunu"ndan elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda *elde edilen kazanım, yaşanan duygular, yaşanan farkındalıklar, yaşanan zorluklar, becerinin işlevselliği, eğitim programı ve sürece ilişkin değerlendirmeler, becerinin geliştirilmesi için programa yönelik öneri* şeklinde kategoriler belirlenmiştir.

Psikolojik danışman adaylarının oturumlardan elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Psikolojik Danışman Adaylarının Oturumlardan Elde Ettikleri Kazanımlara İlişkin Görüşleri

	f
Yeterli Kazanım	
İlişkiyi başlatma ve sürdürebilme	14
Grupla bir işi yürütebilme	8
Duygulara yönelik beceri	6
Saldırgan davranışlarla başa çıkabilme	4
Plan yapabilme ve problem çözme	4
Toplam	**36**
Yetersiz Kazanım	
Programdan kaynaklı	
İlişkiyi başlatma ve sürdürebilme	2
Grup üyelerinin kendilerinden kaynaklı	
İlişkiyi başlatma ve sürdürebilme	6
Plan yapabilme ve problem çözme	2
Toplam	**10**
Genel toplam	**46**

Psikolojik danışman adaylarının oturumlardan elde ettikleri yeterli kazanımlar; ilişkiyi başlatma ve sürdürebilme becerileri, grupla bir işi yürütme becerileri, duygulara yönelik beceriler, saldırgan davranışlarla başa çıkabilme becerileri, plan yapabilme ve problem çözme becerileri başlıkları altında toplanmıştır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Birileriyle aynı durumda kalırsam daha rahat davranabilirim. Ne konuşacağımı kestirebilirim (K7).

Topluluk önünde biraz daha rahat davranabilmeye ilk adımımı attım denilebilir (K5).

Atılganlık konusunda aşırı bir sıkıntım olduğunu düşünmüyordum fakat burada tekrar bu konuyu ele alınca hala bir takım sıkıntılarım olduğunu fark ettim. Bunları düzeltmek için bu oturum çok has oldu. Fikir alışverişi epey faydalıydı (K5).

İş birliği sayesinde işlerin daha düzgün olacağına inandığım için iş birliğine açık olan her yerde bu beceriyi kullanabilirim (K14).

…Bu sosyal beceri eğitiminde ciddi anlamda normal hayattaki bu konularda tecrübe kazandığımı düşünüyorum (K9).

…Yani demek istediğim zamanı başa harcamak değildi bu etkinlik, faydalıydı. Mesela sorumluluk bilincim arttı. Her oturum sonrası o formları doldurmak, zamanında

buluşacağımız ortamda olabilmek, yetişmek için bazı işlerini ertelemek vb. bunları yaşadım (K3).

*Artık insanlarla daha rahat iletişim kurabilirim. Önyargılarımdan kurtuldum. İnsanlara daha ılımlı yaklaşmaya başladım artık (*K12).

Psikolojik danışman adayları oturumlardan elde edemedikleri kazanımları programdan ve kendilerinden kaynaklı sebeplere bağlamaktadırlar. Kendilerine bağlı nedenlerin daha çok olduğu dikkat çekmektedir. Elde edilemeyen kazanımlar ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, plan yapma ve problem çözme başlıkları altında toplanmıştır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Hala sıkıntı yaşayacağımı düşünüyorum. Bu oturum benim için pek de etkili olmadı (K13).

Beden dili konusunda pek yetkin olmadığımı ve bu konuda bir şeyler yapmam gerektiğini diyebiliriz (K5).

İletişim becerisi günlük yaşamda kullanabileceğim bir beceri. Henüz kazanmadığımı düşünüyorum (K9).

Psikolojik danışman adaylarının oturumlarda elde ettikleri farkındalıklara ilişkin görüşleri ise Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Psikolojik Danışman Adaylarının Oturumlarda Elde Ettikleri Farkındalıklara İlişkin Görüşleri

	f
Olumlu Özellikler	
İlişkiyi başlatma ve sürdürebilme	29
Grupla bir işi yürütebilme	27
Kendini tanıma	14
Kendini geliştirme ihtiyacı hissetme	13
Duygulara yönelik beceri	8
Plan yapabilme ve problem çözme	6
Toplam	**97**
Olumsuz Özellikler	
İlişkiyi başlatamama ve sürdürememe	37
Stres yaratan durumlar ile başa çıkamama	10
Plan yapamama ve problem çözememe	8
Kendini tanımama	7
Grupla bir işi yürütememe	4
Saldırgan davranışlarla başa çıkamama	4
Duygulara yönelik beceri eksikliği	2
Toplam	**72**
Genel toplam	**169**

Psikolojik danışman adaylarının oturumlardan elde ettikleri olumlu farkındalıklara ilişkin görüşleri; ilişkiyi başlatma ve sürdürebilme, grupla bir işi yürütebilme, kendini tanıma, kendini geliştirme ihtiyacı hissetme, duygulara yönelik beceri, plan yapabilme ve problem çözme başlıkları altında toplanmıştır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Bu konuda insanın kendini geliştirebileceğini düşünüyorum. Daha iyi gözlem analiz yapar ve empati kurarsak bu konuda kendimizi geliştirebiliriz. En önemlisi önyargılarımızdan kurtularak bu işe başlayabiliriz. Çünkü önyargılar sağlıklı tespit, gözlem ve analiz yapmamızı engeller (K10).

Daha eğitimi yaşantıma tam olarak uygulamasam da en azından davranışlarımın nedenlerini algılayabiliyorum ve diğer insanların duygu durumunu kavrayabiliyorum. Daha sonraları oturum bilgilerimi de yerine göre kullanabileceğime inanıyorum (K2).

Bu oturumda ele aldığımız konu sorumluluklarımızdı. Sorumluluklarımızı isteyerek ve istemeyerek yaptıklarımız olarak ikiye ayırdık. Sorumluluklarımızın farkında olmanın, bunun bilinciyle yaşamanın iletişimimizi nasıl etkilediğini tartıştık.

Bu konuda fark ettim ki etrafımdaki her türlü insana karşı sorumluluğum var ve ben bunun bilincinde bir bireyim (K3).

Hayatımızda çoğu zaman bir iş birliğinin içinde oluyoruz. İstemesem de bu beceriyi kullanmak durumunda kalacağım (K4).

Empati kurmada insanları anlamada iyi olduğumu fakat iletişimi başlatma konusunda iyi olmadığımı fark ettim (K10).

Acele kararlar vermenin problemimi çözmek yerine daha da büyütebileceğini fark ettim (K8).

Beden dilinin aslında özellikle bir şey anlatmak istediğimizde zor olabileceğini gördüm. Zor durumda kalınca sözlü uyarmak yerine beden dilini kullanabilirim (K11).

Bu oturumda sorumluluk konusunu ele almıştık. Sorumluluklarımı yerine getirdiğimi ancak bunları sorumluluk bilinciyle değil de normal yaşantıymış gibi yaptığımı fark ettim. Meğer ne çok sorumluluklarımız varmış (K12).

Farklı ve değişik bir şey görmedim ama dikkatimi çeken nokta ilk haftalar hiç konuşmayan kişilerin daha sonra aktif şekilde konuşmaları. Demek ki oturumlar faydalı olmuş (K11).

Psikolojik danışman adaylarının oturumlardan elde ettikleri olumsuz farkındalıklara ilişkin görüşleri; ilişkiyi başlatamama ve sürdürememe, stres yaratan durumlar ile başa çıkamama, plan yapamama ve problem çözememe, kendini tanımama, grupla bir işi yürütememe, saldırgan davranışlarla başa çıkamama, duygulara yönelik beceri eksikliği başlıkları altında toplanmıştır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Toplum önünde konuşurken çok heyecanlandığımı ve düşüncelerimi rahat bir şekilde ifade edemediğimi gördüm. İletişim kurmada çok önemli olan göz temasını da kurmadığımı fark ettim (K10).

Empatiyi eksik biliyormuşum. Bunu gördüm. Empati kurmanın çok da kolay olmadığını fark ettim (K1).

Beden dilimi pek fazla kullanmadığımı ve etrafımdaki insanların da beden dilinin ne anlattığını pek anlayamadığımı fark ettim (K4).

İnsanlarla göz teması kurmadığımı. Hazırlıksız sunum yapmanın insana heyecan kattığını. Sunum yaparken kendim olmadığımı (K2).

Karar verirken olayları her açıdan ele almadığımı fark ettim. Fakat sağlıklı bir karar almak için konuyu olumlu, olumsuz bize neler verebilir veya bize neler kaybettirebilir diye analiz etmeliyiz (K10).

Özgüvenimin neredeyse sıfır olduğunu ve hayatım boyunca özgüvenimin olmayacağını. Biraz da kendimi pek fazla tanımadığımı öğrendim (K11).

Atılganlık konusunda aşırı bir sıkıntım olduğunu düşünmüyordum fakat burada tekrar bu konuyu ele alınca hala bir takım sıkıntılarım olduğunu fark ettim. Bunları düzeltmek için bu oturum çok has oldu. Fikir alışverişi epey faydalıydı (K5).

Beden dilimi pek fazla kullanmadığımı ve etrafımdaki insanların da beden dilinin ne anlattığını pek anlayamadığımı fark ettim. Duygu değişiminde çok dengesiz olduğumu 2 saniye arayla duygularımın çabuk değiştiğini fark ettim (K4).

Tam anlamıyla empati yapamadığımı fark ettim. Kendimi başkasının yerine koyabiliyorum ama onu anladığımı ona hissettirmede sorun yaşıyorum (K4).

Atılganlık seviyemin az olduğunu. Çekingenliğe daha yakın olduğumu. Aslında her şeyin bizim elimizde olduğunu. Yani atılgan olmak isteyip bunun üzerindeki eksikliklerimizi tamamlarsak bunu başarabiliriz (K2).

Bu oturumda üstünde ağırlıklı olarak durduğumuz konu iletişim başlatma ve sürdürme becerisi. Ben bu iletişimi başlatamadığımı, başlatsam bile devam ettiremediğimin farkındayım.) gibi sıralamışlardır (K3).

Psikolojik danışman adaylarının oturumlarda yaşadıkları duygulara ilişkin görüşleri de Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13
Psikolojik Danışman Adaylarının Oturumlarda Yaşadıkları Duygulara İlişkin Görüşleri

	f
Hoş Duygular	
Rahat olma	9
Zevk alma	1
Heyecanlanmama	1
Çekingenlikte azalma	1
Toplam	**12**
Nahoş Duygular	
Önce Heyecanlanma	7
Gergin olma	3
Çekingen olma	2
Toplam	**12**
Genel toplam	**24**

Psikolojik danışman adaylarının oturumlarda yaşadıkları duygular hoş duygular ve nahoş duygular olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Hoş duygular; rahat olma, zevk alma, heyecanlanmama ve çekinlikte azalma başlıkları altında toplanmıştır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Özellikle şunu belirtmeliyim ki, bu oturumda diğerlerinden daha aktif ve rahattım. Yani artık ortama alıştım. Ve bunu hareketlerime yansıtabiliyorum. Kendimi daha rahat ifade edip utanıp çekinmeden her türlü faaliyette bulunabiliyorum (K3).

Günlük hayatta biraz daha kolay gelen durumları topluluk önünde zorlanarak ifade edebildiğimi fark ettim diyebilirim. Bunun dışında kendimi farklı bir isimle tanıtmaktan büyük bir zevk aldığımı söyleyebilirim (K5).

Benim en hoşlanmadığım asla yapamam dediğim ve hep böyle bir çalışmadan uzak durduğum bir şey olan rol yapmayı yaptım. Bunu yaparken de ilk defa yapmama rağmen hiç kendimi kasmadım. Hiç olmadığım kadar rahattım. Bu kadar rahat olmam heyecanlanmamam beni çok şaşırttı (K12).

Bu oturumda ilk oturumdaki gerginliğim ve çekingenliğimin azaldığını ve daha fazla verim almaya başladığımı fark ettim (K6).

Psikolojik danışman adaylarının ifade ettikleri nahoş duygular; önce heyecanlanma, gergin olma ve çekingen olma başlıkları altında toplanmıştır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Topluluk karşısında konuşma konusunda daha çok eksik olduğumu fark ettim. Sahneye çıkmadan önce heyecan yaşadığımı ve sahneye çıkınca heyecanımın azaldığını gördüm (K6).

Genel olarak benim için iyi geçti. İlk oturumlarda gerçekten zorlandım. Ama daha sonra bu sıkıntım azaldı. Daha iyi anladım ki kendimi rahat bir şekilde ifade etmem için ortama alışmam lazım. İlk oturumlarda konuşurken heyecanlanıyordum. Bu son oturuma kadar devam etti ama ortama alıştıkça azaldı (K8).

Senaryo uygulama beni çok zorladı ancak eğiticiliği de yüksekti ama çekimser kaldığımı hissettim senaryo uygularken (K2).

Psikolojik danışman adaylarının oturumlardan ele alınan becerilerin işlevselliğine ilişkin görüşleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Psikolojik Danışman Adaylarının Oturumlarda Ele Alınan Becerilerin İşlevselliğine İlişkin Görüşleri

	f
Kullanıldığı Alanlar	
İlişkiyi başlatma ve sürdürebilme	34
Duygulara yönelik beceri	12
Grupla bir işi yürütebilme	10
Plan yapabilme ve problem çözebilme	8
Saldırgan davranışlarla başa çıkabilme	1
Toplam	**65**
Kullanma Niteliği	
Daha doğru olarak	9
Daha rahat olarak	11
Daha dikkatli olarak	4
Duygusal açıdan kontrollü olarak	3
Soğukkanlı olarak	1
Toplam	**28**
Becerinin Katkısı	
Mutlu olma	6
Özgüvenli olma	5
Güvenilir olma	4
Rahat olma	2
Özerk olma	2
Hoşgörülü olma	2
Girişimci olma	1
Aktif olma	1
Toplam	**23**
Genel toplam	**116**

Oturumlarda ele alınan becerilerin işlevselliği ile ilgili veriler analiz edildiğinde becerinin kullanıldığı alanlar, kullanma niteliği ve becerinin katkısı şeklinde bir gruplama yapmak mümkün olmuştur. Psikolojik danışman adaylarının becerinin kullanıldığı alanlara ilişkin gürüşleri; ilişkiyi başlatma ve sürdürebilme, duygulara yönelik beceri, grupla bir işi yürütebilme, plan yapabilme ve problem çözebilme, saldırgan davranışlar ile başa çıkabilme şeklinde ele alınmıştır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Günlük hayatta insanlarla daha iyi iletişim kurmamı sağlar (K14).

Arkadaş ortamında kendimi daha iyi ifade etmeye yarayacağını düşünüyorum. Yalnız bunun için daha fazla özgüvene ve konuşma becerisine ihtiyacım var (K4).

Daha çok işe yaramaya çalışabilirim. Aldığım sorumlulukları yerine getirmekte daha hassas olabilirim (K1).

İkili ilişkilerde insanların duygularını önemseyerek davranmaya daha fazla çaba sarf edilebilir. Aynı zamanda benden dili konusunda biraz daha farkındalık kazandık. Bunu ilerletip hem kendimizi ifade ederken hem başkalarını tanımak amaçlı kullanılabilir (K5).

Kendimizi tanıyıp bunu ifade edebilmek tabi ki iletişimimizin güçlü olmasını sağlar. Kendimizi insanlara anlatabilmemiz belki de o insanın bizim hakkımızdaki bir takım olumsuz düşüncelerini değiştirir. Biz de kendimizde var olan bizim farkında olmadığımız yeteneklerimizi keşfedebiliriz. Farklı ilgi alanları edinebiliriz (K3).

Topluluk önünde konuşma insanın her yerde karşısına çıkacak bir durumdur. Bunu yapmamız gerektiğinde biraz daha soğukkanlı davranabilmek etkili konuşmalar yapabilmek için kullanabilirsiniz (K5).

K12. Kararlarımı bundan sonra ben almayı düşünüyorum. Bu becerileri kendi başıma karar verirken kullanacağım (K12).

Okulda hocaların istediği slaytları sunarken daha sakin olarak ve daha iyi hazırlanarak. Kendim olarak aslında daha iyi anlatıcı olduğumu düşünerek (K2).

İnsanların sıkıntılarını daha iyi anlayabilirim. Yaptığım hareketlerin onları ne kadar üzdüğünü veya mutlu ettiğini, bununla ilgili duygularını anlamak için yüz ifadelerine dikkat edebilirim (K4).

Karşımızdakilerin duygularını anlamak hayatın her alanında bizim için çok önemlidir. Karşıdaki insanın duygularını doğru anlamak çok önemlidir. Genelde bu insanlara karşı takındığımız tavrı da etkilemektedir. Bunun için empati kurmamız gerekmektedir. Bu da insanlarla iyi iletişim kurabilmemiz için çok önemli bir etkendir (K10).

İş birliği gerektiren her yerde kullanabiliriz (K2).

Her şeyden önce insani ilişkilerimizi sağlamlaştırır. Hem ileride mesleki yaşamımda daha verimli bir danışman olmamı sağlar diye düşünüyorum (K5).

Hayatta ne istediğimi bilen biri olarak daha rahat adım atmamı sağlar bazı durumlar. Beni daha mutlu daha aktif bir insan yapar (K14).

Psikolojik danışman adaylarının becerinin kullanma niteliğine ilişkin görüşleri; daha doğru olarak, daha rahat olarak, daha dikkatli olarak, duygusal açıdan kontrollü

olarak ve soğukkanlı olarak şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Eğer küçük bir grubun içinde çok rahat yapabildiysem toplum içinde de çok rahat uygularım (K12).

Günlük yaşamda her zaman bu durumla karşılaşıyorum. Eskiye göre daha iyi olacağını düşünüyorum (K8).

Hayatımızın her aşamasında kararlar veriyoruz. Örneğin buraya gelmemiz bile verdiğimiz kararı gösterir. Sağlıklı ve doğru kararlar vermek önemlidir. Çünkü bir problemle karşılaştığımızda doğru çözebilmemiz için doğru karar vermemiz gerekir. Eğer yanlış karar verirsek problem de çözülemeyebilir (K3).

Günlük hayattaki sorumluluklarımı yerine getirirken artık daha dikkatli davranacağım (K9).

İnsanlara davranırken atılgan olmanın daha avantajlı ve iyi olduğunu fark ettim. Bu yüzden çok sinirli anlarda bile saldırgan tutumlardan geri kalabilirim (K4).

Psikolojik danışman adaylarının becerinin katkısına ilişkin görüşleri; mutlu olma, özgüvenli olma, güvenilir olma, rahat olma, özerk olma, hoşgörülü olma, girişimci olma ve aktif olma şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Daha mutlu olmamı sağlar en başında. İnsanın kendini bilmesi bana göre insana mutluluk sağlıyor. Kendinin farkında olmak hataları düzeltebilmek doğruları devam ettirebilmek demektir. Bu oturumdaki becerilerin daha dikkatli olmamı sağlayacağını düşünüyorum, kendimi düzeltebilmek anlamında kendi doğrumu bulmak konusunda (K5).

Artık yabancılarla konuşurken daha özgüvenli konuşabiliyorum (K8).

Bir yerde sunum yapacağım zaman artık daha rahat olup sesimi titretmeden anlatabilirim (K4).

Kararlarımı bundan sonra ben almayı düşünüyorum. Bu becerileri kendi başıma karar verirken kullanacağım (K12).

Şöyle ki sorumluluğun bilincinde olan insanlar karşılarındaki insanlara güven verirler. O insanlara bir görev verdiğinizde o görevin üstünden geleceklerini bilirsiniz. Bu da o kişiye duyduğunuz güveni ifade eder. Yani bu beceriler sosyal hayatta güvenilir ve aranan kişi olmamızı sağlar (K3).

Psikolojik danışman adaylarının oturumlarda yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Psikolojik Danışman Adaylarının Oturumlarda Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

	f
Rol oynama	5
Form doldurma	3
Beden dilini kullanma	2
Karşılıklı konuşma yapma	1
Göz teması kurma	1
Hazırlıksız konuşma yapma	1
Oturma düzeninden rahatsız olma	1
Topluluk önünde konuşma	1
Toplam	**15**

Psikolojik danışman adaylarının oturumlarda yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri; rol oynama, form doldurma, karşılıklı konuşma yapma, göz teması kurma, beden dilini kullanma, hazırlıksız konuşma yapma, oturma düzeninden rahatsız olma ve topluluk önünde konuşma şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu konuda katılımcılar görüşlerini aşağıdaki gibi dile getirmişlerdir.

Bence oturumda yapılabilecekler yapıldı. Rol oynamak benim için zordu. Açıkçası pek de istemedim. İlave olarak yapılacak uygulamalar oturumda kazanacaklarımı törpüleyebilir. Kişisel olarak daha da geri durmayı düşünebilirdim. Samimi ve yararlıydı (K2).

Bilmiyorum ama form doldurma işini sevmedim. Bir şeyler yazmak için kendimi zorladım resmen (K6).

En zorlayıcı olan insanlarla karşı karşıya konuşabilmek, göz teması yapabilmekti (K1).

En zorlayıcı şeyler konuşmadan bir şeyler anlattığımız bölümlerdi (K5).

En zorlandığım şey ekrandaki resimleri yorumlayıp arkadaşlara anlatmak (K6).

Çıkıp herkesin içinde rol yapma, sessiz sinema yaptığımdaydı (K12).

Psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri eğitim programı ve sürecine ilişkin görüşleri Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Psikolojik Danışman Adaylarının Sosyal Beceri Eğitim Programı ve Sürece İlişkin Görüşleri

	f
Yeterli Görme	
Uygun etkinlik	19
Amaca uygun olma	14
Gerçek yaşamdan olma	5
Yararlı oturumlar	14
Topluluk önünde konuşma	4
Empati	4
Hepsi	4
Duygular ve beden dili	2
Süreç	12
Güzel	3
Yararlı	3
Eğlenceli	2
Eğitici	2
Samimi	1
Kendini tanımaya yardımcı	1
Uygun teknikler	8
Rol oynama	7
Beyin fırtınası	1
Toplam	**55**
Yetersiz Görme	
Etkinlik sayısı	6
Yararsız oturumlar	5
Empati	2
Sorumluluk	1
İletişim başlatma ve sürdürme	1
Karar verme	1
Oturum süresi	5
Ödev sayısı	3
Oturum sayısı	1
Toplam	**20**
Genel toplam	**73**

Psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri eğitim programı ve sürece ilişkin değerlendirmeleri analiz edildiğinde programı ve süreci yeterli görüldüğü ortaya çıkmıştır. Yeterli görenlerin etkinliklerin amaca uygunluğuna ve gerçek yaşamdan olmasına dikkat çektikleri görülmektedir. Topluluk önünde konuşma, empati, duygular ve beden dili oturumları bazı katılımcılar tarafından yararlı oturumlar olarak ifade edilirken, bazı katılımcılar ise oturumların hepsinin yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların sürece ilişkin görüşleri; güzel, yararlı, eğlenceli, eğitici, samimi ve kendini tanımaya yardımcı şeklinde genellikle olumlu nitelendirmelerden oluşmaktadır.

Bazı katılımcılar rol oynama ve beyin fırtınası tekniklerini uygun teknikler olarak değerlendirmişlerdir. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Bu beceriyi geliştirmenin en iyi yolu insanların önüne çıkıp bir şeyler anlatmayla olurdu. Onu da zaten hocamız yaptı daha farklı bir şey olamazdı herhalde (K14).

Tiyatro senaryoları benim çok hoşuma gitti. Gerçekten işe yarıyor. Kendimizi gerçek yaşamın içinde bir sahnede buluyoruz (K3).

Bana göre en yararlı oturum topluluk önünde konuşma ve empati kurma oturumuydu. Çünkü bu oturumlarda aslında kendimi değiştirebileceğimi öğrendim. Eskiden bunu tek başıma başaramayacağımı düşünürken şimdi ise bunu aşmak için gayret göstereceğim (K1).

Empatinin konuşulduğu oturum en yararlı oturumdu (K10).

Hepsi faydalıydı kesinlikle (K11).

Duygular ve beden dili en yararlı oturumdu benim için (K6).

Süreci genel olarak değerlendirmek için kafamda canlandırdığım görüntülerin çoğunda kendimi gülerken görüyorum. Herkesin de bildiği gibi bu iyi bir şey. Süreç genel olarak güzeldi…(K3).

…Eğlenceli ve yararlıydı. Evet yararlıydı çünkü her oturumun sonunda başka bir farkındalıkla oradan ayrılıyorduk (K3).

Senaryo uygulama beni çok zorladı ancak eğiticiliği de yüksekti ama çekimser kaldığımı hissettim senaryo uygularken (K2).

Bence bu konuda en iyi uygulama rol yapmaydı zaten bunu da hocamız yaptırdı (K12).

Atılganlık konusunda aşırı bir sıkıntım olduğunu düşünmüyordum fakat burada tekrar bu konuyu ele alınca hala bir takım sıkıntılarım olduğunu fark ettim. Bunları düzeltmek için bu oturum çok has oldu. Fikir alışverişi epey faydalıydı (K5).

Psikolojk danışman adaylarının sosyal beceri eğitim programı ve sürece ilişkin değerlendirmeleri analiz edildiğinde aşağıdaki alıntılarda görüleceği gibi yetersiz olarak ifade edilen hususlar; etkinlik sayısı, ödev sayısı, oturum süresi, oturum sayısı ve yararsız oturumlar şeklinde sınıflandırılmıştır. Empati, sorumluluk, iletişimi başlatma ve

sürdürme ve karar verme oturumları bazı katılımcılar tarafından yararsız oturum olarak değerlendirilmiştir.

Etkinlik ve süre azdı (K6).

Empati oturumu benim için pek bir şey değiştirmedi. Daha önceden de yapabildiğim bir beceriydi (K8).

Sorumluluk alma idi. Çünkü bana göre sorumluluk alma güzel bir şey değil ama bunu olumlu gerçekleştirmek ise harika denilebilir (K1).

Oturumların daha uzun olması gerektiğini düşünüyorum. Programda eksiklik yoktu. Sadece dışarıda sosyal beceriyi geliştirecek etkinlikler olmalı diye düşünüyorum (K10).

Psikolojik danışman adaylarının oturumlarda ele alınan becerileri geliştirmeleri için oturumlarda nelerin yapılabileceğine ilişkin önerileri Tablo 17' de sunulmuştur.

Tablo 17

Psikolojik Danışman Adaylarının Oturumlarda Ele Alınan Becerileri Geliştirmeleri İçin Oturumlarda Nelerin Yapılabileceğine İlişkin Önerileri

	f
Öneri	
Başka etkinlikler olmalı	8
Beden dili ile ilgili başka etkinlik	2
Tek senaryo ile oynanmalı	1
Duygu değişimi ile ilgili etkinlik olmalı	1
Form doldurma olmamalı	1
Günlük hayatla ilgili başka etkinlik	1
İş birliği çalışması olmalı	1
Eğlenceli oyunlar olmalı	1
Etkinlik sayısı arttırılmalı	6
Otu*rum süresi arttırılmalı*	5
Ödev daha çok verilmeli	3
Oturum sayısı arttırılmalı	1
Konu sayısı azaltılmalı	1
Toplam	**24**
Fikir yok	4
Toplam	**4**
Genel toplam	**28**

Psikolojik danışman adayları oturumlarda ele alınan beceriyi geliştirmeleri için oturumların içeriğine ve sürecine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler; başka

etkinlikler olmalı, etkinlik sayısı arttırılmalı, oturum süresi arttırılmalı, ödev daha çok verilmeli, oturum sayısı arttırılmalı ve konu sayısı azaltılmalı şeklinde sınıflandırılmıştır. Dört katılımcı fikir beyan etmemiştir. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Aslında form doldurmayı pek sevmem. Çünkü daha önce doldururken çok zorlandırdım. Ama bu sefer çok rahat bir şekilde doldurdum. Buna ben de şaşırdım. Bence form doldurma şeklinde yapmaktan çok o soruları siz bize sözel olarak sorsaydınız. Biz bir anda doğaçlama cevap verseydik bence daha doğru net cevaplara ulaşırdık. Yani bize süre verdiğiniz zaman biz oraya düşünüp istediğimiz cevapları yazıyoruz. Daha hazırlıksız yakalansaydık sorulara, bir anda aslına en gerçekçi cevabı sizlere verirdik bence. Yine de güzeldi (K3).

Eksiklik bence etkinliklerin az olmasındaydı. Etkinliklerin fazla olmasını öneririm (K1)

Programda eksik olan tek şey zamandı bence. Oturum süreleri daha uzun olsaydı çok daha güzel olabilirdi. Tabi ki bu belki sıkılma da getirebilirdi. Ama şahsen ben oturumların daha uzun sürmesini isterdim (K14).

Bir önceki oturumda bizlere iş birliği içinde yapmamızı gerektirecek bir ödev verilebilirdi. Böylece iş birliği ile her birimize bir görev düşerdi. Herkes kendi görevini yerine getirirse ortaya çıkan sonucun daha güzel olduğu görülürdü. Hem sorumluluk bilinci de aşılanmış olurdu (K3).

Aslında daha farklı neler yapılabilirdi bilmiyorum ama iyi oldu. Aslında kendimi pek tanımadığımı anladım (K11).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde ilk olarak sosyal beceri eğitim programının psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin nicel bulguların tartışma ve yorumlarına yer verilmiştir. Daha sonra ise eğitim programına katılan psikolojik danışman adaylarının sürece ilişkin görüşlerine dayalı nitel bulguların tartışma ve yorumlarına yer verilmiştir.

5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular araştırmaya temel oluşturan denenceler bağlamında tartışılmış ve elde edilen bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur. Aşağıda araştırmanın her bir bağımlı değişkenine ilişkin bulguların tartışma ve yorumları alt başlıklar altında sunulmuştur.

5.1.1. Sosyal Beceri Düzeyindeki Değişikliğe İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu çalışma, araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal beceri eğitim programının psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma bulguları, sosyal beceri eğitiminin deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri düzeylerini arttıracağı ve bu artışın kalıcı olacağı hipotezini desteklemiştir. Aynı şekilde araştırma bulguları, sosyal beceri eğitimine katılmayan psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri düzeylerinde anlamlı düzeyde bir değişiklik olmayacağı hipotezini desteklemiştir.

Elde edilen bulgular, sosyal beceri eğitimine katılan psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri düzeylerinde deneysel işlemin sonunda yapılan sontest ölçümlerinde, öntest ölçümlerine oranla anlamlı düzeyde bir artışın olduğunu ve bu artışın deneysel işlemin sona ermesinden iki ay sonra da devam ettiğini göstermektedir. Bir başka ifade ile sosyal beceri eğitiminin, bireylerin sosyal beceri düzeylerini arttırmada, bireylerin sosyal açıdan kabul edilebilir davranışlar geliştirmelerinde etkili bir yaklaşım olabileceği görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Bulkeley & Cramer; 1990; Chung & Watkins; 1995; Çam, 1997;

Dikmeer; 1997; Flem, Thygesen, Harald & Magnes, 1998; Gülaçtı, 2009; Haynes-Clements & Avery, 1984; Jupp & Griffiths, 1990; Kalkan & Sardoğan, 2003; Kocayörük, 2000; Öner Altıok, 2013; Uzamaz, 2000; Vaughn & Lancelotta, 1990; Yüksel, 1997).

Bulkeley ve Cramer (1990), sosyal beceri eksikliği olan genç ergenlere sosyal beceri eğitimi uygulamışlar ve eğitim sonunda deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri puanlarında artış olduğunu bulmuşlardır. Chung ve Watkins (1995) araştırmalarında, sosyal beceri eğitimi sonunda öğrencilerin benlik saygılarında ve sosyal ilişkilerinde olumlu gelişmeler olduğunu tespit etmişlerdir. Çam (1997) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada, iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programının öğretmen adaylarının problem çözme beceri algısı üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu bulmuştur. Dikmeer (1997) sosyal içedönük olan ergenlere verilen grupla sosyal beceri eğitiminin ergenlerin sosyal içedönüklük düzeylerinde anlamlı bir azalma sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Flem, Thygesen, Harald ve Magnes (1998) yaptıkları araştırma sonucunda sosyal beceri programının çocukların olumsuz sosyal davranışlarının azaltılmasında ve olumlu sosyal davranışlarının arttırılmasında etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Gülaçtı (2009) sosyal beceri eğitimine yönelik bir grup rehberliği programının öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisini incelediği araştırmasında, deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri durumlarında kontrol grubuna göre bir artma olduğunu tespit etmiştir. Haynes-Clements ve Avery (1984) sosyal beceri eğitimi sonucunda deney grubundaki üyelerin sosyal kaygı puanlarında azalma, negatif değerlendirme puanlarında azalma ve sosyal ortamlarda kendini aktif olarak algılama puanlarında ise artma olduğunu bulmuşlardır. Jupp ve Griffiths (1990) sosyal beceri eğitimi sonucunda deney grubundaki ergenlerin sosyal davranışlarında gelişmelerin olduğunu ve benlik saygılarında olumlu yönde bir değişme olduğunu saptamışlardır.

Kalkan ve Sardoğan (2003) insan ilişkileri becerilerine dayalı bir eğitim programının deney grubunda yer alan üyelerin sosyal beceri düzeylerinde artış sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Kocayörük (2000) yaptığı çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisini incelemiş, araştırma sonucunda drama ile yapılan eğitim programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öner Altıok (2013) profesyonel sosyalizasyon teorisine temellendirilen psiko-eğitim programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında, psiko-eğitim grubuna katılan öğrencilerin

sosyal beceri puanlarında program sonrasında yükselme olurken kontrol grubunda herhangi bir değişim olmadığı sonucuna varmıştır. Uzamaz (2000) sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeyine etkisini incelediği araştırmasında, sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin kişilerarası ilişkiler düzeyinde olumlu etkiler sağladığını bulmuştur. Vaughn ve Lancelotta (1990) yaptıkları araştırmada, az kabul edilmiş veya izole edilmiş öğrencilere sosyal beceri eğitimi uygulamışlar, araştırma sonucunda deney grubuna uygulanan sosyal beceri eğitiminin anlamlı ve olumlu etkisini bulmuşlardır. Yüksel (1997) çalışmasında, sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeyini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Alan yazın incelendiğinde bu bulguyu desteklemeyen çalışmaların olduğu da görülmektedir (Fox & Boulton, 2003; Torun, 2008). Fox ve Boulton (2003) zorbalık mağduru kurbanlar için sosyal beceri eğitim programının etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda deney grubunda olan çocukların özsaygılarının arttığı, fakat çocukların sosyal beceri ve kurban statülerinde önemli ilerlemeler olmadığı bulunmuştur. Torun (2008) grupla sosyal beceri eğitiminin farklı sosyal beceri düzeylerine sahip erbaş ve erlerin sosyal beceri düzeyine etkisini incelediği araştırmasında sosyal beceri eğitiminin erbaş ve erlerin sosyal beceri düzeylerinin artmasında anlamlı bir etkisi olmadığını bulmuştur.

Sonuç olarak alan yazın incelendiğinde, sosyal becerileri geliştirmeye yönelik hazırlanan programların, bireylerin sosyal becerilerini geliştirmelerine çoğu zaman katkı sağladığı görülmektedir.

Bu çalışmada, alan yazına uygun olarak hazırlanan programda, daha çok rol oynama, doğaçlama, ev ödevi, davranışın prova edilmesi gibi tekniklere ağırlık verilmiştir. Etkinlikler üyelerin aktif katılımını gerektirecek şekilde hazırlanmış, yazılan senaryoların gerçek yaşamın içinden olmasına gayret gösterilmiştir. Üyeler grup ortamında kazandıklarını grup dışında da uygulamaları yönünde cesaretlendirilmiş, grup ortamında provalar sergilenmiştir. Tüm bu faktörler neticesinde bu eğitimin faydalı olduğu, üyelerin sosyal beceri düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Diğer yandan bu çalışmada, deney grubuna deneysel işlemin bitmesinden iki ay sonra yapılan izleme ölçümünde psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri düzeylerinde sontest ortalamasına göre 7 puanlık bir artış görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığına bakılmış ancak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu fark iki türlü yorumlanabilir. Birincisi, bu fark tesadüfen, başka nedenlerden dolayı oluşmuş olabilir. İkincisi ise, üyeler oturumlarda kazandıkları becerileri zamanla yaşantılarında

yeri geldikçe sergiliyor olabilirler. Sosyal becerileri sergiledikçe de kendilerine yönelik algıları değişiyor, bu da üyelerin test sonuçlarına yansıyor olabilir.

5.1.2. Psikolojik İyi Olma Düzeyindeki Değişikliğe İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu çalışma, araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal beceri eğitim programının psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi olma üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma bulguları, sosyal beceri eğitiminin deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi olma düzeylerini arttıracağı ve bu artışın kalıcı olacağı hipotezini desteklemiştir. Aynı şekilde araştırma bulguları, sosyal beceri eğitimine katılmayan psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi olma düzeylerinde anlamlı düzeyde bir değişiklik olmayacağı hipotezini desteklemiştir.

Elde edilen bulgular sosyal beceri eğitimine katılan psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi olma düzeylerinde deneysel işlemin sonunda yapılan sontest ölçümlerinde, öntest ölçümlerine oranla anlamlı düzeyde bir artışın olduğunu ve bu artışın deneysel işlemin sona ermesinden iki ay sonra da devam ettiğini göstermektedir. Bir başka ifade ile sosyal beceri eğitiminin, bireylerin psikolojik iyi olma düzeylerini arttırmada, bireylerin yaşama yönelik pozitif tutum ve algılarında etkili bir yaklaşım olabileceği görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde psikolojik iyi olmayı arttırmayı amaçlayan deneysel çalışmalara çok az rastlanmaktadır. Sosyal beceri eğitiminin psikolojik iyi olmaya etkisini inceleyen tek bir araştırmaya rastlanmıştır. Gülaçtı (2009) sosyal beceri eğitimine yönelik bir grup rehberliği programının öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş durumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş durumlarında kontrol grubuna göre bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer yandan ülkemizde Tanhan (2007) ölüm kaygısıyla baş etme eğitim programının öğrencilerin ölüm kaygılarına ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda ölüm kaygısıyla baş etme programının öğrencilerin psikolojik iyi olma düzeylerini arttırdığı ama bu artışın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kuzucu (2006) duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade

eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi-oluşlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda uygulanan programın psikolojik iyi olma üzerinde etkili olmadığını tespit etmiştir.

Sosyal beceri ve psikolojik iyi olma ile ilgili deneysel olmayan çalışmalara rastlanmaktadır. Segrin, Hanzal, Donnerstein, Taylor ve Domschke (2007) araştırmalarında, sosyal beceri ve psikolojik iyi olma ile stres düzeyi arasında negatif ilişki bulmuşlardır. Kraut ve diğerleri (1999) internetin sosyal ve psikolojik etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda internet kullanımının artması ile psikolojik iyi olma ve sosyal katılım arasında negatif ilişki bulmuşlardır. Ayrıca araştırma sonucunda internet kullanımı fazla olanların yalnızlık ve depresyon düzeylerinin arttığı sonucuna varılmıştır. Cooper, Okamura ve McNeil (1995) yaptıkları çalışmada, psikolojik iyi olma ile sosyal etkileşim ve kişisel kontrol değişkenlerinin ilişkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda dışadönük kişilerin psikolojik uyumlarının içedönük olanlardan daha iyi olduğunu, öğrencilerin sosyal onay ihtiyacı ve cinsiyetleri ile psikolojik iyi olma düzeyleri arasında anlamlı ilişki olmadığını belirlemişlerdir. Sosyal etkinliklerden, arkadaş ve ebeveynlerin bulunduğu etkinliklerden doyumun psikolojik iyi olma için ön koşul olduğunu ancak sosyal etkinliğin sıklığının önemli olmadığını bulmuşlardır. Turner (1981) sosyal destek ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyal destek ve psikolojik iyi olmanın ayrı yapılar olmalarına rağmen birbirleri ile yakından ilişkili olduğunu bulmuştur. Sosyal destek ile psikolojik iyi olma arasında iki yönlü bir nedensellik olduğu yani psikolojik iyi olmanın bireyi sosyal desteğe, sosyal desteğin ise psikolojik iyi olmaya ulaştırdığı görülmüştür.

Sonuç olarak alan yazın incelendiğinde, psikolojik iyi olmayı doğrudan etkilemeye yönelik deneysel çalışmaların az olduğu, psikolojik iyi olmayla ilişkili olduğu düşünülen bazı değişkenlerle ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Bu çalışmada oturumlarda ele alınması gereken konular tespit edilmeye çalışılırken psikolojik iyi olma ile sosyal beceri kavramları beraber değerlendirilmiş, iki kavramın da iletişimi başlatma ve sürdürme becerileri, sorumluluk alma ve yerine getirme becerileri, konuşma ve dinleme becerileri, plan yapma, problem çözme ve zamanı etkili kullanma becerileri, grupla bir işi yürütme becerileri gibi ortak bir takım becerilerden oluştuğu ve etkilendiği görülmüştür (Elliot & Busse 1991; Gresham, 1981; Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002; Ryff, 1989). Oturumlar her iki değişkeni de etkileyebileceği düşünülen konulardan seçilmiş ve oturumların içeriği buna göre oluşturulmuştur. Diğer yandan bu çalışmada, sosyal beceri ve psikolojik iyi olma

arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bundan dolayı bu eğitimin psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi olma düzeylerini yükselttiği söylenebilir.

Diğer yandan bu çalışmada, deney grubuna deneysel işlemin bitmesinden iki ay sonra yapılan izleme ölçümünde psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi olma düzeylerinde sontest ortalamasına göre 5 puanlık bir artış görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığına bakılmış ancak anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu fark iki türlü yorumlanabilir. Birincisi, bu fark tesadüfen, başka nedenlerden dolayı oluşmuş olabilir. İkincisi ise, psikolojik iyi olma bireyin yaşama yönelik amaçlarının farkında olması, sağlıklı kişilerarası ilişkiler geliştirmesi, yaşam sorunlarıyla baş edebilmesi ile ilişkili bir kavramdır. Üyeler sağlıklı kişilerarası ilişkiler geliştirdikçe ve sorunlarla karşılaşıp baş etme deneyimi yaşadıkça kendilerini iyi hissediyor olabilir ve bu da üyelerin test sonuçlarına yansıyor olabilir.

5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu çalışmada sosyal beceri eğitim programı uygulamalarının etkisini değerlendirmek amacıyla her oturumun sonunda katılımcıların görüşleri alınmıştır. Katılımcıların görüşleri elde edilen kazanım, yaşanan duygular, yaşanan farkındalıklar, yaşanan zorluklar, becerinin işlevselliği, eğitim programı ve sürece ilişkin değerlendirmeler, becerinin geliştirilmesi için programa yönelik öneri şeklinde kategorilere ayrılmıştır.

Psikolojik danışman adayları oturumlardan elde ettikleri yeterli kazanımları; ilişkiyi başlatma ve sürdürebilme becerileri, grupla bir işi yürütme becerileri, duygulara yönelik beceriler, saldırgan davranışlarla başa çıkabilme becerileri, plan yapabilme ve problem çözme becerileri şeklinde belirtmişlerdir. Psikolojik danışman adayları oturumlardan elde edemedikleri kazanımları ise; ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, plan yapma ve problem çözme olarak sıralamışlardır.

Psikolojik danışman adayları oturumlarda kendilerinde fark ettikleri olumlu özellikleri; ilişkiyi başlatma ve sürdürebilme, grupla bir işi yürütebilme, kendini tanıma, kendini geliştirme ihtiyacı hissetme, duygulara yönelik beceri, plan yapabilme ve problem çözme şeklinde belirtmişlerdir. Psikolojik danışman adayları oturumlarda kendilerinde fark ettikleri olumsuz özellikleri ise; ilişkiyi başlatamama ve sürdürememe, stres yaratan durumlar ile başa çıkamama, plan yapamama ve problem

çözememe, kendini tanımama, grupla bir işi yürütememe, saldırgan davranışlarla başa çıkamama, duygulara yönelik beceri eksikliği olarak sıralamışlardır.

Psikolojik danışman adayları oturumlarda yaşadıkları hoş duyguları; rahat olma, zevk alma, heyecanlanmama, çekingenlikte azalma, nahoş duyguları ise; heyecanlanma, gergin olma ve çekingen olma olarak sıralamışlardır.

Psikolojik danışman adayları oturumlarda ele alınan becerilerin kullanım alanlarını; ilişkiyi başlatma ve sürdürebilme, duygulara yönelik beceri, grupla bir işi yürütebilme, plan yapabilme ve problem çözebilme, saldırgan davranışlar ile başa çıkabilme şeklinde belirtmişlerdir. Oturumlarda ele alınan becerilerin kullanma niteliğini ise; daha doğru, daha rahat, daha dikkatli, duygusal açıdan kontrollü ve soğukkanlı olarak şeklinde sıralamışlardır. Oturumlarda ele alınan becerilerin katkısı; mutlu olma, özgüvenli olma, güvenilir olma, rahat olma, özerk olma, hoşgörülü olma, girişimci olma ve aktif olma şeklinde belirtilmiştir.

Psikolojik danışman adayları oturumlarda yaşadıkları zorlukları; rol oynama, form doldurma, karşılıklı konuşma yapma, göz teması kurma, beden dilini kullanma, hazırlıksız konuşma yapma, oturma düzeninden rahatsız olma ve topluluk önünde konuşma şeklinde sıralamışlardır.

Psikolojik danışman adayları sosyal beceri eğitim programı ve sürecini uygun etkinliklerin olması (amaca uygun olma, gerçek yaşamdan olma), yararlı oturumların olması (topluluk önünde konuşma, empati, hepsi, duygular ve beden dili), sürecin etkili olması (güzel, yararlı, eğlenceli, eğitici, kendini tanımaya yardımcı), uygun tekniklerin kullanılması (rol oynama, beyin fırtınası) bağlamında yeterli bulduklarını vurgulamışlardır. Psikolojik danışman adaylarından bazıları ise sosyal beceri eğitim programı ve sürecini etkinlik sayısının az olması, oturum süresinin az olması ve ödevin az olması noktalarında yeterli görmediklerini; buna paralel olarak başka etkinlikler olmalı, etkinlik sayısı arttırılmalı, oturum süresi arttırılmalı, ödev daha çok verilmeli gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Genel bir değerlendirme yapıldığında psikolojik danışman adaylarının çoğunun oturumların amaçları doğrultusunda kazanımlar elde ettikleri, oturumlarda kendilerinde var olan özelliklerini fark ettikleri, kendilerini geliştirme ihtiyacı hissettikleri, süreçte hoş zaman geçirdikleri, oturumları eğitici ve yararlı buldukları, elde ettikleri becerileri nerede ve nasıl kullanacakları, becerinin kendilerine katkısı konusunda fikir sahibi oldukları görülmektedir. Tüm bu bulgulardan hareketle yapılan bu eğitimin psikolojik

danışman adaylarına olumlu katkı sağladığı ve yararlı olduğu söylenebilir. Aynı zamanda bu nitel bulgular araştırmanın nicel sonuçlarını da destekler niteliktedir.

Diğer taraftan psikolojik danışman adaylarının bazıları aldıkları bu eğitimde etkinlik ve ödev sayılarını, oturum süresini yetersiz görmüşlerdir. Başka etkinlikler de olmasını, etkinlik sayısının, oturum süresinin ve ödev sayısının arttırılmasını ifade etmişlerdir. Psikolojik danışman adaylarının ifade ettikleri bu noktalar bu tür programların hazırlanmasında ve uygulanmasında dikkate alınması gereken noktalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tür programların daha verimli olması yönünde program hazırlayıcılara ve uygulayıcılara fikir vermektedir.

Alan yazın incelendiğinde sosyal beceri eğitimi üzerine yapılan çalışmaların daha çok nicel çalışmalar olduğu görülmektedir. Yapılan alan yazın taramasında sosyal beceri üzerine yapılan bir deneysel çalışmada nitel bulgulara rastlanmıştır. Öner Altıok (2013) profesyonel sosyalizasyon teorisine temellendirilen psiko-eğitim programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında öğrencilerin programa yönelik geribildirimlerini almıştır. Öğrenciler, grup çalışmaları sonunda kendini önemseme, güvende hissetme, motivasyon ve olumlu düşüncede artış, dinleme, empati ve kendini ifade etme becerilerinde artış, olayları irdeleme, atılgan olma ve ders dışı bir etkinlikte bulunmaktan ve grupla çalışmaktan memnun olma gibi olumlu değişimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunlardan farklı olarak, gruptaki öğrenci sayısının fazlalığından, oturum süresinin uzamasından, oturumun yapıldığı fiziksel koşulların yetersizliğinden ve oturumların nasihat olarak algılanmasından şikâyet etmişlerdir. İki çalışma karşılaştırıldığında benzer bazı bulguların olduğu görülmektedir. Psikolojik danışman adayları da eğitim sonunda ilişkiyi başlatma ve sürdürebilme becerileri, grupla bir işi yürütme becerileri, duygulara yönelik beceriler, saldırgan davranışlarla başa çıkabilme becerileri, plan yapabilme ve problem çözme becerilerinde gelişmeler sağladıklarını ifade etmişlerdir. Oturumların, kendilerinin mutlu olma, özgüvenli olma, güvenilir olma, rahat olma, özerk olma, hoşgörülü olma, girişimci olma ve aktif olma yönlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Benzer çalışmaların olmaması nedeniyle bu aşamada bulgular kuramsal bilgiler temelinde tartışılmıştır.

Corey'e (1996) göre etkili bir psikolojik danışman kim olduğunu, ne olabileceğini, amacını ve değerlerini bilir. Güçlü ve zayıf yönlerini bilir, yeni yaşantılara açıktır, otantik, dürüst, sabırlı, saydam, kendini açma konusunda uygun davranan, mizah anlayışına sahip, gerçekçi karar alabilen, danışanlarına olumlu model

sunan biridir. Muslu-Köseoğlu'na göre (1994) psikolojik danışmanların kendine güvenen ve saygı duyan, duyarlı, sabırlı ve hoşgörülü olan, kendinden hoşnut olan, dışadönük, sorumluluk sahibi, kendi ve çevresiyle uyumlu, kendi ile barışık, deneyime açık, özgüveni yüksek, empatik, benlik saygısı yüksek, kararlı, sosyal ilişkileri güçlü gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir. Diğer taraftan Keyes, Shmotkin ve Ryff'a (2002) göre bireyin benliğini olumlu algılaması, sınırlılıklarını kabul edip kendisiyle bütünleşmesi, diğer bireylerle etkili iletişim kurabilmesi, çevresini kişisel ihtiyaç ve isteklerine cevap verecek biçimde şekillendirmesi, bağımsız ve girişimci olması, yaşamın anlam ve amacına ilişkin farkındalık sağlaması, yetenek ve becerilerinin farkında olması ve kendini geliştirmesi gibi özellikler psikolojik iyi olmayı yansıtmaktadır. Psikolojik danışmanların psikolojik iyi oluşlarını sürdürmelerinin, psikolojik danışmanlık ve rehberlik faaliyetlerinin etkililiğinde gerekli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın nitel bulguları psikolojik danışman adaylarının kendilerini tanıdıklarını, özelliklerinin farkında olduklarını, kendilerini geliştirme ihtiyacı hissettiklerini, sorumluluk bilincinde olduklarını, sosyal ilişkilerini güçlendirme konusunda adım attıklarını destekler niteliktedir. Ayrıca yetkin bir psikolojik danışman olabilmek için sıralanan bu özelliklerin ilişkiyi başlatabilme ve sürdürebilme, plan yapma ve problem çözme, grupla bir işi yürütebilme, duygularını bilme ve kontrol etme, saldırgan davranışlar ile başa çıkma ve stres yaratan durumlar ile başa çıkma becerileri ile örtüştüğü görülmektedir.

Bu çalışmada sosyal beceri eğitimi yoluyla psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeylerini arttırarak mesleki yaşamlarında etkili birer psikolojik danışman olmaları düşüncesiyle hareket edilmiştir. Araştırmanın hem nicel hem de nitel bulgularına bakıldığında araştırmanın amacının gerçekleştiği söylenebilir. Psikolojik danışman adaylarının ileride etkili bir psikolojik danışman olmaları için gereken özelliklerden biri olan güçlü sosyal ilişkiler kurma ve psikolojik iyi olma konusunda gelişme sağlandığı düşünülmektedir. Sonuçların böyle çıkmasında şüphesiz sosyal beceri eğitiminin içeriğinin, oturum sürecinin doğru işlenişinin, oturum sürecinde grup liderinin aldığı süpervizyonun, grup liderinin üyelere karşı tutumunun payı olduğu kadar, grup üyelerinin de ön görüşmeden son oturuma kadar eğitime düzenli katılımlarının, istekli olmalarının, kendileri için bir şey yapma gayreti içerisinde olmalarının payının büyük olduğu düşünülmektedir.

Gerek bu çalışma gerek alan yazındaki diğer çalışma sonuçları, sosyal beceri eğitimlerinin bireylerin sosyal beceri ve sosyal beceri ile ilişkili diğer değişkenler

üzerinde etkili olabildiğini, bireylerin gelişimlerine katkı sağlayabildiğini göstermektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal beceri eğitim programının psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde, araştırma sonuçlarının genel bir değerlendirilmesi yapılmış ve değerlendirme sonucunda uygulamaya ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

1. Sosyal beceri eğitimine katılan deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri düzeylerinde deneysel işlemin sonunda yapılan sontest puan ortalamalarında, öntest puan ortalamalarına oranla anlamlı düzeyde bir artışın olduğu bulunmuştur.
2. Sosyal beceri eğitimine katılan deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri düzeylerinde deneysel işlemin sonunda yapılan sontest puan ortalamaları ile deneysel işlemin bitmesinden iki ay sonra yapılan izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark görülmemiştir.
3. Sosyal beceri eğitimine katılmayan kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri düzeylerinde öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları ve sontest puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark görülmemiştir.
4. Sosyal beceri eğitimine katılan deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi olma düzeylerinde deneysel işlemin sonunda yapılan sontest puan ortalamalarında, öntest puan ortalamalarına oranla anlamlı düzeyde bir artışın olduğu bulunmuştur.
5. Sosyal beceri eğitimine katılan deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi olma düzeylerinde deneysel işlemin sonunda yapılan sontest puan ortalamaları ile deneysel işlemin bitmesinden iki ay sonra yapılan izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark görülmemiştir.
6. Sosyal beceri eğitimine katılmayan kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi olma düzeylerinde öntest puan ortalamaları ile

sontest puan ortalamaları ve sontest puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark görülmemiştir.

Sonuç olarak sosyal beceri eğitiminin psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeylerini arttırdığı ve bu artışın kalıcı olduğu bulunmuştur.

Psikolojik danışman adaylarının ilişkiyi başlatabilme ve sürdürebilme, plan yapma ve problem çözme, grupla bir işi yürütebilme, duygularını bilme ve kontrol etme, saldırgan davranışlar ile başa çıkma ve stres yaratan durumlar ile başa çıkma becerilerinde ilerlemeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Sosyal beceri eğitim programının psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisini araştırmak amacıyla yapılan çalışmanın sonuçları doğrultusunda getirilen öneriler, uygulamaya yönelik öneriler ve araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki alt başlık halinde sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmada geliştirilen ve uygulanan sosyal beceri eğitim programının daha geniş kitlelere (tüm üniversitelerde eğitimine devam eden psikolojik danışman adaylarına) ulaştırılabilmesi için program bir el kitabına dönüştürülüp uzmanların kullanımına sunulabilir.
2. Üniversitelerde eğitimine devam eden psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeylerinin arttırılmasına yönelik eğitim programları uygulama ağırlıklı seçmeli ders kapsamında verilebilir.
3. Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği kurularak mezun olmuş psikolojik danışmanların sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeylerinin arttırılmasına yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
4. Hazırlanacak yeni sosyal beceri eğitim programlarında etkinlik sayısı, oturum süresi, oturum sayısı ve ödev sayısı arttırılabilir.
5. Bu çalışmada rol oynama, ev ödevi, örnek olay gibi tekniklerden faydalanılmıştır. Araştırmanın nitel bulgularında bu tekniklerin daha çok olması, oturum süresinin daha uzun olması, daha farklı etkinliklerin olması

gibi istekler gelmiştir. Verilecek sosyal beceri eğitimlerinde rol oynama, davranışın prova edilmesi, yaratıcı drama gibi tekniklere daha çok ağırlık verilebilir.

6.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada sosyal beceri eğitim programının psikolojik danışman adayları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda aynı veya benzer grup uygulamaları farklı bölümlerde okuyan üniversite öğrencileri (psikoloji, hemşirelik, sosyal hizmet bölümleri ve öğretmenlik gibi) üzerinde de gerçekleştirilebilir.
2. Bu araştırmada izleme ölçümü iki ay sonra yapılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda altı ay, bir yıl gibi zaman dilimlerinde de izleme çalışması yapılarak bu zaman dilimlerinde uygulanan programın etkisinin devam edip etmediğine bakılabilir.
3. Bu araştırma herhangi bir psikiyatrik tanı almamış bir grup üzerinde yapılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda belli bir psikiyatrik tanı (depresyon, anksiyete bozukluğu gibi) almış bir grupla çalışılarak sosyal beceri eğitiminin etkisine bakılabilir.
4. Bu araştırmada sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisine bakılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda sosyal beceri eğitiminin başka bir değişkene veya değişkenlere (problem çözme, öznel iyi olma, stres gibi) etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

Akbaş, S. (2001). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturulan işbirliğinin incelenmesi.* Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Akın, A. (2009). *Akılcı duygusal davranışçı terapi odaklı grupla psikolojik danışmanın psikolojik iyi olma ve öz-duyarlık üzerindeki etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Akkoyun, F. (2001). *Transaksiyonel analiz.* İstanbul. Nobel Yayın Dağıtım.

Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi, öğretmen el kitabı*. İstanbul: MEB Yayınevi.

Aktın, K., Dilek, D. & Dilek, G. (2013). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. S. Baştürk (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s.209-276). Ankara: Vize Yayıncılık.

Altınoğlu-Dikmeer, D. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin sosyal içedönük ergenlerin içedönüklük düzeylerine etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Anlı, G. (2011). *Kendini sabotaj ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Ang, R. (2003). Social problem-solving skills training: does it really work?. *Child Care in Practice*, 9 (1), 5-13.

Arı, R. (2005). *Gelişim ve öğrenme.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Atıcı, M. (2006). İlköğretim öğrencilerinin davranış problemleriyle baş etme konusunda öğretmen-psikolojik danışman işbirliğine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3(25),* 55-68.

Atıcı, M. & Çam, S. (2013). Okullarda PDR uygulamaları dersine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 4 (39), 106-119.

Atıcı, M., Özyürek, R. & Çam, S. (2005). Okul danışmanlığı uygulamalarının yetkinlik beklentisi algıları ve mesleki benlik saygısı üzerindeki etkilerinin boylamsal olarak incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(24),* 7-23.

Atıcı, M., Sanberk, İ. & Ortakale, M. Y. (2011). Mesleki ve kişisel gelişim açısından pdr üçüncü sınıf öğrencilerinin grup rehberliği etkinliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *20*(3), 459-474.

Atıcı, M. & Ulusoy, Y. (2010). Psikolojik danışman adaylarının grup rehberliği etkinliğini yürütürken kullandıkları psikolojik danışma becerilerinin bu becerileri kullanmaya ilişkin yeterlik algılarının ve grup yönetimini sağlama yöntemlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *19* (1), 62-81.

Ayşe Gürel, N. (2009). *Effects of thinking styles and gender on psychological well-being.* Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Ayyıldız, Tülay (2011). *6 yaş (60-72 ay) çocuklarda sosyal beceri geliştirerek şiddeti önleme programının etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi.* Ankara: Nobel Basım Dağıtım.

Bacanlı, H. (2000). Sosyal beceri eğitimi. Yıldız Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde rehberlik* içinde (s. 171-188). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, *52(1),* 1-26.

Bayrakcı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14,* 198-210.

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Bilen, M. (2010). *Eğitimde ilke ve yöntemler.* Ankara: Betik Kitap.

Bilgenoğlu, A. A. (2009). *The moderating role of social problem solving skills on work-family-personal life conflict and psychological well-being relationship.* Unpublished master's thesis, Koç University, İstanbul.

Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational research*. New York: Longman.

Bulkeley, R. & Cramer, D. (1990). Social skills training with young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 19 (5),* 451–463.

Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review, 26 (2),* 264-278.

Carkhuff, R. (2011). *21. Yüzyılda yardım etme sanatı* (Çev. R. Karaca ve F. E. İkiz). Ankara: Nobel Yayınevi Basım Dağıtım.

Carruthers, C. P. & Hood, C. D. (2004). The power of positive: Leisure and wellbeing. *therapeutic Recreation Journal, 38(2),* 225- 245.

Cenkseven, F. (2004). *Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Christopher, J. C. (1999). Situating psychological well-being: Explopring the cultural roots of its theory and research. *Journal of Counseling & Development, 77 (2),* 141-152.

Chung, C.H. & Watkins D. (1995). Evaluating a social skills training program for hong kong students. *Journal of Social Psychology, 135 (4),* 527-528.

Conte, H. R., Plutchik, R., Picard, S. & Karasu, T. B. (1991). Can personality traits predict psychotherapy outcome? *Comprehensive Psychiatry, 32(1*), 66-72.

Cooper, H., Okamura, L. & McNeil, P. (1995). Situation and personality correlates of psychological well-being: Social activity and personal control. *Journal of Research in Personality, 29,* 395-417.

Cooper, H., Okamura, L. & Mc Neil, P. (1995). Situation and personality correlates of psychological well-being social activity and personal control. *Journal of Research in Personality, 29,* 395-417.

Corey, G. (1996). *Theory and practice of counseling and psychotherapy.* California: Brooks/ Cole Publishing Company.

Cormier, W. H. & Cormier, L. S. (1998). *Interviewing strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions.* Pacific Grove, CA: Brooks.

Cüceloglu, D.(1998*). İnsan ve davranışı.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakır, M. A. (2011). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s.341-362). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çam, S. (1997). *İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çekici, F. (2009). *Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Çelen, N. (1999**).** *Öğrenme Psikolojisi.* Ankara: İmge Kitabevi.

Çetin, F., Bilbay, A. A., & Kaymak, D. A. (2001). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon yayıncılık.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, 49(1),* 14-23.

Demirci, İ. (2012). *Öğretmen adaylarının öz bilgi ve psikolojik iyi olma düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dereli, Esra (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programı'nın 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95,* 542-575.

Dikmeer, İ.D. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin sosyal içe dönük ergenlerin içe dönüklük düzeylerine etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Doğan, T., & Çetin, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ düzeylerinin depresyon ve bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5 (2),* 1-19.

Doğanay, A. & Sarı, M. (2011). Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçimi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.37-81). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dow, G. T. & Mayer, R. E. (2004). Teaching students to solve insight problems: Evidence for domain specificity in creativity training. *Creativity Research Journals, 16 (14*), 389-402.

Ekşioğlu, H. (2011). *İnanç veya dünya görüşüne sahip olma tarzıyla psikolojik iyi olma arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Ellis, A. (1984). Must most psychotherapists remain as incompetent as they are now? In J. Hariman (Ed.), *Does psychotherapy really help people?* Springfield, IL: Charles Thomas.

Ergün, M. (2004). Sınıfta motivasyon. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.132-147). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ergün, M. & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(2),* 269-292.

Eriksen, K. P. & McAuliffe, G. J. (2006). Constructive development and counselor competence. *Counselor Education and Supervision, 45,* 180-192.

Ersanlı, K. (2012). Öğrenmede davranışsal yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 197-243). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Erwin, P.(2000). *Çocuklukta ve Ergenlikte Arkadaşlık* (Çev. Osman Akınhay). İstanbul: Alfa Yayınları.

Flem, A. Thygesen, R. Harald, V. & Magnes, E. (1998). A social skills intervention programme for kindergarten children at risk of developing behavioural problems. *European Journal Of Special Needs Education. 13, (2),* 208-215.

Fox, C. L. & Boulton, M. J. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (sst) programme for victims of bullying. *Educational Research. 45 (3),* 231-247.

Gediksiz, E. (2013). *Alçakgönüllülük ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

George, D., & Mallery, P. (2012). *SPSS Statistics 21: Step by Step*. Boston: Allyn and Bacon.

Giblin, L. (1995*). İnsan İlişkilerinde Kendine Güven ve Güç Elde Etmenin Yolları.* (Çev: İdil Güpgüpoğlu). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gladding, S. (2009). *Counseling: A comprehensive* profession. NJ:Pearson Education.

Gladding, S. T. (2013). *Psikolojik danışma. Kapsamlı bir meslek* (Çev. Ed. N. Voltan Acar). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Goleman, D. (1998). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev. Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayıncılık.

Goleman, D., Boyatsiz R. & Mckee A., (2002). Yeni Liderler. (Çev: F. Nayir- O. Deniztekin). Istanbul: Varlık Yayınları.

Göcen, G. (2012). *Şükür ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişki üzerine bir alan araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Greenspoon P. J. & Saklofske D. H. (2000). Toward an ıntegration of subjective well-being ond psychopathology. *Social İndicators Resarch, 54,* 81-108.

Gresham, F. M. (1981). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of Educational Research, 51*(1), 139-176.

Gresham F.M & S.N Eliot (1993). Social skills intervention guide. Systematic approach to social skills training. *Special Services in the School 8(1*), 331-344.

Grosch, W. N. & Olsen, D. C.(1994). *When helping starts to hurt*. New York:Norton.

Gülaçtı, F. (2009). *Sosyal beceri eğitimine yönelik programın üniversite öğrencilerinin, sosyal beceri, öznel ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Hackney, H. & Cormier, S. (2005). *The professional counselor: A process guide to helping*. Boston: Pearson.

Hackney, H. & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışıma ilke ve Teknikleri* (Çev. T. Ergene ve Sevim Aydemir). Ankara: Mentis Yayınları.

Han, H.S. & Kemple, K.M. (2006). Components of social compotence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal, 34(3),* 241-246.

Haynes-Clements, L.A & Avery A.W. (1984). A cognitive-behavioral approach to social skills training with syh persons. *Journal of Clinical Psychology, 40 (3*), 710–713.

Herbert, J.D.,Gaudiano, B.D., Rheingold, A.A., Myers, V.H., Dalrymple, K. & Nolan, E. M. (2005). Social skills training augments the effectiveness of cognitive behavioral group therapy for social anxiety disorder. *Behavior Therapy, 36,* 125-138.

Hesapçıoğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ivey, A. E. & Ivey, M. B. (2003). *Intentional ınterviewing and counseling: Facilitating clint development in a multicultural society.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole-Thomson Learning.

İkiz, F. E. (2006). *Danışma becerileri eğitiminin danışmanların empatik eğilim, empatik beceri ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

İkiz, F. E. & Karaca, R. (2011). Danışma becerileri eğitiminin psikolojik danışmanların empatik becerisine etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy,6 (2),*1585-1595.

İkiz, F. E. & Totan, T. (2014). Etkili psikolojik danışman niteliklerinin değerlendirilmesine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5 (42),* 269-279.

Jupp, J.J. & Griffiths, M.D. (1990). Self-concept changes in shy, socialy isolated adolescents following social skills training emphasis role plays. *Australian psychologyist, 25(2*), 165-177.

Kalkan, M. & Sardoğan, M. E. (2003). İnsan ilişkilerine dayalı bir eğitim programının grup üyelerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *3P Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi, 11(2),* 137-142.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Kelly, J. A. (1982). *Social skills training.* New York: Springer Publishing Company.

Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Özerler Matbaası.

Kepçeoğlu, M. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik.* İstanbul: Alkım Yayınları.

Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82(6),* 1007–1023.

Kocayörük, A. Y. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Korkmaz, İ. (2003). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.).*Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde (s.246-269). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Korkut-Owen, F., Tuzgöl Dost, M., Bugay, A. & Owen, D.W. (2014). Psikolojik danışman eğitiminde mesleğe ilişkin kişisel eğilimler. *Ege Eğitim Dergisi, 15(1),* 300-317.

Kozanoğlu, T. (2006). *Utangaçlıkla baş edebilme sosyal beceri eğitim programının ergenlerin utangaçlık düzeylerine etkisi.* Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kraut, R., Patterson, M.,Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T. & Scherlis, W.(1999). Internet paradox - A social technology that reduces social involvement and psychological well-being. *American Psychological Association, 53(9),*1017-1031.

Kumru Sarıca, A. (2008). *Sosyal beceri programının ergenlerin saldırganlık düzeyine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Kuzgun, Y. (1997). *Rehberlik ve psikolojik danışma.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psikoeğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine,*

duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Nobel Yaıncılık.

Ladd, W.G. & Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social-skill training. *Psychological review, 90(2),*127-157.

Linley, A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology, 1,* 3-16.

Maier, E. H. & Lachman, M.E. (2000). Consequences of early parental loss and separation for health and well-being in midlife. *International Journal of Behavioral Development, 24(2),* 183-189.

Malone, Y. (2002). Social cognitive theory and choice theory: A compatibility analysis. *International Journal of Reality Therapy, 22 (1),* 10-13.

Markert, L. F. & Monke, R. H. (1990). Changes in counselor education admissions criteria. *Counselor Education and Supervision, 30*, 48-57.

Matson, J. L., Matson, M. L., & Rivet, T. T. (2007). Social skills treatments with children with autism spectrumdisorders. *Behavior Modification, 31*, 682-707.

May, R., Remen, N. Young, D. & Berland, W. (1985). The wounded healer. *Saybrook Review, (5),* 84-93.

McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assesment, 4,* 1-33.

Merrel, K. W. & Gimpell, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis.* Newbury Park, CA: Sage.

Miller, G. A., Wagner, A., Britton, T. P. & Gridley, B. E. (1998). A framework for understanding the wounding of healers. *Counseling and Values, (42*), 124-132.

Muslu Köseoğlu, S. (1994). *Psikolojik danışmanların empatik becerilerinin ve kişilik özelliklerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Myrick, R. D. (2003). *Developmental guidance and coungseling: A practica approach*. Minneapolis: Educational Media Corporation.

Newsome, S., Day, A. L. & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, *29*(6), 1005-1016.

Nystul, M. S. (2010). *Introduction to counseling: An art and science perspective*. Boston: Pearson.

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

Okun, B. F. (1997). *Effective helping. Interviewing and counseling techniques* (5.th edition). Belmont, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Öncü, H. (2006). Psikolojik danışma müdahalesi olarak büyük grup rehberliği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(3),* 219-240.

Özdemir Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Özgüven, İ.E. (1999). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışmanlık ve rehberlik.* Ankara: Pdrem Yayınları.

Paisley, P. O. & Hayes, R. L. (2003). School counseling in the academic domain: Transformation in preparation anad practice. *Professional School Counseling, 6*, 198-204.

Pamukçu, B. & Demir, A. (2013). Psikolojik danışma öz-yeterlik ölçeği Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5(40*), 212-221.

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist, 55*, 44-55.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences, 29 (2),* 313-320.

Pintrich, P. R., Cross, D. R., Kozma, R. B., & McKeachie, W. J. (1986). Instructional psychology. *Annual Review of Psychology, 37(1),* 611-651.

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

Riggio, R. E. (1989). *Social skills inventory manual.* CA: Consulting Psychologists Press.

Rutherford, R.B., Mathur, S.R., & Quinn, M.M. (1998). Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction. *Education and Treatment of Children, 21 (3),* 354-369.

Ryan, M. R. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55 (1),* 68-78.

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science, 4(4),* 99–104.

Ryff, C. D. & Heidrich, S. M. (1997). Experience and well-being: Explorations on domains of life and how they matter. *International Journal of Behavioral Development, 20(2),* 193-206.

Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69,* 719–727.

Ryff, C. D. & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics, 65,* 14-23.

Ryff, C. D. & Singer, B. (1998). The Contours of Positive Human Health. *Psychological Inquiry, 9,* 1-28.

Sarıcaoğlu, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma düzeylerinin kişilik özellikleri ve öz-anlayış açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Schunk, D. H. (1996). *Learning theories.* New Jersey: *Printice Hall Inc.*

Segrin, C., Hanzal, A., Donnerstein, C., Taylor, M. & Domschke, T.J. (2007). Social skills, psychological well-being and the mediating role of perceived stres. *Anxiety, Stress, & Coping*, 20*(3),* 321-329.

Segrin, C. & Taylor, M. (2007). Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being. *Personalitiy and Individual Differences. 43(4),* 637-646.

Seligman, M.E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55,* 5-14.

Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya***.** Ankara: Gazi Kitabevi.

Sertelin Mercan, Ç. (2007). *Bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin ergenlerin sosyal kaygı düzeyine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Skovholt, T. M. & McCarthy, P. R. (1988). Critical incidents: Catalysts for counselor development. *Journal of Counseling and Development, 67,* 69-72.

Slavin, R.E. (2011). *Educational psychology*. Boston: Pearson Education.

Somazo, M.P. (1990). *Social ıntelligence and likeability.* Unpublished doctorate thesis. The Florida State University, Florida.

Spence S. H. (2003). Social skills training with children and young people:Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health, 8(2),* 84-96.

Sucuoğlu, B. & Çiftci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Sümer Hatipoğlu, Z. (1999). *The effect of social skills training on perceived dimensions of social skills and sociometric status of primary school students.* Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara.

Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Konya: Çizgi Kitabevi.

Şahin, M. (2013). *Affedicilik ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik.* İstanbul: Alkım Yayınevi.

Tan, Ş. (2006). *Öğretimi planlama ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tanhan, F. (2007). *Ölüm kaygısı ile baş etme eğitiminin ölüm kaygısı ve psikolojik iyi olma düzeyine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Taşpınar, M. (2010). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Data Yayıncılık.

Taylı, A. (2014). Sosyal öğrenme kuramı. R.Ç. Eroğul & F. Yurtal (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s.447-491). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Torun, M. (2008). *Sosyal beceri eğitiminin erbaş ve erlerin sosyal beceri düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Truax, C. B. & Carkhuff, R. (2007). *Toward effective counseling and psychotherapy: Training and practice.* London: Transaction Publishers.

Turner, R. C. & Carslon, L. (2003). Indexes of item-objective congruence formultidimensional items. *International Journal of Testing, 3(2),* 163-171.

Turner, R. J. (1981). Social support as a contingency in psychological well-being. *Journal of Health and Social Behavior, 22,* 357–367.

Tütüncü, M. (2012). *Yönetici ve çalışanların psikolojik iyi olma ve stres düzeyleri açısından karşılaştırılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Uysal, A. D. (2014). *Anne destekli, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramlarının*

karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Uzamaz, F. (2000). *Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ülkü, S. (1977). Rehberlikte grup yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1-4),* 263-299.

Vaughn, S. & Lancelotta, G. X. (1990). Teaching ınterpersonal social skills to poorly accepted students: peer-pairing versus non-peer-pairing. *Journal of School Psychology, 28,* 181–188.

Voltan Acar, N. (2001). *Grupla psikolojik danışma ilke ve teknikleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Vuran, S. (2013). *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi*. Sezgin Vuran (Ed.), Ankara: Vize Yayıncılık.

Walker, R. E. & Foley, J. M. (1973). Social intelligence: Its history and measurement. *Psychological Reports, 33,* 451-495.

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions in happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudiamonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology, 64,* 678–691.

Witmer, M. J. & Young, M. E. (1996). Preventing counselor impairment: A wellness approach. *Journal of Hümanistic Education and Development, 34 (3),* 141-156.

Yalçın, İ. (2006). 21. yüzyılda psikolojik danışman. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39(1),* 117-133.

Yelpaze, İ. (2012). *Akran aracılığıyla verilen sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin saldırganlık düzeylerine etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri.* İstanbul: Bağlam Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yüksel, G. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

EKLER

EK 1. Sosyal Beceri Eğitim Programı

1. Oturum

Etkinliğin Adı:	Tanışma, iletişimi başlatma ve sürdürme, sosyal becerinin niteliğini kavrama
Amaç:	Üyelerin birbirlerini ve grup üyelerini yakından tanımalarını sağlamak Grup kurallarını belirlemek ve sosyal beceri eğitiminin amacını ve içeriğini açıklayabilmek. Üyelerin birbiriyle tanışma, göz teması kurma, başkaları ile tanışma, tanıdıklarını başkaları ile tanıştırma, iletişimi sürdürme becerisini kazanmalarını sağlamak.
Sınıf:	PDR Lisans Öğrencileri
Öğrenci Sayısı:	14
Süre:	90 Dakika
Ortam:	Sınıf
Oturma Düzeni:	Gruptaki herkesin birbirinin yüzünü görebileceği şekilde oturma düzeni
Kazanım:	Grup üyeleri birbiriyle tanışır ve sürecin amacı hakkında bilgi edinir. Tanışma ve tanıştırma becerileri edinir. İletişimi başlatma ve sürdürme becerileri edinir. Sürece ilişkin bireysel amaç belirler. Sosyal beceri ve gerekliliğini kavrar.
Araç-Gereç:	Yazı tahtası, kalem, kavanoz, pinpon topu, yaka kartı, Ek 1: Senaryolar.
Yöntem-Teknik:	Düz anlatım, rol oynama, tartışma, soru-cevap.

Süreç: Grup üyelerine "hoş geldiniz" denip, grup lideri kendisini tanıtır. Üzerlerinde isimleri yazılı olan yaka kartları üyelere dağıtılır. Bu kartların oturumlar süresince yakalarda takılı kalması istenir. Grubun amaçları ve bu oturumun amaçları açıklandıktan sonra grupla, "tanışma oyunu" oynanır. Grup üyelerinden salonda rastgele dolaşmaları ve salonun çiçeklerle bezenmiş bir bahçe olduğunu düşünmeleri, hayal etmeleri istenir. İstedikleri çiçek öbeklerinin yanında durup, çok beğenip sevdikleri bir çiçeği koparıp koklamaları söylenir. Daha sonra da diğer grup üyeleriyle göz teması kurup eşleşmeleri, eşlerine kopardıkları çiçekleri vermeleri ve yan yana oturmaları istenir. Tüm üyeler eşleştikten sonra üyelerden, birbirlerine kendilerini olumlu yönleriyle anlatmaları, isminin hikâyesini (adını kim koymuş?, anlamı ne?, memnun mu?, gibi) anlatmaları istenir ve her üyenin eşini gruba "ben" şeklinde tanıtması sağlanır. Grup süresince uyulması gereken kurallar belirlenir ve bu kuralların öneminden bahsedilir. Belirlenen bu kurallar tahtaya yazılır. Grup üyelerinden grup eğitiminden ne isteyip, ne beklediklerini paylaşmaları istenir. Grup üyelerine, paylaşımları ve katkıları için teşekkür edilir. Grup lideri sosyal beceri eğitiminin amacını ve içeriğini açıklar. Ardından sosyal becerinin önemli ve başlangıç basamağı olan iletişim başlatma ve sürdürme becerilerinin görülmesi, rol oynama tekniği ile pekiştirilmeye çalışılması için "göster kendini" etkinliğine geçilir. Bu etkinlikte lider tarafından yazılmış olan senaryoların rol oynama tekniği ile canlandırılması istenir. Üyeler ikişerli gruplara ayrılır. Her gruptan bir üye kavanozdan üzerlerinde rakamların yazılı olduğu bir top çeker. Bu işlem bittikten sonra lider üzerlerinde rakamlarla senaryoların eşleştirilmiş olduğu Ek 1 formunu gruplara dağıtır. Grupların senaryoları okuyup hazırlanacakları kadar süre verilir. Ardından gönüllü gruptan başlamak üzere senaryoların doğaçlama ile canlandırılması istenir. Ardından geribildirim sürecine geçilir. Her üyenin rolünü oynarken ne hissettiği ve diğer üyeler hakkında ne düşündükleri sorulur. İletişim başlatma ve sürdürme becerilerinin nasıl olması gerektiği üzerinde durulur. Paylaşımlar alınır ve üyelere paylaşımları için teşekkür edilir. Üyelerden iletişimi başlatma ve sürdürme konusu ile ilgili öğrendiklerinden sonra bir hafta boyunca başlarına gelen iletişimi başlatma ve sürdürme durumunda kalmaları sonucu nasıl davrandıklarını not almaları ve haftaya grupla paylaşmaları ödevi verilir. Grubu oluşturan öğrencilere, dağılmadan önce sormak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulur ve gelecek oturumun konusu, tarihi ve saati belirtilerek oturum sonlandırılır.

Ek 1: Senaryolar

No: 1

Senaryo 1: Final sınavından beklediğinizin altında bir puan aldınız ve bu durumu hocanızla konuşmak istiyorsunuz. Hocanızın odasını koridorlarda arıyorsunuz ve sonunda kapının birinin üstünde ismini gördünüz. Buyrun içeri girin ve süreci devam ettirin.

No: 2

Senaryo 2: Bankaya girdiniz bir işleminiz var sıranızı bekliyorsunuz. Sıranızı beklerken telefonunuz çaldı ve çok acele bir işiniz çıktı. Ama beklemişken işleminizi yapıp öyle gitmek istiyorsunuz. Önünüzde bekleyen kişi veya kişiler var. Buyrun süreci devam ettirin.

No: 3

Senaryo 3: Hoşlandığın, arkadaş olup tanışmak istediğin birisi var. O kişiyi uygun bir yerde gördün. Örneğin kampüste bankta oturuyor. İçinden bir ses "hadi git tanış onunla" dedi. Buyrun süreci devam ettirin.

No:4

Senaryo 4: İş arıyorsunuz. Özgeçmişinizi bıraktığınız bir şirket sizi aradı ve görüşmeye çağırdı. Görüşmek için gittiniz ve görüşeceğiniz kişi karşınızda. Buyrun süreci devam ettirin.

No:5

Senaryo 5: Bir davete katıldınız. Orada siz bir arkadaşınızla sohbet ederken bir dostunuz yanınıza geldi. Size selam verdi ve sizinle konuşmaya başladı. Buyrun süreci devam ettirin.

No:6

Senaryo 6: Görme engelli olduğunuzu düşünün. Her zamanki gibi çıkıp dolaşmaya başlıyorsunuz. Karşıdan karşıya geçerken kullandığınız ışıklara varıyorsunuz. Araçlar için kırmızı sizin için yeşilin yanmasını sağlayan düğmeye basıyorsunuz. Beklediğiniz "lütfen sağ taraftan geçiniz" sesini duymuyorsunuz. Bir şeylerin yolunda gitmediğini, trafik ışıklarının çalışmadığını düşünüyorsunuz. Sizi karşı tarafa geçirmesi için birilerinden yardım isteyeceksiniz. Buyrun süreci devam ettirin.

No:7

Senaryo 7: Yeni bir eve taşındınız. Apartmanda kimseyi tanımıyorsunuz. Bir akşam iş dönüşü apartmana girerken biriyle karşılaşıyorsunuz. Size "merhaba, iyi akşamlar" diyor. Buyrun süreci devam ettirin.

2. Oturum

Etkinliğin Adı:	Sözel olmayan ipuçları, duygular ve beden dili
Amaç:	Kendisinin sözel olmayan ipuçlarını anlama becerisi kazanmalarını sağlamak Karşıdakinin sözel olmayan ipuçlarını anlama becerisi kazanmalarını sağlamak Yaşanan duyguları tanımalarını sağlamak İletişimde sözel olmayan ipuçlarının önemini anlamalarını sağlamak
Sınıf:	PDR Lisans Öğrencileri
Öğrenci Sayısı:	14
Süre:	90 dakika
Ortam:	Sınıf
Oturma Düzeni:	Gruptaki herkesin birbirinin yüzünü görebileceği şekilde oturma düzeni
Kazanım:	Duyguları tanır. Kendisine ait sözel olmayan ipuçlarını kavrar. Sözel olmayan ipuçlarının iletişimde önemini kavrar.
Araç-Gereç:	Yazı tahtası, kalem, Ek 2: Duygu kartonu, Ek 3: Senaryolar, Ek 4: Papa ve Moiz hikâyesi, kavanoz, pinpon topu,
Yöntem-Teknik:	Düz anlatım, soru-cevap, tartışma, rol oynama, örnek olay.

Süreç: Grup lideri tarafından birinci oturumun bir özeti yapılır. Geçen hafta verilen iletişimi başlatma ve sürdürme durumunda yaptıklarına dair ödevle ilgili paylaşımlar alınır. Ardından ikinci oturuma geçilir. "Günlük yaşamda hangi duygularla karşılaşıyoruz?" sorusu öğrencilere yönlendirilir. Tahtaya "Hoşa Giden Duygular" ve " Hoşa Gitmeyen Duygular" başlıklarını ifade etmek amacı ile bir gülen yüz bir de somurtan yüz çizilir. "Bazı durumlarda hoşa giden duygular yaşadığımız (örneğin mutluluk, sevinç, gurur duyma gibi) bazı durumlarda ise hoşa gitmeyen duygular yaşadığımız (örneğin korku, üzüntü, kıskançlık gibi) anlatılır." Üyeler duygu örnekleri bulmaya teşvik edilir. Ardından "Gülen yüz - somurtan yüz oyunu" na geçilir. Bu oyunda amaç durumlar karşısında kişilerin farklı duygular yaşayabileceğini görmelerini sağlamaktır. Her üyeye bir yanında güler yüz, bir yanında somurtan yüz çizili kartonlar dağıtılır. Bu oyunda lider bazı durumlar okur. Okunan durum karşısında üyelerden hoşlarına gidiyorsa güler yüzü havaya kaldırmaları ve gruba göstermeleri, hoşlarına gitmiyorsa somurtan yüzü havaya kaldırıp gruba göstermeleri istenir. Üyelere kartonlar dağıtıldıktan ve yapmaları gerektiği anlatıldıktan sonra aşağıda yer alan veya benzeri olası durumlar okunur.

Olası Durumlar:

"Dişin kırıldı.

Yeni bir oyun öğrendin.

Arkadaşın sana küstüğünü söyledi.

50 TL paranı kaybettin.

Annen yalan söylediğin için seni cezalandırdı.

Yeni bir okula gidiyorsun.

Yeni bir eve taşındınız.

Deden size ziyarete geldi.

Alttan bir dersin kaldı.

Kardeşin çok hastalandı. Pantolonun söküldü.

Yeni bir arkadaş edindin.

Yağmur yağıyor.

Kar yağıyor.

Karnın acıktı ama daha yemek yemeğe çok zaman var.

Baban sana bir hediye almış.

Birileri hakkında dedikodu çıkarmış.

Kocaman bir köpek yolda sana doğru koşarak geliyor."

Bu gibi durumlarda neler hissedebilecekleri ve bu duygunun hoş bir duygu mu, yoksa hoş olmayan bir duygu mu olduğu sorulur. Üyelere genelde bizi mutlu eden ve neşelendiren duyguların hoşumuza gittiği öte yandan bize mutsuzluk veren duyguları yaratan durumlardan ise genellikle kaçınmak istediğimiz hatırlatılır. Etkinlik şu sorularla sürdürülür: "Hoş olan ve hoş olmayan duyguları ayırt etmek zor oldu mu? Başkalarının hoş olarak adlandırdığı ama sizin için hoş olmayan (veya tersi) duygu var mı? Hangi tür duyguları istersiniz? Hoş duygular duymak için neler yapabilirsiniz? Başkalarına hoş duygular yaşatabilir misiniz? Nasıl?" Sorulara verilen cevaplar üzerine konuşulur.

Ardından grup lideri beden dili ve iletişim konusuna geçer. "Sessiz sinema" etkinliğini başlatılır. Bu etkinlikte her üye tek tek çağrılır ve kavonozdan çektiği filmi konuşmadan jest, mimik, el ve kol hareketleriyle diğer üyelere anlatmaya çalışır. Etkinlik sonunda her üyeden filmi anlatmaya çalışırken ve filmi anlatan arkadaşını izlerken neler hissettikleri sorulur ve duygu ve düşünceleri alınır. Ardından "anla beni" etkinliğine geçilir. Bu etkinlikte üyeler üçerli veya dörderli gruplara ayrılırlar. Her gruptan bir kişi kavanozdan oynayacakları senaryoyu seçer. Her grup kendi seçtiği senaryo hakkında bilgilendirilir. Grupların seçtiği senaryoyu çalışmaları için biraz süre verilir. Hazırlanma süreci bittikten sonra gruplar senaryolarını diğer gruplar önünde oynar. Oynama bittikten sonra izleyici gruplara ne anladıkları sorulur. Hangi üye ne rolündeydi sizce? Olay neydi? Ne anladınız? türünden sorular sorularak oynayan kişinin beden diliyle ne anlatmaya çalıştığı, bunun anlaşılabilirliği üzerinde durulur. (Gruptan bu rolü ben daha farklı bir şekilde anlatabilirdim şeklinde söyleyen olursa o kişiye fırsat verilir, beden diline örnek zenginleştirilir) Bu etkinlikte amaç üyelerin başka kişilerin sözel olmayan ipuçlarını anlamalarını sağlamak, hem de üyelerin kendi sözel olmayan ipuçlarının farkında olmalarını sağlamaktır.

Ardından geribildirim sürecine geçilir. Her üyenin rolünü oynarken ne hissettiği ve diğer üyeler hakkında ne düşündükleri sorulur. Paylaşımlar alınır ve üyelere paylaşımları için teşekkür edilir. Oturumsa sona yaklaşırken lider Ek 4: Papa ve Moiz hikayesini okur. Okuma bittikten sonra üyelerden hikâye ile ilgili ne anladıkları üzerine görüşleri alınır ve beden dilinin iletişimde önemli bir yere sahip olduğu ancak sözel iletişimle de desteklenmesi gerektiği vurgulanır. Oturum özetlenerek sonlandırılır.

Ek 2:Duygu Kartonu





Ek 3: Senaryolar

No:1

Senaryo 1: Sınıfta ders anlatıyorsun, iki öğrenci aralarında konuşuyor. Onları sesli bir şekilde uyarmadan, onlara senin bu durumdan memnun olmadığını beden dilinle nasıl anlatırsın. (Öğretmen rolündeki sessiz olacak)

No:2

Senaryo 2: Arkadaşınla birlikte sinemaya gitmeyi planladın, kararlaştırdığınız saatte sinema salonunun önünde arkadaşını bekledin fakat arkadaşın gelmedi. Ertesi gün okulda arkadaşını görüyorsun, ona beden dilinle bu durumdan rahatsız olduğunu nasıl anlatırdın. (Bekletilen kişi sessiz olacak)

No:3

Senaryo 3: Şehir içi minibüste seyahat ediyorsun. Adamın biri yanına geldi ve oturdu. Çok sürmeden telefonu çaldı ve konuşmaya başladı. Minübüste tek ses o kişinin sesi. Ve sen bu sesten rahatsız oldun. Yanındaki kişiye bunu beden dilinle nasıl anlatırdın.

Ek 4: Papa ve Moiz

"Bir kaç yüzyıl önce Papa bütün Yahudilerin Roma'yı terk etmeleri gerektiğine karar verir. Doğal olarak Yahudi toplumundan büyük bir tepki gelir. Bunun üzerine, Papa ile Yahudi toplumundan önde gelen birisiyle karşılıklı dini bir müzakere yapmaları önerir. Yahudiler kazanırsa kalacaklar, Papa kazanırsa gidecekler. Yahudiler çaresiz kabul eder ve temsilci olarak Moiz' i seçerler. Ancak Moiz'in Papa ile aynı dili konuşamaması nedeniyle müzakere de konuşmak yerine sadece işaret dilinin kullanılmasını teklif ederler. Papa kabul eder. Müzakere günü geldiğinde iki taraf karşılıklı yerlerini alırlar ve karşılıklı olarak bir süre bakıştıktan sonra Papa elini kaldırarak üç parmağını gösterir. Buna karşılık Moiz tek parmağını kaldırır. Papa parmaklarını sallayarak başının etrafında çevirir. Moiz ise parmağıyla yeri işaret ederek oturduğu yeri gösterir. Papa yanındaki çantadan bir parça ekmek ve şarap çıkartınca Moiz de bir elma çıkartır. Bunun üzerine Papa ayağa kalkarak: -Ben pes ediyorum, Yahudiler kalabilirler. Müzakere sonrasında Papa'nın etrafına toplanan kardinaller Papa'ya ne olduğunu sorduklarında Papa: -Ben önce 3 parmağımı gösterip Kutsal Üçlü' yü işaret ettim. Buna karşılık o bana tek parmağını gösterip her iki dinin de tek tanrıyı tanıdığını söyledi. Ben parmaklarımı sallayıp başımın etrafında çevirerek tanrının bizim etrafımızda olduğunu gösterdiğimde o da oturduğu yeri işaret ederek tanrının onların durduğu yerde de olduğunu işaret etti. Ben kutsal ekmek ve şarap çıkartıp tanrının bizim günahlarımızı bağışladığını göstermek istediğim zaman da hemen bir elma çıkartıp bana ilk günahı hatırlattı. Herifin her şeye bir cevabı var. Ne yapabilirdim ki?

Aynı sırada Yahudi cemaati de Moiz'in etrafını sarmış ona nasıl başardığını soruyorlardı. Moiz: -Önce bana 3 parmağını gösterip 3 gün içinde burayı terk etmemizi istedi. Ben de ona bir tekimizin bile ayrılmayacağımızı söyledim. Sonra bütün şehrin Yahudilerden temizleneceğini söyledi. Ben de, hiç bir yere gitmeyip olduğumuz yerde kalacağımızı söyledim. -Sonra ne oldu? diye kalabalık heyecanla sordu. -Valla, sonrasını ben de pek anlamadım. Adam biraz hiddetlendi ve öğle yemeğini çıkarttı. Bunun üzerine ben de benimkini çıkarttım. Hepsi bu!"

3. Oturum

Etkinliğin Adı:	Sorumluluklarım
Amaç:	Üyelere sorumluluk kavramını tanıtarak, sorumluluk sahibi olmanın önemini kavramalarına yardımcı olmak Üyelerin kendilerine ve başkalarına karşı olan sorumluluklarının farkına varmalarına yardımcı olmak. Üyelerin kendilerine ve başkalarına karşı sorumlu davranışlarda bulunmanın faydalarını kavramalarını sağlamak.
Sınıf:	Pdr Lisans Öğrencileri
Öğrenci Sayısı:	14
Süre:	90 Dakika
Ortam:	Sınıf
Oturma Düzeni:	Gruptaki herkesin birbirinin yüzünü görebileceği şekilde oturma düzeni
Kazanım:	Sorumluluk kavramını tanır, sorumluluk sahibi olmanın önemini kavrar Kendilerine ve başkalarına karşı olan sorumluluklarının farkına varır Kendilerine ve başkalarına karşı sorumlu davranışlarda bulunmanın faydaları anlar
Araç-Gereç:	Ek 5: Can sıkıntısı, Yazı tahtası, kalem, Ek 6: Soru kartı
Yöntem-Teknik:	Düz anlatım, soru-cevap, tartışma, yarışma, ev ödevi, örnek olay

Süreç: Grup üyelerine “Hoş geldiniz.” dendikten sonra son oturumun özeti yapılır. Ardından bu oturumun amaçları söylenir ve Ek 5: “Can sıkıntısı” hikayesi grup lideri tarafından okunur. Hikâye okunduktan sonra okunan metinden ne anladıkları üyelere sorulur, paylaşımlar alınır. Lider üyelere “sorumluluk nedir” sorusunu yöneltir. Üyelerin cevaplarını alındıktan sonra, aşağıdakine benzer açıklamalarda bulunulur. “Sorumluluk, görevlerimizi ve verdiğimiz sözleri zamanında yerine getirmektir. Sorumluluk sahibi olmak insanların bize güven ve saygı duymasını sağlar. Kendimize ve başkalarına karşı olan sorumluluklarımız vardır. ”gibi. Üyelerin yaşantısında aldığı sorumluluklarının dillendirilmesi, farkındalığın artması ve üyelerin "işe yarıyorum" duygusunu tatmaları için “gruplar yarışıyor” etkinliğine geçilir. Bu etkinlikte grup ikiye

ayrılır. 7 kişi bir tarafta (A grubu) 7 kişi bir tarafta (B grubu) yüzleri birbirine bakacak şekilde ayakta dururlar. Lider A grubundan birinci sıradakini ve B grubundan birinci sıradakini yanına çağırır. Lider birinci sorusunu sorar. Kendimize karşı olan sorumluklarımız nelerdir? İlk cevap veren grupla devam edilir. Geri kalan 6 üye de birbirinin aynısı olmayan cevapları (her kişinin 5 sn. süresi var) söylerse ilk sorudan 100 puan alır. 3 defa yanlış cevap gelirse cevap hakkı karşı gruba geçer. Etkinlik böyle devam ettirilir. Yarışma sonunda en fazla puan alan grup birinci seçilir ve alkışlanır. Her üye cevap verdiğinde bu cevabın doğru olup olmadığı grupta tartışmaya açılır.

Yarışma bittikten sonra her üyenin bu yarışmadan ne elde ettiği, neler kazandığı, neler öğrendiği sorulur, paylaşımlar alınır ve katkıları için teşekkür edilir. Üyelerden sorumluluk konusu ile ilgili öğrendiklerinden sonra bir hafta boyunca yerine getirdikleri sorumlulukları not almaları ve haftaya grupla paylaşmaları ödevi verilir. Oturumun özeti yapılarak sonlandırılır.

Ek 5: Can Sıkıntısı

"Vaktiyle her türlü maddi imkâna sahip olmasına rağmen, can sıkıntısından, hayatın yaşanmaya değmez olduğundan yakınan bir prens vardı. Kardeşleri, arkadaşları gezer, ava gider, eğlenirken o odasına kapanır, sürekli düşünürdü. Oğlunun bu haline hükümdar babası çok üzülüyordu. Bir gün hükümdar, ülkesinin en bilge kişisini sarayına çağırtıp ona oğlunun durumunu anlattı ve buna bir çözüm bulmasını istedi. Bunun için bilgeye bir hafta süre verdi. Bir hafta içinde bir çözüm bulamazsa bunun hayatına mal olabileceğini de hatırlattı. Yaşlı bilge üç beş gün düşünüp taşındı; aklına hiçbir çözüm gelmedi. Bu nedenle canını olsun kurtarmak için ülkeyi terk etmeye karar verdi. Üzgün ve dalgın bir şekilde ülkeyi terk ederken, bir köyün yakınında koyunlarını, keçilerini otlatan küçük yaşta bir çobanla sohbet etti. Bundan cesaret alan küçük çoban, yaşlı bilgeye: -Amca şu hayvanlara biraz göz kulak oluver de, ben de şu görünen köyden azık alıp geleyim, bugün azık almayı unutmuşum da, dedi. Bilge de zevkle kabul etti. Bilge, kafası karşılaştığı olaylarla meşgul bir halde hayvanlara göz kulak olurken, bir koyun yavrusu kenarında oynamakta olduğu uçurumdan aşağı yuvarlanıverdi. Aşağı inip onu çobana verdiği sözü doğru dürüst tutabilmek için kuzuyu kendisi kurtarmaya karar verdi. Bu amaçla uçurumun dibine indi. Önce kuzuyu sırtına bağladı, sonra tırmanmaya başladı. Birkaç tırmanma başarısızlıkla sonuçlandı. Ama Bilge yılmadı uğraştı, didindi, zorlandı; ama sonunda kuzuyu yukarı çıkarmayı başardı. Küçük dostuna verdiği sözü tutabilmek, bunun için de kuzuyu uçurumdan çıkarmak bir süre kafasını öyle meşgul etti ki, kendini bu işe o kadar verdi ki, başından geçmekte olan olayı, canını kurtarabilmek için ülkeyi ter etmekte oluşunu unuttu. Fakat bu durum onun kafasında bir şimşek çakmasına neden oldu ve şöyle düşündü: 'Bir kimse ciddi olarak bir işle meşgul olur, bir girişimde bulunur bunu başarı ile sonuçlandırmak arzusu benliğini tam olarak kaplarsa, o kimse için can sıkıntısı, olayları takmak diye bir şey söz konusu olamaz.' Bu gerçek, dolayısıyla hükümdarın oğlu için de geçerlidir. Bilge artık kaçma fikrinden vazgeçip hemen geri döndü ve hükümdarın huzuruna çıkarak şu çözümü sundu: -Hükümdarım, eğer oğlunuzun can sıkıntısından kurtulmasını hayata bağlanmasını istiyorsanız ona bir sorumluluk yükleyin, zamanını kaplayıcı bir meşguliyet verin. Can sıkıntısının, yaşamaktan şikâyet etmenin ana sebebi başıboşluktur. Oğlunuza yükleyeceğiniz sorumluluk ne derece ciddi, sonucu ne derece ağır olursa, kendini o derece can sıkıntısından kurtaracak, yaşama mücadelesi ve azmi o derece artacaktır, dedi."

Ek 6: Soru kartı

1. soru: Kendimize karşı olan sorumluklarımız nelerdir?

2. soru: Başkalarına karşı olan sorumluluklarımız nelerdir?

3. soru: Öğrenci olmanın sorumlulukları nelerdir?

4. soru: Başkalarına karşı olan sorumluluklarımızı yerine getirmek, bize ne gibi yararlar sağlar?

5. soru: Kendimize karşı olan sorumluluklarımızı üstlenmek bize ne gibi yararlar sağlar?

6. soru: Öğrenci olmanın sorumluluklarını yerine getirmek bize ne gibi yararlar sağlar?

7. soru: Ne işe yararsınız?

4. Oturum

Etkinliğin Adı:	Anlat bakalım
Amaç:	Üyelerin konuşma becerilerinin gelişmesini sağlamak Üyelerin topluluk önünde konuşmalarını sağlamak
Sınıf:	PDR Lisans Öğrencileri
Öğrenci Sayısı:	14 kişi
Süre:	90 dakika
Ortam:	Sınıf
Oturma Düzeni:	Gruptaki herkesin birbirinin yüzünü görebileceği şekilde oturma düzeni
Kazanım:	Konuşma becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğunu fark eder. Konuşma becerisinin önemini kavrar. Topluluk önünde konuşur.
Araç-Gereç:	Ek 7: Karikatürler, Ek 8: Fıkralar, yazı tahtası ve kalem, bilgisayar, projeksiyon cihazı, konuşma ile ilgili video
Yöntem-Teknik:	Düz anlatım, soru-cevap, tartışma, geribildirim, ev ödevi

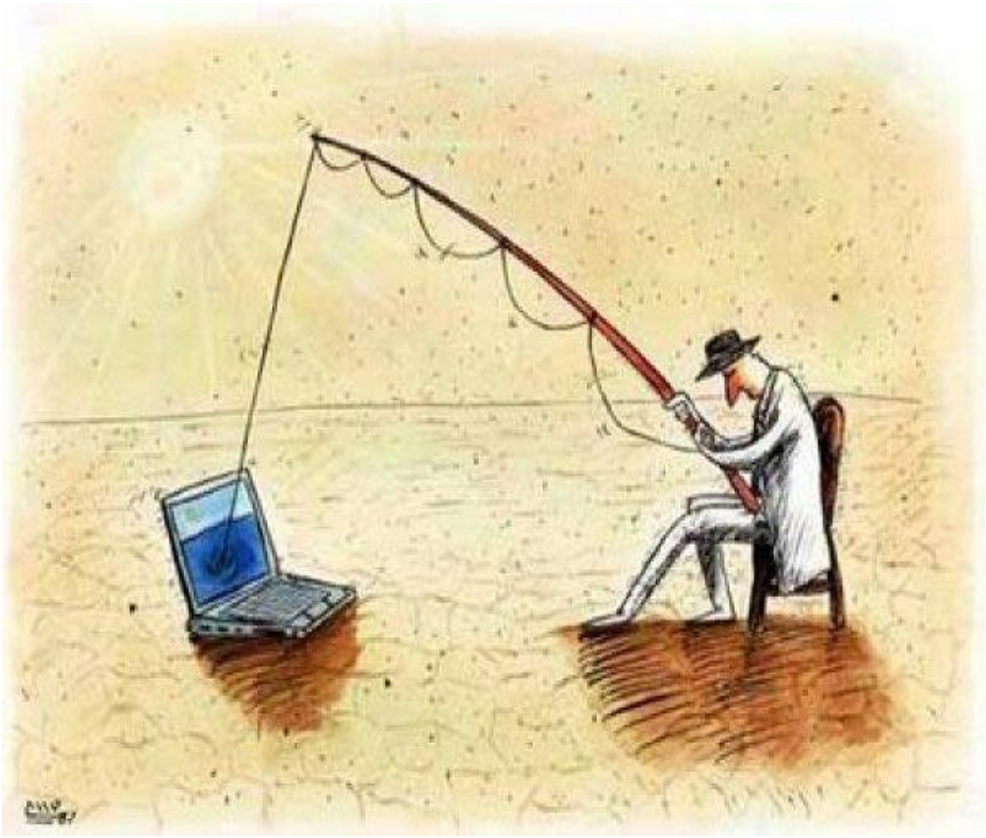
Süreç: Grup üyelerine "Hoş geldiniz." dedikten sonra geçen oturumun özeti yapılır. Geçen hafta verilen ödev hatırlatılır. Bir hafta boyunca yerine getirdiğiniz sorumlulukları not almanız istenmişti. Bu konu ile ilgili paylaşımları olan üyeler dinlenir. Teşekkür edilir paylaşımlar için. Ardından bu oturumun amaçları söylenir ve lider ilk olarak video izletir. Video izletildikten sonra lider video ile ilgili üyelere bazı sorular sorar. Üyelerin video ile ilgili görüşlerini alır.

Ardından lider; insanın, toplum ilişkilerini düzenlemek, toplumda bir yer edinmek, kendini çevresindekilere anlatabilmek, herhangi bir konuda bilgi vermek; duygu, düşünce ve fikirlerini açıklayabilmek gibi çeşitli nedenlerle sık sık konuşma eylemine başvurmak zorunda olduğunu söyler ve üyelere söz hakkı vererek onlardan görüşlerini alır. Üyelere toplumda güzel ve etkili konuşan insanların nasıl karşılandığını sorar? Paylaşımlar alınır, paylaşımlar için teşekkür edilerek üyelerin konuşma becerisini geliştirmek amacıyla Ek 7: Karikatürleri sırayla öğrencilere göstererek "anlat bakalım"

etkinliğine geçilir. Bu etkinlikte üyeler sırayla ayağa kalkar ve lider tarafından kendisine gösterilen karikatürü 1-2 dakika inceler. Lider karikatürde neler gördüklerini ve karikatürde anlatılmak istenenlerin neler olduğunu sorar. Üyeler de kendi düşüncelerini paylaşır. Bütün üyeler karikatürlerle ilgili düşüncelerini paylaştıktan sonra lider üyelere "Düşüncelerinizi topluluk önünde paylaşırken neler hissettiniz? Konuşmak zor oldu mu?" gibi sorular sorar. İnsanların topluluk önünde konuşmasını zorlaştıran sebepler ne olabilir? sorusu sorularak üyelerin görüşleri alınır.

Lider topluluk önünde konuşmaktan korkan insanların genelde şu düşüncede olduklarını vurgular. Donup kalacağım, konuşamayacağım, birdenbire ne söyleyeceğimi unutacağım, dikkatin odağı olacağım, herkes bana bakıyor ve beni dinliyor, hata yapacağım, cevaplayamayacağım soru gelecek, insanlar gergin olduğumu fark edecek, sunumum/konuşmam beni utandıracak ve hocanın ya da arkadaşlarımın gözünden düşmemi sağlayacak kadar kötü geçecek gibi. Üyelere "sizlerde bu sebeplerden hangisi var veya varsa ne düzeyde var?" gibi sorular sorulur ve paylaşımlar alınır. Daha sonra lider bu kez öğrencilerden kendilerine verilen bir metni (fıkrayı) grup önünde okumalarını ister. Lider sırayla öğrencileri tahtaya davet eder ve Ek 8: Fıkralardan sırayla öğrencilere vererek okumalarını ister. Bütün üyeler fıkralarını okuduktan sonra lider neler hissettiklerini sorar. Paylaşımlar alınır. Lider "Hazırlıksız bir konuşma yaptınız eğer bu konuşmaya hazırlanma şansınız olsaydı ne değişirdi?" gibi sorular sorarak üyelere topluluk önünde etkili konuşmayı etkileyen, az önce paylaştığımız olumsuz düşüncelerin yaşanmasını azaltan bir faktörün de hazırlık yapmak olduğunu vurgular. Üyelerin verilen bir metni topluluk önünde okuma becerilerini geliştirmek, topluluk önünde konuşma becerilerini desteklemek amacıyla üyelere bir sonraki oturuma kadar bu oturumda okudukları fıkraya hazırlanmaları, bir sonraki oturumda sırayla bu fıkraları tekrar grup önünde okuma ödevi verilir. Bir hafta arayla aynı metni hazırlıksız ve hazırlıklı okuma arasındaki farkları göstermek amacıyla üyelerin bu haftaki oturumlarından okuma anına ilişkin video kaydı bir sonraki oturuma getirilir.

Ek 7:



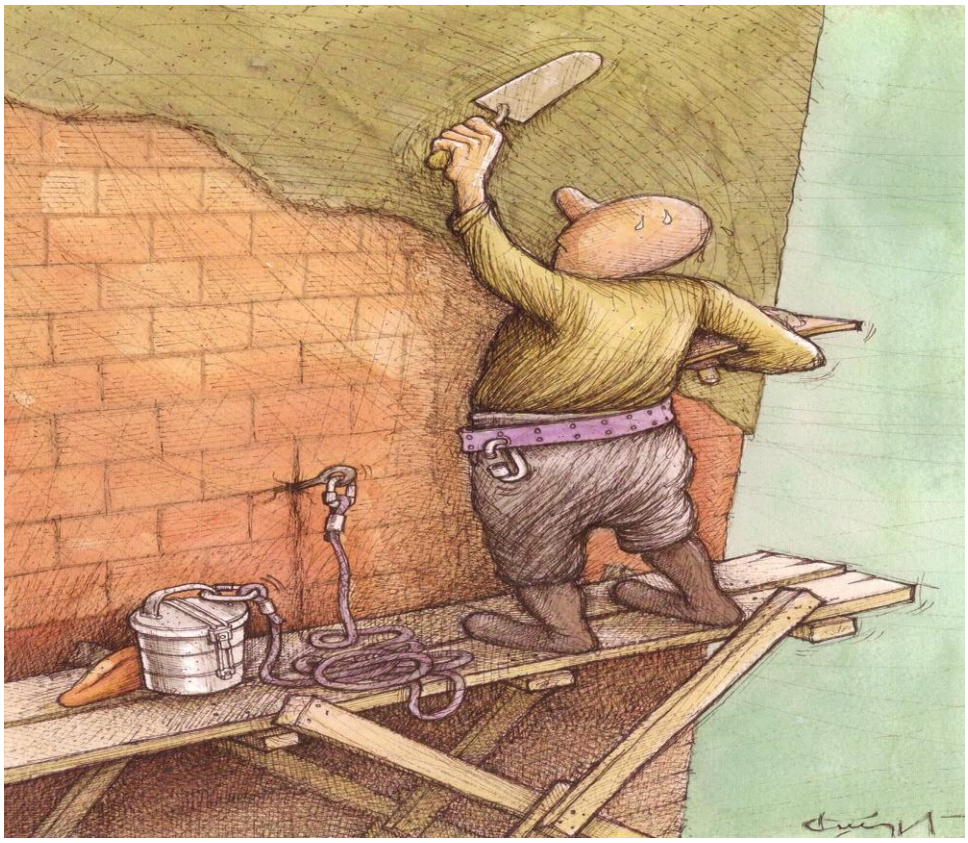




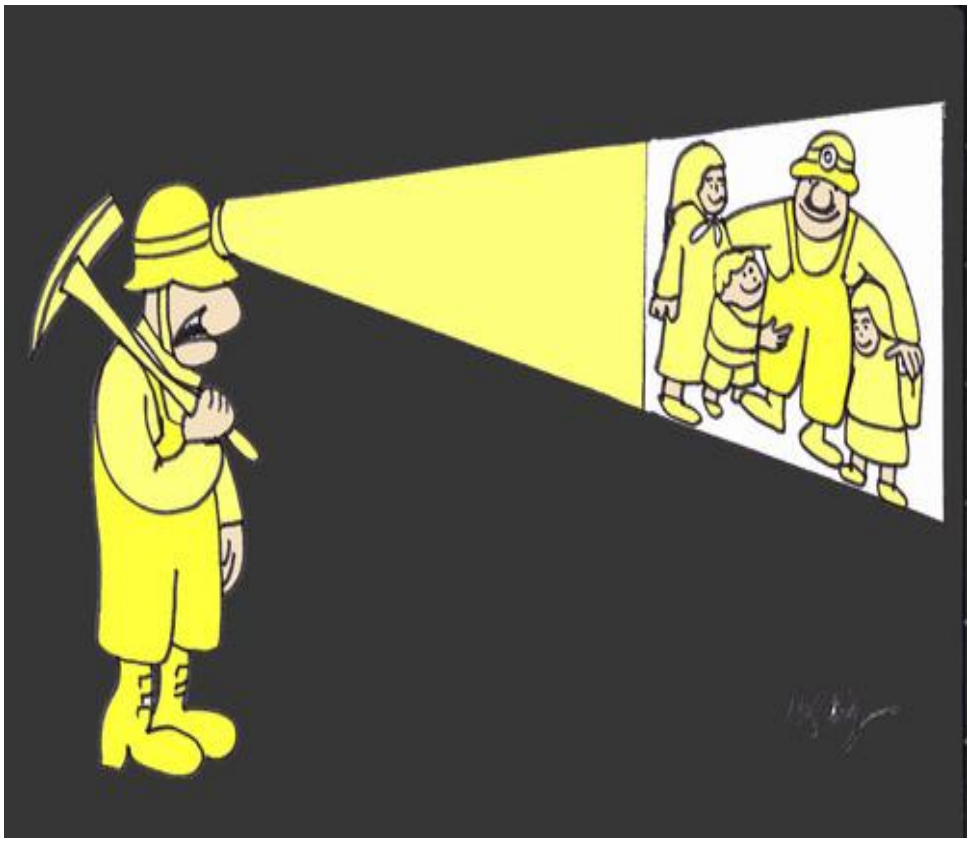








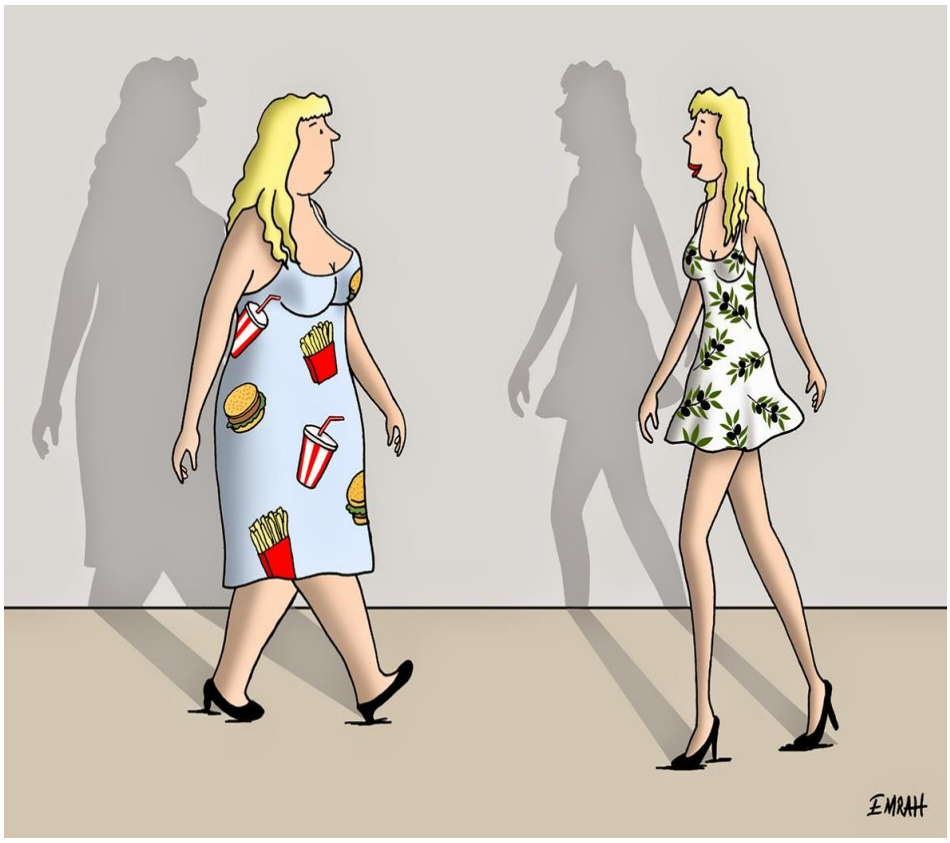

Kaan Saatci






Poteurs


1
2
3
4
5
6
7
MENDI


EMRAH



Ek 8: Fıkralar

Elmas Gerdanlık

"Kadın sinir içinde cep telefonundan kocasını aramış.
- Hangi cehennemdesin sen saat kaç oldu?
Kocası;
- Hayatım o hiç unutamadığın harika elmas gerdanlığın bulunduğu kuyumcu varya hani, param yok diye alamamıştım ya…Sevgilim mutlaka birgün sana bunu alacağım demiştim hani, hatırladın mı ?
Bu sözü duyan kadın birden yumuşamış. Heyecandan titreyen bir ses ile ;
- Eee aşkım evet hatırlamaz olur muyum hiç ? demiş.
Kocası ;
-Aşkım işte o kuyumcunun yanındaki kahvede arkadaşlarla birlikteyim. Oyun oynuyorum…"

Doğum

"İlkokulda üç çocuk bebeklerin nasıl dünyaya geldiklerini konuşuyormuş. Dursun:
-Bizim ailede hep leylekler getirir.
Fadime:
- Bizde hep cül bahçesinde bulunur.
Temel:
- Biz façiruz, bizde hep pepekleri annem kendisi yapayi."

Kayserili Genç

"Kayserili bir genç yeni işe başlamış. 1 aylık çalışma sürecinin sonunda ilk maaşını almak için bankamatiğe gittiğinde anlaştıkları maaşın 250 TL üzerinde bir ücret yatırıldığını görmüş. Hiç sesini çıkartmadan, sevinerek maaşı çekmiş. Aradan bir ay daha geçmiş. Tekrar maaşını çekmeye gitmiş, bakmış bu seferde 100 TL eksik yatmış. Hemen muhasebeye gidip itiraz etmiş:
-Neden maaşım eksik yattı. Bunun üzerine muhasebeci:
-Neden geçen ay 250 TL fazla para yatırdığımızda itiraz etmediniz de, şimdi eksik yatınca itiraz ediyorsunuz.
Adam sakince cevap vermiş:
-Prensibimdir ilk hatayı her zaman affederim."

Nasreddin Hoca

"Nasreddin Hoca çarşamba pazarında gezintiye çıkmış. Dolaşırken birden ensesinde bir tokat hissetmiş ve kendini yerde bulmuş. Hemen kalkmış arkasına bakmış, bide ne görsün iri yarı bir adam. Nasreddin Hoca:
-Bana sen mi vurdun? Adam:
-Evet ben vurdum.Nasreddin Hoca:
-Şakamı yaptın yoksa gerçekmi vurdun? Adam:
-Gerçek vurdum ne olacak.? Nasreddin Hoca:
-Haa… iyi öyleyse, ben şakadan hiç hoşlanmam da!"

İntihar

“Delinin biri intihar etmeye karar verir. Kendisini asmaya çalışır. Biri dayanamayıp sorar: - Ne yapıyorsun? - Görmüyor musun intihar ediyorum. - Öyle ise ipi boğazına bağlasana! - Denedim, öyle boğuluyorum.”
Elektrikler Kesik “Sarışın kadının bir sorunu vardır ve yetkili kişiyi arar. -İyi günler bi problemim vardi benim. -Buyrun hanımefendi yardımcı olayım ben size, elimden geldiğince. -İnternete bağlanamıyorum ben!! -Bakalım nedir problem, ne yazıyor şu an ekranınızda? -Göremiyorum ki, elektrikler kesik!”
İyi haber “Doktor Hastalarından Birini Aramış. Telefonda aralarında şöyle bir diyalog geçmiş : Doktor : – Sana bir kötü bir de çok kötü haberim var. Önce hangisini söylememi istersin demiş. Hasta : – İlk önce kötü haberi söyleyin. Doktor : – Tahlilleriniz sonucunda maalesef sadece yirmi dört saat ömrünüz kaldı. Hasta : – Peki bu kötü haber ise, çok kötü olan haber nedir? Doktor : – Dünden beri size ulaşmaya çalışıyorum, telefonunuz kapalıydı.”
Astronot Temel “Nasa 3 astronotu uzaya bir görev için gönderecekmiş. Astronotlar arası sınav yapmışlar ve bu sınavı geçebilen 3 astronot bu görevi almayı hak edecekmiş. Sınav yapılmış. 1 Alman,1 İngiliz ve bizim Temel sınavı geçebilmiş. Bu astronotlar uzun yıllar gelemeyecekleri için, astronotlara yanlarında 60 kilogramlık özel eşya alabileceklerini söylemişler. Alman astronot 60 kg lık bir sarışın hatun istemiş. İngiliz de 60 kiloluk içki almış yanına. Temel de 60 kiloluk Uzun Samsun sigarası almış yanına. Bu 3 astronot uzun yıllar sonra görevlerini yapıp dünyaya geri gelmişler. Uzay mekiğinden birer birer çıkıyorlarmış. Önce Alman çıkmış yanında sarışın hatun ve 1 tane de çocuk. Sonra İngiliz sağa sola sallana sallana sarhoş bir şekilde inmiş. Temel ise delirmiş ve manyak bir şekilde gözleri fır fır fır dönerek ağzında sigarayla çıkmış ve -Allah’ını seven bana ateş versin.”
Yabancı dil “Sultanahmet ‘ te gezinen bir turist Temel ile Dursun’ un yanına gelerek bir adres sorar. Önce ingilizce, sonra Almanca son olarakta Fransızca konuşarak adresi soran turist bir türlü derdini anlatamaz. Dursun dayanamaz ve Temel’ e : – Ula Temel, bir yabancı dil öğrenemedik ciddi. Temel hemen cevap verir: – Ula adam 3 yabancı dil öğrenmiş yinede derdini anlatamıyor, 1 yabancı dil öğrensen ne olacak ki :)”
Kekeme “Kekeme bir çocuk ve babası dağa tırmanıyorlarmış. Tırmanışın ortalarında çocuk konuşmaya başlamış :

– Ça ça ça ça ça…
– Sus olum demiş babası. Zaten yoruldum. Yukarıda söylersin ne söyleyeceksen. Derken yukarıya varmışlar. Çocuk demiş ki
– Ça ça ça çadırları aşağıda unuttuk. Babası çok sinirlenmiş ama yapacak birşey yok. O kadar mesafeyi tekrar aşağı inmişler. Bu sefer inerken çocuk yine başlamış konuşmaya :
– Şa şa şa şa şa …
– Olum aşağıda söyle ne söyleyeceksen demiş yine babası. Uzun uğraşlar sonunda aşağı inmişler. Babası çocuğa söyle bakalım şimdi ne söyleyeceksen demiş. Çocuk cevap vermiş :
– Şa şa şa şa şaka yaptım :)"

Kadın zekası

"Bir kadın ve bir erkek kendi arabalarıyla ilerlerken çarpıştılar. Her ikisininde arabası adeta pert olmuştur ama neyse ki kendilerinde bir şey yoktur. Bir şekilde her ikisi de arabalarından dışarı çıkarlar ve kadın adam şöyle der :
– Geçmiş olsun beyefendi. Bakın, her iki araba da neredeyse pert oldu ama bizlerde hiçbir şey yok. Bu bir mesaj olabilir. Belkide burada tanışıp, bir birimizi sevip ömür boyu mutlu bir hayat yaşamak için bir işarettir bu. Kadının söylediklerini duyan adam heyecanlanarak ve biraz da sevinerek :
– Galiba haklısınız hanım efendi der. Bunun üzerine kadın devam eder :
– Bakın arabam hurdaya dönüştüğü halde içerisinde bir şişe şampanya sağlam duruyor hala. Bu kesinlikle bir işaret olmalı. Şarabı içip kutlamalıyız bu tesadüfler zincirini diyerek devam eder kadın. Büyük bir memnuniyet ile kadının söylediklerini dinleyen adam kadının teklifini kabul eder. Şampanyayı açarak yarısına kadar içen adam, geri kalan şampanyayı kadına uzatır. Kadın şampanyayı alır, mantarını kapatıp adama geri verir. Kadının yaptıklarına anlam veremeyen adam sorar :
– Eee siz içmeyecek misiniz? Bunun üzerine kadın cevap verir :
– Hayır ben polisi bekleyeceğim:)"

Tavuk var mı?

"Temel İstanbul'a yerleşmiş hayatını orda sürdürmeye çalışacak. Birgün eczaneye girip -Siz de tavuk var mı? diye soruyor. Eczacı bey çok iyi bir şekilde eczanelerde tavuk olmayacağını anlatıyor. Temel gidiyor ve ertesi gün tekrar geliyor:
-Siz de tavuk var mı? diye soruyor eczacı bakmış yine aynı adam biraz kızıyor tabi ki. Bu olay 4 gün tekrarlanıyor. En son geldiğinde Temel eczacıya:
-Kardeşim madem tavuk satmıyorsun cama yazsana. diyor. Eczacı da bıkmış mecburen yazdırıyor cama Temel tekrar geliyor ve eczacıya soruyor
-Abi tavuk ne zaman gelecek?"

Uğursuz kadın

"Cafer komadadır. Yanında ise karısı... Cafer'in gözleri nemli, kısık sesiyle karısına doğru bakar ve konuşmaya başlar:
-İlk işten kovulduğum zaman yanımda idin. İflas ettiğim gün oradaydın. Vurulduğum zaman ilk gözümü açtığımda seni gördüm. Trafik kazası geçirdiğimde hastanede hep başucumdaydın...
Karısı takdir edilmenin mutluluğunda tabi.

-Şimdi komadayım yine başucumdasın. Sonunda anladım ama, çok geç oldu; yahu sen ne uğursuz karısın.”
Ancak Geldik “Bir gün Cennet`in kapıları şiddetle vurulmuş: -Güm Güm Güm !! İçeriden seslenmişler: -Kim o? Dışarıdan gök gürültüsü gibi bir ses: -Biz İstanbul’u fetheden Fatih`in yiğitleriyiz! İçeriden hoş geldiniz diyerek kapılar ardına kadar açılmış ve yiğitleri içeriye buyur etmişler. Her şey çok güzel gidiyormuş. Ta ki, 40 yıl geçinceye kadar. Bir gün kapılar yine şiddetle çalınmış: -Güm Güm Güm !!! İçeriden sormuşlar: -Kim o? Dışarıdan gök gürültüsü gibi bir ses: -Biz İstanbul’u fetheden Fatih`in yiğitleriyiz! İçeriden hemen cevaplamışlar: -Hadi len! Onlar 40 yıl önce geldi! Dışarıdan yine ses gelmiş: -Biz mehter takımıyız ancak geldik!!!”

5. Oturum

Etkinliğin Adı:	Kendini kabul ve bakış açısı
Amaç:	Kendilerine karşı olan tutumlarını gözden geçirmelerini sağlamak Başkalarına karşı olan tutumlarını gözden geçirmelerini sağlamak Kendilerinin olumlu yönlerini fark etmelerini sağlamak Hayata olumlu pencereden bakmalarını sağlamak Kendini algılama biçiminin davranışlarını nasıl etkilediğini fark etmesini sağlamak Başkalarının kendisi ile ilgili görüşlerinin bireyin kendini algılama biçimini nasıl etkilediğini fark etmesini sağlamak
Sınıf:	PDR lisans öğrencileri
Öğrenci Sayısı:	14 kişi
Süre:	90 dakika
Ortam:	Sınıf
Oturma Düzeni:	Gruptaki herkesin birbirinin yüzünü görebileceği şekilde oturma düzeni
Kazanım:	Kendilerine karşı olan tutumlarını gözden geçirir. Başkalarına karşı olan tutumlarını gözden geçirir. Kendi olumlu yönlerini fark eder. Hayata olumlu pencereden bakmayı kazanır. Kendini algılama biçiminin davranışlarını nasıl etkilediğini fark eder Başkalarının kendisi ile ilgili görüşlerinin bireyin kendini algılama biçimini nasıl etkilediğini fark eder.
Araç-Gereç:	Ek 9: Video: Teddy'nin Hikayesi, Ek 10: Kendini Algılama Formu, Ek 11: Bakış Açısı Hikayesi, bilgisayar, projeksiyon cihazı, johari penceresi
Yöntem-Teknik:	Düz anlatım, soru-cevap, uygulama, örnek olay
Süreç: Grup üyelerine "Hoş geldiniz." dendikten sonra son oturumun özeti yapılır. Geçen hafta verilen ödev hatırlatılır. Ödevle ilgili üyelerin paylaşımları alınır, üyelere geribildirimler verilir ve teşekkür edilir. Ardından bu oturumun amaçları söylenir. Lider Ek 9: Teddy'nin hikâyesi videosunu üyelere izlettirir. Teddy ve öğretmeninin yaşadıkları üzerine konuşulur. "Az önce izlediğiniz video sizde nasıl bir etki bıraktı? Bu	

etki hangi özelliğinizden kaynaklanıyor olabilir?" sorusu üyelere yönlendirilir ve paylaşımlar alınır. Üyelerdeki olumlu özelliklere vurgu yapılır. İzlenen video, bazen dinlenen bir şarkı, bazen bir şiirin insanlarda farklı etkilere sahip olacağı, her insanın bu etkiyle başa çıkabilmesinin de farklılaşacağına dikkat çekilir. İnsanlar arasında bireysel farklılıkların olduğuna vurgu yapılır. Her insanın özellikleri farklıdır. Özelliklerinizin farkında mısınız? Başkaları sizin bu özelliğinizin farkında mıdır? gibi sorular sorulur. Johari penceresi tanıtılarak bunlar üzerine konuşulur. Ardından lider Ek 10: Kendini algılama formunu üyelere dağıtır.

Bu formu doldurmaları için yeterince süre verilir. Lider "Bu özellikleriniz hayatınızı nasıl etkiliyor? Kendinizle ilgili algılarınız, beğenileriniz, tercihleriniz, davranışlarınıza nasıl yansıyor? Başka insanların sizin hakkınızdaki görüşleri sizi etkiliyor mu?" gibi sorularla grup etkileşimi devam ettirilir. Ardından gönüllü öğrenciden başlanarak paylaşımlar alınır. Grup üyelerinin birbirlerine geribildirim vermeleri sağlanır. Lider kendini kabul etmenin önemi üzerinde durur. Lider "İdeal kadın, ideal erkek" derken genel olarak "ideal insan"ın peşinde koşuyoruz. Bize verilen ideal ölçülerine uyamadığımızda ise ne yapacağımızı bilemiyor ve "kendimiz" olabilmeyi unutuyoruz. Dahası kendimizi görmezden geliyor, kaçırıyoruz. Bu da doğal olarak ruh sağlığımızı ciddi bir şekilde bozabiliyor. Aslında ideal insan, kendisinin farkında olan, iyileri ve kötüleriyle kendini tanıyan, kötü yanlarını düzeltmeye çalışan ve sonuçta kendisiyle barışık olan insandır." gibi bir açıklama yapar. Ardından lider Ek 11: Bakış açısı hikâyesini okur.

Hikâyeden üyelerin ne anladıkları sorulur ve paylaşımlar alınır. Ardından lider bir açıklama yapar. "İnsanın kendisiyle barışık olmasının önemli bir adımı insanın kendisine güven duymasından geçiyor. Bir insanın kendine güven duyabilmesi içinse, öncelikle kendisine ve hayata olumlu bir bakış ile bakabilmesi gerekiyor. İnsanların doğasında genelde önce olumuz şeyleri görme eğilimi var gibi. Geçmişe, bugüne ve geleceğe olumlu gözlükle bakan insanlar, hem iyi hem kötü şeyleri aynı anda görebiliyor."

Üyelere paylaşımları için teşekkür edilir. Oturumun kısa bir özeti yapılır. Grubu oluşturan öğrencilere, dağılmadan önce sormak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulur ve gelecek oturumun konusu, tarihi ve saati belirtilerek oturum sonlandırılır.

Ek 10: Kendini Algılama Formu

Kendinizi nasıl görüyorsunuz?	
Eğer bir insan olmasaydınız……..olurdum.	
Olumlu yönlerin nelerdir?	
Olumsuz yönlerin nelerdir?	
Güçlü yönlerin nelerdir?	
Zayıf yönlerin nelerdir?	
Olumlu özelliklerinin sana ve çevrendeki insanlara ne faydası var?	
Olumsuz özelliklerinin sana ve çevrendeki insanlara ne zararı var?	
Çevrendeki insanlara senin mutluluk dereceni sorsaydık 10 (0: çok mutsuz, 10: çok mutlu) üzerinden kaç puan verirlerdi?	
İdeal bir insanın özellikleri nelerdir?	

Ek 11: Bakış Açısı Hikâyesi

"Yıllar önce, bir ayakkabı şirketinin sahibi pazar araştırması yapmaları için iki çalışanını Afrika'ya gönderir. Birinci eleman araştırmasını bitirdikten sonra patronunu arar ve şöyle der: "Burada bizim için hiçbir fırsat yok, çünkü burada hiç kimse ayakkabı giymiyor." Bir süre sonra, araştırmalarını tamamlayan ikinci eleman da patronunu arar ve heyecanla şöyle der: "Afrika' da inanılmaz fırsatlar var, burada hiç kimsenin ayakkabısı yok.""

6. Oturum

Etkinliğin Adı:	Atılganım
Amaç:	Atılgan, saldırgan, pasif-saldırgan ve çekingen davranışları ayırt etmelerini sağlamak Atılgan davranışlar sergilemelerini sağlamak
Sınıf:	PDR lisans öğrencileri
Öğrenci Sayısı:	14 kişi
Süre:	90 dakika
Ortam:	Sınıf
Oturma Düzeni:	Gruptaki herkesin birbirinin yüzünü görebileceği şekilde oturma düzeni
Kazanım:	Atılgan, saldırgan, pasif-saldırgan ve çekingen davranışları ayırt eder. Atılgan davranışlar sergiler.
Araç-Gereç:	Ek 12: Bak Bakalım Kendine Formu, kavanoz, pinpon topu, Ek 13: Senaryolar
Yöntem-Teknik:	Soru-cevap, tartışma, rol oynama, düz anlatım

Süreç: Grup üyelerine "Hoş geldiniz." dendikten sonra son oturumun özeti yapılır. Ardından bu oturumun amaçları söylenir. Atılganlık tanımı, atılganlık, saldırganlık, pasif-saldırganlık ve çekingenlik arasındaki farkların kavranması sağlanır. Bu kavramları duyunca üyelerin zihninde ne canlandığı sorulur ve paylaşımlar alınır. Atılgan ve atılgan olmayan davranış örnekleri sunulur. Örneğin; "Bir arkadaşınız sizinle sinemaya gitmek istedi. Ama siz o gün müsait değilsiniz ve başka işleriniz var. Gitmek istemiyorsunuz. Bu durumda ona hayır diyebilir miydiniz?" gibi örnekler sunulur ve görüşler alınır. Atılganlık davranışının bireyde ne gibi davranış değişiklerine sebep olacağı ve hangi kazanımları sağlayacağı üzerinde durulur. Bu kazanımların yararları konusu, üyeler arasında tartışmaya açılır. Ardından Ek 12: Bak bakalım kendine formu üyelere dağıtılır ve doldurmaları için süre verilir.

Formu doldurma işlemi bittikten sonra üyelerin paylaşımları alınır. Ardından "şimdi uygulama zamanı" etkinliğine geçilir. Üyeler ikişerli gruplara ayrılır ve her

gruptan bir üye çağrılarak kavanozdan bir senaryo seçmesi söylenir. Rolleri sahneye koyarken atılgan, saldırgan, pasif-saldırgan ve çekingen tarzda ayrı ayrı kurgulanması söylenir. Bu işlem bittikten sonra rolleri çalışmaları için gruplara süre verilir.

Senaryolar sahneye konduktan sonra isterlerse bu senaryoların dışında kendi istedikleri bir durum da varsa sahneye konabilir. Ardından geribildirim sürecine geçilir. Her üyenin rolünü oynarken ne hissettiği ve diğer üyeler hakkında ne düşündükleri sorulur. Paylaşımlar alınır ve üyelere paylaşımları için teşekkür edilir. Oturumun kısa bir özeti yapılır ve oturum sonlandırılır.

Ek 12: Bak Bakalım Kendine Formu

Arkadaşlık ilişkilerinde atılganlık düzeyine 10 üzerinden kaç puan verirsin?

Arkadaşlık ilişkilerinde daha çok atılgan olmak istediğin durumları nelerdir?

En çok atılgan olduğun durumlar nelerdir?

En çok çekingen olduğun durumlar nelerdir?

En çok saldırgan olduğun durumlar nelerdir?

En çok pasif-saldırgan olduğun durumlar nelerdir?

Aşağıdaki cümleleri devam ettiriniz.

Atılgan olmak istediğimde hissettiğim…….

En çok atılgan olmak isteyip de başaramadığım kişi……

Atılgan olduğumda ilişkim bundan……..

Atılgan olmadığımda ilişkim bundan…….

Ek 13: Senaryolar

No:1

Senaryo 1: Kantine gittiniz. Bütün masalar dolu. Neyse ki son anda bir masanın boş olduğunu fark ettiniz. Tam oturdunuz bir kişi geldi ve "orası benim yerim kalkar mısınız?" dedi. Buyrun süreci devam ettirin.

No:2

Senaryo 2: Kantine gittiniz. Bütün masalar dolu. Bir masa gördünüz boş ama etrafında sandalye yok. Başka masalara baktınız. Masanın birinde boş sandalye var ama orada üzerine oturanlar eşyalarını koymuş. Buyrun süreci devam ettirin.

No:3

Senaryo 3: Bir mağazadan alışveriş yaptınız. Kasada çalışan kişi size paranızın üstünü verdi. Paranın yırtılmış ve bazı yerlerinin cam bantla sarılmış olduğunu fark ettiniz. Buyrun süreci devam ettirin.

No:4

Senaryo 4: Lokantaya gittiniz. Yemeğiniz geldi. Tam bitirmeden lavaboya gitme ihtiyacı duydunuz. Geldiğinizde garsonun yemeğinizi masadan almış olduğunu gördünüz. Buyrun süreci devam ettirin.

No:5

Senaryo 5: Fatura yatırmak için bankada sıra bekliyorsunuz. 5 farklı gişe olduğunu ancak 1 gişenin çalıştığını gördünüz. Bu durumdan rahatsız oldunuz. Buyrun süreci devam ettirin.

No:6

Senaryo 6: Fatura yatırmak için bankada sıra bekliyorsunuz. Bir kişinin gelip önden sıraya girdiğini gördünüz. Buyrun süreci devam ettirin.

No:7

Senaryo 7: Bir gsm şirketine gidip tarife değişikliği yapmak istediğinizi, tarife araştırdığınızı söylediniz. Onlar da size bazı bilgiler verdiler. Siz de bu bilgiler doğrultusunda şartları kabul ettiniz ve tarifenizi değiştirdiniz. Bir hafta sonra size söylenen bilgilerin yalan olduğunu anladınız. Buyrun süreci devam ettirin.

7. Oturum

Etkinliğin Adı:	Karar verme
Amaç:	Karar verme adımlarını öğrenmelerini sağlamak Karar verme becerilerini geliştirmelerini sağlamak Kendi karar verme tarzlarını fark etmelerini sağlamak
Sınıf:	PDR lisans öğrencileri
Öğrenci Sayısı:	14 kişi
Süre:	90 dakika
Ortam:	Sınıf
Oturma Düzeni:	Gruptaki herkesin birbirinin yüzünü görebileceği şekilde oturma düzeni
Kazanım:	Karar verme adımlarını öğrenir Karar verme becerilerini geliştirir Kendi karar verme tarzlarını fark eder
Araç-Gereç:	Ek 14: Sıralama Oyunu Talimatları Formu, tahta, kalem, Ek 15: Karar Ağacı Formu, Ek 16: Malzeme Listesi
Yöntem-Teknik:	Soru-Cevap, Tartışma, Düz anlatım, oyun,

Süreç: Grup üyelerine "Hoş geldiniz" dendikten sonra son oturumun özeti yapılır. Ardından ısınma etkinliği olarak sıralama oyununa geçilir. Bu oyunda lider bazı talimatlar vereceğini bu talimatlara göre sıraya geçecekleri söylenir. Ancak talimatlara uyarken konuşmamaları istenir.

Etkinlik bittikten sonra ilk talimattan başlanarak bütün talimatları nasıl yerine getirdikleri paylaşılır. Bu problemleri nasıl çözdükleri sorulur ve paylaşımlar alınır. Ardından lider bu oturumun amaçlarını açıklar. Karar verme ve problem çözme üzerinde durur. "Karar verme ve sorun çözme becerileri arasında nasıl bir ilişki var?" diye sorulur ve üyelerin yanıtlarını alınır. "Karar vermek bir problemi çözebilir; ama aynı zamanda verdiğiniz karar yeni bir problem de yaratabilir. Dolayısıyla, etkili bir problem çözme becerisi için, doğru kararlar verebilmek gereklidir." şeklinde bir açıklama yapılır. Süreç "Şimdiye kadar aldığınız önemli bir kararı düşünün: Olumlu

sonuçları nelerdi? Olumsuz sonuçları nelerdi? Bu kararınızdan neler öğrendiniz?" gibi sorular ve cevaplar alınır.

Karar verirken insanların ya kararsız kalıp; başkalarının kendileri için karar vermesini bekledikleri, ya sonuçlarını düşünmeden acele kararlar verdikleri ya da seçenekleri ve sonuçları göz önünde bulundurarak karar verdiklerine vurgu yapılır. Karar vermenin basamakları tahtaya yazılır.

Karar Verme Basamakları

1. Verilmesi gereken kararın tanımlanması
2. Karardan ne beklediğinin tanımlanması (olasılıklar)
3. Bilgi toplama, olası olumlu ve olumsuz sonuçların belirlenmesi
4. Karar verme

Ardından lider Ek 15: Karar ağacı formunu üyelere dağıtır. Ve bu formu doldurmaları istenir.

Formu doldurmaları için üyelere yeterince zaman verilir. Ardından gönüllü üyelerden başlanarak karar ağacı ile ilgili geribildirimler alınır ve üyelerle tartışılır. Daha sonra **yolculuk**[1] etkinliğine geçilir. Bu etkinlikte grup üçe bölünür. Ardından lider şu açıklamayı yapar: "Hepiniz aynı uçakla bir yere yolculuk yapacaksınız. Bir uçak kiraladınız. Uçak havalanmadan önce her ihtimale karşı hayatta kalmanızı sağlayacak bir takım malzemeleri uçağın ön ve arka bölümlerine yüklüyorsunuz. Dolayısıyla neyin nerede olduğunu biliyorsunuz. Uçağınız havalandı; ancak bilinmeyen bir nedenle çölün ortasına düştü. Hiç kimseye bir şey olmadı. Hepiniz sağsınız ve aranızda yaralanan yok. Ön ve arka bölümünde yer alan ambarlardaki malzemelere ulaşmak ve bu malzemelerden 10 tanesini seçmek için sadece 10 dakikanız var. Çünkü bu süreden sonra uçak patlayacak. Dolayısıyla size dağıttığım malzeme listelerine bakın ve şu iki konuda karar verin:

Öndeki mi yoksa arka bölümdeki ambara mı gireceksiniz? (Sadece bir ambar seçebiliyorsunuz)

Bu ambardan hangi 10 malzemeyi çıkaracaksınız?"

Gruplara Ek 16: Malzeme listesi verilir ve gruplara karar vermeleri için süre verilir. Bu etkinliğin amaçlarından bir tanesi, üyelerin karar verme sürecinde gizli seçeneklerin farkına varmalarını sağlamaktır. Bu etkinlikte gizli seçenekler gitmek ya da kalmaktır. Kuyruk bölümündeki ambarda barınak yapmaya yetecek malzemeler

[1] Bu etkinlik şu kaynaktan uyarlanmıştır: Dr. Catherine Collier (2002). Decision Making. CCDES Games and Activities for Staff Development.

vardır. Barınak yapmak kalmak demektir. Ön bölümdeki ambarda da çabuk ve güvenli bir biçimde seyahat ederek en yakın yerleşim merkezine ulaşmak için gerekli malzeme vardır. Gruplar çalışırken lider grupların arasında gezer ve grupların hangi ambar üzerinde yoğunlaştıklarını neler konuştuklarını takip eder. Süre bittikten sonra lider "Şimdi hangi grup başlamak ister? Her grup hangi ambarı ve hangi malzemeleri seçtiğini ve neden bunları seçtiğini açıklayacak?" şeklinde sorular sorarak paylaşımları alır. Grupların hepsi sunumlarını yaptıktan sonra şu soruları tartışılır:

Kararınızı verirken, karar verme adımlarını kullandınız mı?

Grubun kararına uymak hangi malzemeden vazgeçmenize neden oldu?

Tek başınıza seçim yapsaydınız aynı kararı alır mıydınız?

Lider bu sorularla ilgili paylaşımları aldıktan sonra tekrar ellerindeki listelere bakmalarını ister. Bu iki seçenek arasındaki temel farkın "gitmek mi?" yoksa "kalmak mı?" olduğu sonucunu görmelerini sağlar. "Bazen üstteki sorularla uğraşmaktan temeldeki esas soruyu göremiyoruz. Örneğin; öğretmen olmak istiyorsunuz. İlinizdeki üniversitede Türkçe öğretmenliği, başka bir ilde de Matematik öğretmenliği var. Siz hangi öğretmenlik branşını seçeceğinize karar verirken aslında aynı zamanda neye karar veriyorsunuz? (Üyelerin yanıtlarını alınır). İlinizde kalmaya ve gitmeye, öyle değil mi? Peki, başka ne tür örnekler verebiliriz?" varsa örnekler alınır. Grup lideri bu oturumun özetini yapar. Üyelere bu oturumdaki katkıları için teşekkür edilir ve oturum sonlandırılır.

Ek 14: Sıralama Oyunu Talimatları Formu

Boyu uzundan kısaya doğru diziliniz.

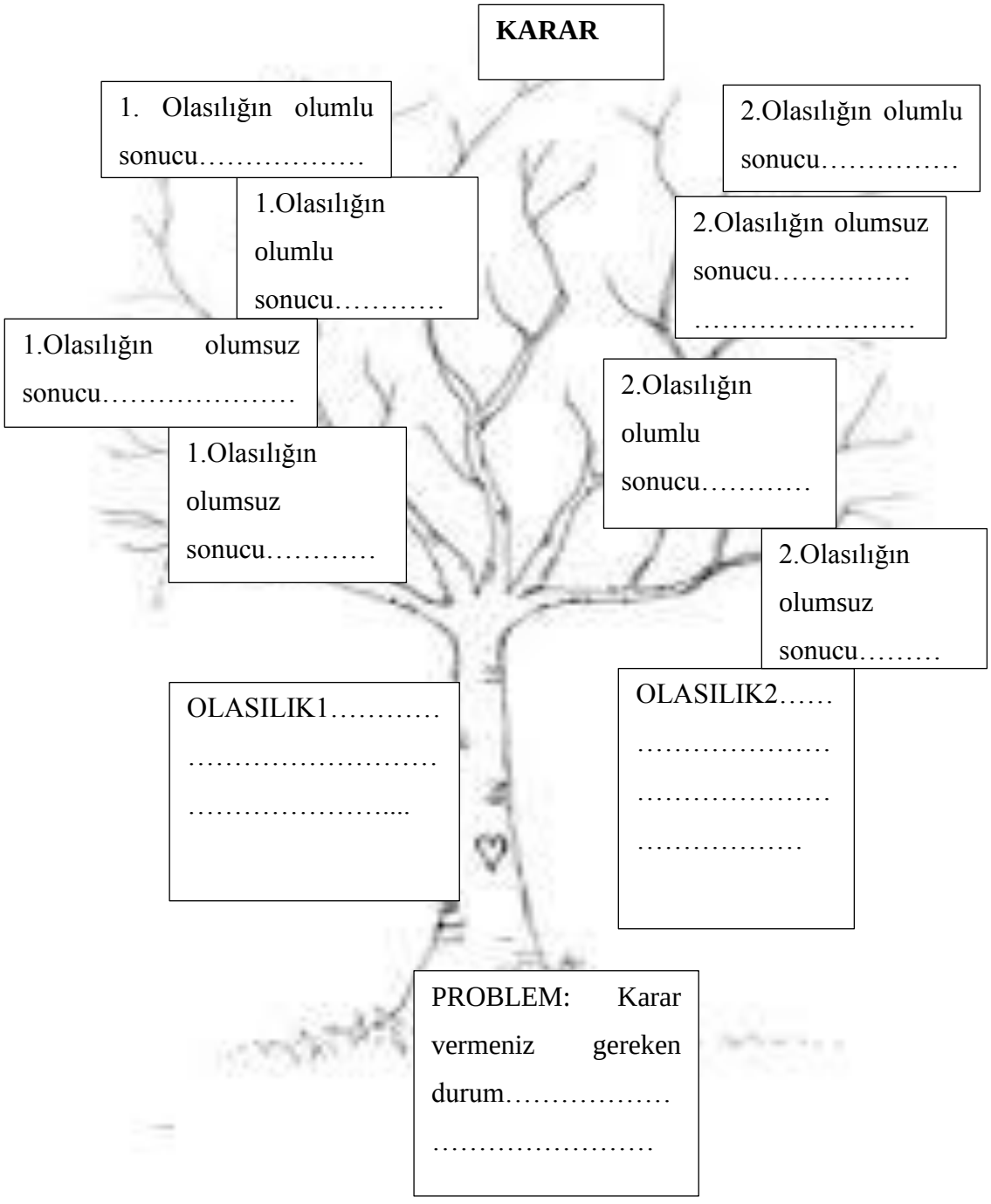
Kiloludan zayıfa göre diziliniz.

Doğduğunuz aya göre Ocaktan-Aralık ayına doğru diziliniz.

Bu sırayı bozmadan uzun boydan kısa boya doğru diziliniz.

Üniversiteye giriş puanı büyükten küçüğe göre diziliniz.

Ek 15: Karar Ağacı



Ek 16: Malzeme listesi

KUYRUK AMBARI (ARKADAKİ AMBAR)

 1. Çekiç seti	 2. 10 çuval şeker	 3. Bir kutu çivi	 4. Testere	 5. Bir sandık konserve yiyecek
 6. 10 çuval un	 7. 6 tane büyük Kontrplak (tahta plakalar)	 8. Bir kutu şeker	 9. İngiliz anahtarı	 10. Bir kutu vida
 11. Bir balya kereste	 12. Konserve açacağı	 13. Bir kutu tabak çanak	 14. 6 tane yastık	 15. Kaynak aleti
 16. 5 damacana su	 17. 2 tane büyük çadır bezi	 18. Bir koli reçel	 19. Bir koli balık konservesi	 20. Büyük bir şilte ve yatak takımı
 21. Bir kutu yara bandı	 22. 20 metre kablo	 23. 6 tane havlu	 24. 5 kutu pastel boya	 25. 3 boy tencere

BURUN AMBARI (ÖNDEKİ AMBAR)

 1. Bir kilo kuru üzüm	 2. Muşamba örtü	 3. Büyüteç	 4. 3 kutu kibrit	 5. Çakı seti
 6. Bir tane gazete	 7. İki matara su	 8. 2 tane yastık kılıfı	 9. İlk yardım malzemesi	 10. 5 metre ip
 11. Pusula	 12. 6 paket çikolata	 13. 3 çift bot	 14. Bir torba şeker	 15. Taşınır yemek pişirme seti
 16. 2 tane uyku tulumu	 17. 6 tane kasket - şapka	 18. Bir kutu sakız	 19. 6 tane portakal	 20. Bir kutu kürdan
 21. El feneri ve 3 kutu pil	 22. Bir torba mercimek	 23. 6 tane havlu	 24. 1 kutu pastel boya	 25. Küçük balta

8. Oturum

Etkinliğin Adı:	Problem Çözme
Amaç:	Problem çözme adımlarını öğrenmelerini sağlamak Problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlamak
Sınıf:	PDR lisans öğrencileri
Öğrenci Sayısı:	14 kişi
Süre:	90 dakika
Ortam:	Sınıf
Oturma Düzeni:	Gruptaki herkesin birbirinin yüzünü görebileceği şekilde oturma düzeni
Kazanım:	Problem çözme adımlarını öğrenir Problem çözme becerilerini geliştirir
Araç-Gereç:	Kavanoz, pinpon topu, Ek 15: Karar Ağacı, Ek 17: Durumlar Formu, tahta, kalem, Ek 18: Problem Formu
Yöntem-Teknik:	Soru-Cevap, Tartışma, Düz anlatım, Ev ödevi

Süreç: Grup üyelerine "Hoş geldiniz" dendikten sonra son oturumun özeti yapılır. Geçen hafta başlanan karar verme oturumuna bu hafta problem çözme ile devam edileceği söylenir. Ardından "Ne yapmalı" ısınma oyununa geçilir. Bu oyunda grup 4 gruba ayrılır. Her gruba kavanozdan bir numara seçmesi söylenir. Gruplardan birer kişi gelir ve pinpon topunu seçer. Hangi numaranın hangi durum olduğu Ek 17: Durumlar formunda belirtilmiştir. Her grup kendi durumunu kendi içinde tartışır. Sonuçlarını Ek 15: Karar ağacı formuna yazmaları söylenir ve ısınma oyunu başlar.

Yeterli süre verildikten sonra gruplar karar ağacını kullanarak verdiği kararları grupla paylaşırlar. Diğer grup üyelerinden geribildirimler alınır ve karar ağacına vurgu yapılarak karar vermede bu adımların izlenmesinin verilecek kararın sağlıklı olmasındaki önemi üzerinde durulur. Daha sonra problem çözme sürecine geçilir. Üyelerden son zamanlarda yaşadıkları ve çözüm ürettikleri bir problemi düşünmeleri istenir ve biraz süre verilir. Ardından paylaşımlar alınır. Lider paylaşımlar için teşekkür ettikten sonra problem çözmenin de basamakları olduğu söyler ve bu basamakları tahtaya yazar.

Problem Çözme Basamakları

1. Problemin belirlenmesi: "Sorunun ne olduğu açık ve net olarak belirtilir."

2. Problemin kime ait olduğunun belirlenmesi: "Bu aşamada sorunun bizim mi yoksa bir başkasının mı olduğu ortaya konur. Eğer sorun bir başkasına aitse çözülmesinde ona yardımcı olabiliriz. Ancak başkasının sorununu üstlenmememiz gerekir, sorunu üstlenirsek o kişinin sorumluluk duygusu geliştirmesi mümkün olmaz. Her zaman sorununu bir başkasının çözmesini bekler. Ayrıca kendi sorunumuzu da başkasının çözmesini beklersek hiçbir zaman çözümlenmeyebilir."

3. Eğer pronlem bize aitse, yani birinci derecede rahatsız olan biz isek, çözüm seçeneklerinin belirlenmesi: "Bu basamakta akla gelen bütün çözüm seçenekleri sıralanır."

4. En uygun çözüm yolunun veya yollarının belirlenmesi: "Sıralanan çözüm seçenekleri içinden en gerçekçi ve uygulanabilir olan ya da olanlar seçilir."

5. Çözüm yolunun uygulanması: "Seçilen çözüm yolu uygulamaya konur."

6. Çözümün değerlendirilmesi: "Sorunun çözüme ulaşıp ulaşmadığı değerlendirilir. Eğer sorun çözüme ulaşmamışsa aşamalar tekrar gözden geçirilir."

Bu basamaklar tahtaya yazıldıktan sonra örnek bir problem tahtaya yazılır ve Ek 18: Problem formu üyelere dağıtılır ve tahtada yazılı olan örnek probleme göre formun doldurulması istenir.

Örnek sorun: 18 Mart Çanakkale Zaferi kutlamaları için üniversite Çanakkale'ye gezi yapacak. Ailenizi aradınız. Babanız sizin gitmenize izin vermedi. Ne yaparsınız?

Ormanda yürüyorsunuz ağaçların muhteşemliğine dalmışken bir kişinin ağaç kestiğini görüyorsunuz. Yanına gittiğinizde ise kıyafetinin yırtık olduğunu görüyorsunuz. Neden kestiğini sorduğunuzda ise fakir olduğunu ve kış için yakacağının olmadığını ve çalışacak iş bulamayacağını söylüyor. Bunun üzerine siz ……

Çocukluğunuzu birlikte geçirdiğiniz en yakın arkadaşınla askerdesiniz. Bu arkadaşınız kışladan firar etmiş. Komutan ise bunu fark eder ve o vakitte orda olduğunu ispat edecek bir kişi bulmasını ister eğer bulamazsa askerliğinin uzayacağını söyler. Bu durum üzerine siz……..,

Polissiniz kardeşiniz vatana ihanetten suçlanıyor. Bulunduğunda idam edilecek. Bir devriye esnasında kardeşinizi görüyorsunuz. Bu durum üzerine siz……

Form doldurulduktan sonra gönüllü üyelerden başlanarak problemi nasıl çözdükleri paylaşılır. Benzer veya farklı çözümler tartışılarak en uygun çözüm yolu bulmalarına yardımcı olunur. Üyelerin problem çözme becerileri arttırılmaya çalışılır. Paylaşımlar için teşekkür edilir. Üyelere problem çözme ile ilgili bir ev ödevi verilir. Ödevde diğer oturuma kadar başlarına gelen bir sorunu nasıl çözdüklerini Ek 18: Problem formuna yazmaları ve yanlarında getirmeleri istenir. Lider oturumun bir özetini yapar, bir şey söylemek isteyen olup olmadığını sorar, varsa sorular alınır ve oturum sonlandırılır.

Ek 17: Durumlar Formu

No: 1

Durum 1: Kayra ve Ada aynı bölümde ve aynı sınıfta okuyan iki öğrencidir. Bu iki öğrenci yakın arkadaşlardır. Final sınavından bir gün önce Kayra, Ada'yı telefonla arar ve "Elimde yarınki sınavın soruları var. İstersen sana göndereyim." der. Ada "Hayır ben istemiyorum, ben kendi bildiklerimle geçmek istiyorum, seni hocaya söyleyeceğim, yaptığın çok yanlış."der. Kayra da "Ben seni arkadaşımsın diye aradım ve söyledim, eğer öyle bir şey yaparsan bir daha seninle asla konuşmam." der ve telefonu kapatır. Ada ne yapacağını bilememektedir. Ada sizce ne yapmalı?

No:2

Durum 2: Sevilay bale yapmayı çok seviyordu. İlkokul yıllarından beri bale yapıyordu. "Hem üniversiteyi kazanacağım hem bale yapacağım." derdi. Öyle de oldu. O sene üniversiteyi kazandı ve baleyi bırakmadı. Günler geçti, üniversitede dersleri çok ağırlaştığı için dersleriyle bale yapmayı beraber götürmekte zorlanmaya başladı. Hocalarından birisi ona bale ile dersleri arasında seçim yapması için baskı yapıyordu. Sevilay için baleyi bırakmak, hayatta en sevdiği şeyden vazgeçmekti. Diğer yandan eğer üniversiteden mezun olmak istiyorsa derslerine daha fazla zaman ayırması gerektiğini de biliyordu. Sevilay sizce ne yapmalı?

No:3

Durum 3: Selçuk bir defa arkadaşının arabasını ister ve araba ile giderken bir kaza geçirir kendine bir şey olmaz ama arabada maddi hasar meydana gelir. Arabayı aldığı için pişman olan Selçuk "Bir daha kimsenin arabasını ödünç istemeyeceğim." der. Aradan yıllar geçer bir bayanla evlenir, bir çocuğu olur. Bir gece çocuğu ateşlenir. Hastaneye götürmesi lazım.Taksiyi arar ulaşamaz. Akıllarına komşuları gelir. Eşi gider bir komşusunu uyandırır, komşusundan kendilerini hastaneye götürmesi için ricada bulunur. Komşu bayan eşinin evde olmadığını, ama arabanın anahtarının evde olduğunu isterlerse anahtarı verebileceğini, kendilerinin götürebileceğini ifade eder. Selçuk daha önce başına gelen kaza olayından dolayı almak istemez ancak ne yapacağına karar veremez. Selçuk sizce ne yapmalı?

No:4

Durum 4: Mehmet Ali bir okulda öğretmen. Sınıfın yaramaz çocuğu olan kişinin devamsızlık hakkı yok derse gelmezse kalacak. Mehmet Ali öğretmenin dersi başladı ve o öğrenci gelmedi. Ders bitmek üzereyken, geliyor ve alarmın çalmadığını uykuda kaldığını söylüyor. Mehmet Ali öğretmen ne yapmalı?

Ek 18: Problem Formu

1. Problemi açık bir şekilde ifade ediniz.

2. Problem kime ait?

3. Problem size mi ait? Evet ise cevabınız alternatif çözümleri yazınız.

4. Alternatiflerin olası sonuçlarını değerlendiriniz. Uygun olmayanları eleyiniz.

5. Geriye kalanlardan uygun olanı seçiniz.

6. Karar verdiğiniz seçeneği gerçekleştirmek için zamanı planlayınız.

7. Eğer probleminiz çözülmediyse aşamaları tekrar gözden geçiriniz.

9. Oturum

Etkinliğin Adı:	Empati
Amaç:	Empati kavramını içselleştirmelerinde yardımcı olmak İletişimde empati becerisini etkili biçimde kullanmalarını sağlamak Empati becerisini kazandırmak
Sınıf:	PDR lisans öğrencileri
Öğrenci Sayısı:	14 kişi
Süre:	90 dakika
Ortam:	Sınıf
Oturma Düzeni:	Gruptaki herkesin birbirinin yüzünü görebileceği şekilde oturma düzeni
Kazanım:	Empati kavramını kavrar. Empati becerisini kazanır. İletişimde empatinin önemini kavrar.
Araç-Gereç:	Bilgisayar, Projeksiyon, önceden hazırlanmış 1 den 14 e kadar numaralandırılmış zarflar, ışınlanma cihazı etkinliği, sandalye, sınıf kapısı, bilgisayar, Ek 19: Resimler, Ek 20: Empati ile ilgili videolar, Ek 21: Işınlanma Etkinliği Durumları, üyelere ikramlar
Yöntem-Teknik:	Soru-Cevap, Tartışma, Düz anlatım, Örnek olay,

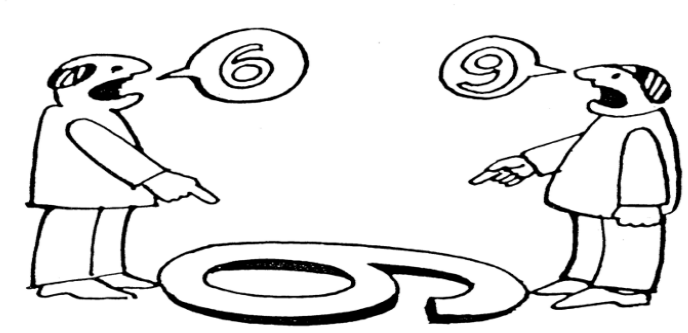
Süreç: Grup üyelerine "Hoş geldiniz" dendikten sonra nasıl oldukları sorulur. Geçen hafta verilen ödev hatırlatılır. "Bu oturuma kadar başınıza gelen bir sorunu nasıl çözdüğünüzü Ek 18: Problem formuna yazmanız ve yanınızda getirmeniz istenmişti." denir ve gönüllü arkadaşların paylaşımları alınır. Paylaşımlardan sonra geribildirimler verilir, teşekkür edilir ve bu haftanın konusu hakkında bilgi verilir. Empati hakkında ne düşündüklerini birkaç cümleyle söylemeleri istenir. Lider empatinin tanımını yapar. Ek 19'daki resimleri gösterir. Üyelerden yorumlamalarını ister.

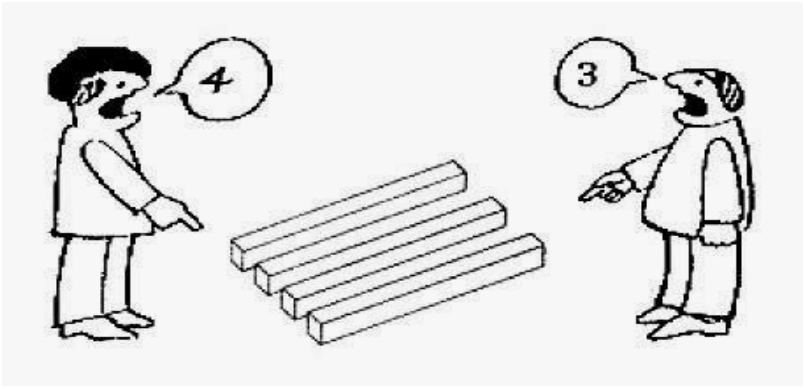
Ardından lider üyelerden yaşantılarında empati kurup kuramadıklarını sorar ve paylaşımlar, örnekler alınır. Sonrasında Ek 20'deki videoları izlettirilir. Empati kurmanın önemi üzerinde konuşulur. Ardından Işınlanma Kapısı etkinliğine geçilir. Etkinlik hakkında şu bilgileri verilir:

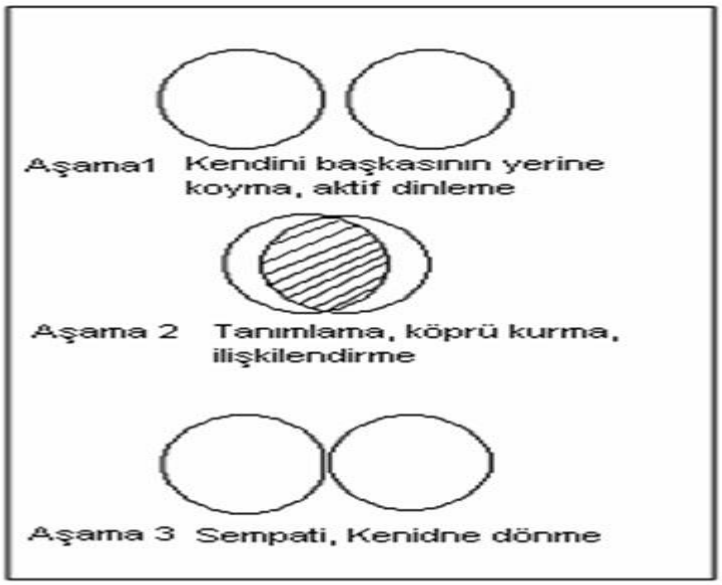
Arkadaşlar sınıfın kapısını'' Işınlanma Cihazı'' olarak kabul edelim. Sizler sınıfın kapısından çıkıp girdiğinizde sizlerin ışınlandığınızı farz edelim. Sizler ışınlanacağınız yeri ve zamanı Ek 21' de bulunan konulardan herhangi birinin yazılı olduğu numaralanmış zarflardan seçeceksiniz. Seçtiğiniz olaya ve duruma uygun olarak olayın içindeymiş gibi gördüğünüz zorlukları ve yaşam tarzlarını, hissettiklerinizi bizlerle anlatım yoluyla paylaşacaksınız. Her üye bir tane zarf seçer. Seçtiği zarfla ilgili düşünmesi için zaman verilir. Yeterli süre bittikten sonra paylaşımlar alınır. Paylaşımlar üzerinde konuşulur.

Etkinlik sonunda lider üyelerden kısaca oturum değerlendirmesi yapmalarını ister. Oturumla ilgili üyelerden son görüşleri alınır ve kısa bir özet yapılır. Paylaşımlar için teşekkür edilir. Bir sonraki oturumun konusu paylaşılıp oturuma son verilir.

Ek 19: Resimler

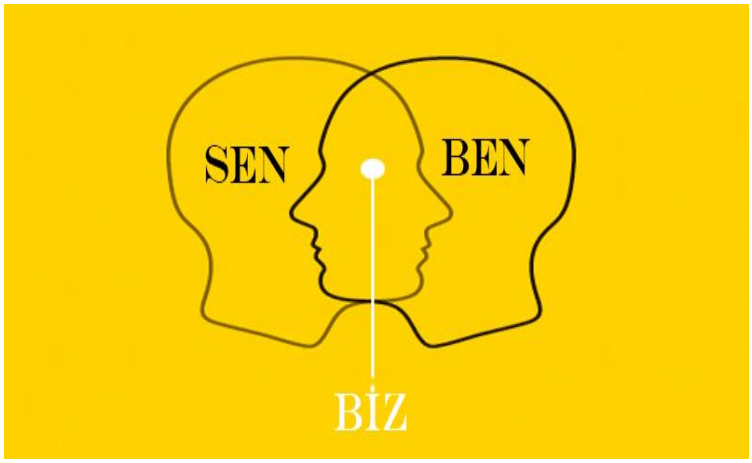






Şekil 2. Stein'nin tanımlamasına göre Empatinin aşamaları




SEN
BEN
BİZ

Ek 21: Işınlanma Etkinliği Durumları

Zarf 1: Işınlanma Cihazından tekerlekli sandalyeli biri olarak çıkınız ve günlük hayatta karşılaşabileceğiniz zorlukları anlatınız.

Zarf 2 : Afrika kıtasının Somali ülkesine ışınlanınız. Orada yaşanan ve yaşanması muhtemel sıkıntıları ve zorlukları dile getiriniz.

Zarf 3: Kutuplardaki Buzul bölgesine ışınlanınız. Küresel ısınma sebebiyle oradaki hayvanların hayat alanlarının daralışını ve yaşam mücadelelerini anlatınız.

Zarf 4: Soğuk bir kış günü sokağa ışınlanınız. Sokaktaki hayvanların soğuk havada hayatta kalma mücadelelerini ve neler yapılması gerektiğini anlatınız.

Zarf 5: Zonguldak'taki bir maden ocağına ışınlanınız. Maden işçilerinin çalışma şartlarını ve binlerce metre derinlikteki tünellerde hayat mücadelelerini anlatınız.

Zarf 6: Işınlanma Cihazından doğal afette (yangın, sel, deprem) yakının ve evini kaybetmiş bir insan olarak çıkınız.

Zarf 7: Zihinsel engelli çocuğa sahip bir anne olunuz. Yaşayabileceğiniz sorunları ve hissedeceğiz duyguları anlatınız.

Zarf 8: Sizinle birlikte aynı bölümü okuma hayali olan ve sizin kazanıp onun kazanamadığının göstergesi olan sınavın açıklandığı güne gidiniz. Arkadaşınız neler yaşamış olabilir. Bu süreçte ne hissettiğinizi paylaşınız.

Zarf 9: Sınıf arkadaşlarınız en yakın arkadaşınız hakkında ileri geri konuşuyorlar. Ve siz bu olaya tanık oldunuz. Orada sizin hakkınızda konuşulsa ne hissederdiniz, yakın arkadaşınız öğrense ne hissederdi?

Zarf 10: Sınıfınızda bacakları olmayan bir arkadaşınız var. Bir subay ilk kez, milli güvenlik dersi için sınıfa geliyor. Herkes ayağa kalkıyor arkadaşınız hariç. Subay arkadaşınızın ayağa kalkmamasını ayıplayarak gence bağırıp rencide edici şeyler

söylüyor. Bunun üzerine siz onun bacaklarının olmadığını söylüyorsunuz. Arkadaşınızın yerinde olsanız siz neler hissederdiniz?

Zarf 11: Sınıfınızda bacakları olmayan bir arkadaşınız var. Bir subay ilk kez, milli güvenlik dersi için sınıfa geliyor. Herkes ayağa kalkıyor arkadaşınız hariç. Subay arkadaşınızın ayağa kalkmamasını ayıplayarak çocuğa gence bağırıp rencide edici şeyler söylüyor. Bunun üzerine siz onun bacaklarının olmadığını söylüyorsunuz. Subayın yerinde olsanız neler hissederdiniz ne yapar nasıl özür dilemeyi tercih edersiniz?

Zarf 12: Metrodasınız. Oturacak hiç yer yok. Siyahi bir hamile bayan metroya biniyor. Siz yer veremiyorsunuz kalmanız birçok insanı rahatsız edecek. Bir sonraki durakta aynı yaşlarda beyaz bir kadın metroya biner. Ve siyahi hamile kadının yanı başındaki genç adam beyaz vatandaşa yer verir. Siz bu olaya tanık oldunuz. Sizce siyasi bayan neler hissetmiş olabilir? Anlatınız.

Zarf 13: Huzur evinde eşi ölmüş bir yaşlı adam olduğunuzu düşünün. Ve hayatta üç çocuğunuz var. On beş yıl önce huzur evine yerleştiniz. Çocuklarınız sizi o günden beri arayıp sormuyor. Hayatta olup olmadığınıza dair hiçbir haberleri yok. Böyle bir yalnızlığa mecbur olmak karşında neler hissederdiniz?

Zarf 14: Trafiktesiniz. Bütün kurallara uygun bir biçimde seyahat etmektesiniz. Aniden önümüze bir yaya fırlıyor. Bu kazayla yaya aramızdan ayrılıyor. Siz yaya yakınları tarafından linç girişimine uğruyorsunuz. Bu durumda yaşadığınız zorlukları ve hissettiklerinizi anlatınız.

10. Oturum

Etkinliğin Adı:	İşbirliği
Amaç:	Üyelerin grupla iş birliği yapma becerilerini geliştirmek Üyelerin iş birliği yapmanın önemini anlamalarını sağlamak Kendilerinin grubun bir parçası olduğunu anlamalarını sağlamak
Sınıf:	PDR lisans öğrencileri
Öğrenci Sayısı:	14 kişi
Süre:	90 dakika
Ortam:	Sınıf
Oturma Düzeni:	Gruptaki herkesin birbirinin yüzünü görebileceği şekilde oturma düzeni
Kazanım:	Üyelerin grupla iş birliği yapma becerileri gelişir Üyeler iş birliği yapmanın önemini anlar Kendilerinin grubun bir parçası olduğunu anlar
Araç-Gereç:	Yap-boz, kavanoz, video, gözü kapatmak için bir bez parçası, ödül olarak ikram, bilgisayar, projeksiyon, Ek 22: Survivor ödül oyunu videosu
Yöntem-Teknik:	Soru-Cevap, Tartışma, Düz anlatım, oyun, örnek olay

Süreç: Grup üyelerine "Hoş geldiniz" dendikten sonra nasıl oldukları sorulur. Grup lideri tarafından geçen haftaki oturumun bir özeti yapılır. Üyelere geçen oturumla ilgili neler hatırladıkları sorulur ve paylaşımlar alınır. Ardından lider bu oturumun amaçlarından bahseder. Lider Ek 22: Survivor Ödül oyunu videosunu izlettirir. Ardından ödül oyunu ile ilgili düşünceler alınır. "İşbirliği nedir? İşbirliği ne için gerekli? gibi sorularla süreç devam ettirilir. Ardından üyelerin grupta bir görev almalarını güçlendirmek, grupla işbirliği yapma becerilerini geliştirmek amacıyla yap-boz oyununa geçilir. Bu etkinlikte grup ikiye bölünür. Her gruba bir yap-bozu tamamlama görevi verilir. Yap-bozun parçaları sınıfın uzak bir yerine konan kavanozun içine koyulur. Kavanoza giden yola bazı engeller koyulur. Sırayla her üye gözü kapalı bir şekilde bir arkadaşının yardımıyla gidip kavanozdan bir parça getirir ve diğer arkadaşları yap-bozu tamamlamaya çalışır. Erken tamamlayan yarışmayı kazanır ve

lider tarafından ödüllendirilir. Oyunun kuralları şöyledir: Her grup oyun içinde görev dağılımı yapar. Dönüşümlü olarak her üye bütün görevleri alır. Örneğin 1. Üye (gözü bağlanan üye) sınıfın uzak bir yerine konan kavanozdan bir parça almaya giderken 2. üye ona yön tarifi yapar. Başarılı bir şekilde gidip gelmesine yardımcı olur. Diğer üyeler o ikisine karışmaz. Parça geldikten sonra 7. Üye o parçayı bir yap-boz kartonunda bir yere koyar. Daha sonra 2. Üyenin gözü bağlanır ve 3. Üye ona yardımcı olur. Süreç bu şekilde devam ettirilir. Oyunu kurallara uyarak tamamlayan yarışmayı kazanır. Yarışma bittikten sonra kazanan gruba neler hissettikleri sorulur. "Hangi görevi yaparken zorlandınız? Oyunu kazanmak için bireysel çabanız yeterli miydi? İşbirliği yapmasaydınız yarışmayı kazanabilir miydiniz?" Yarışmayı kazanan gruba da bazı sorular sorulur. "Hangi sebepten yenildiğinizi düşünüyorsunuz? Siz de işbirliği nasıldı?" Daha sonra her üyeden gruptaki bir diğer arkadaşının oyundaki yeri hakkındaki düşüncesi istenir. Örneğin "Kayra, bu oyunda Tuğçe nasıldı? Tuğçe olmasaydı hangi yönünüz eksik kalırdı? Tuğçe bu yarışmada neyi tamamladı?" gibi sorular sorularak üyelerin kendilerini bir yap-bozun parçaları gibi biri olmazsa yap-bozun bitmeyeceğini, kendilerinin bu oyunda önemli bir parça oldukları fark ettirilmeye çalışılır.

Bu oturumla ilgili duygu ve düşünceleri alınır. Kazanan gruba ödülleri verilir. (Kazanan grubun ikram ödülünü kaybeden grupla paylaşıp paylaşmayacağı, paylaşırlarsa sürecin nasıl olacağı, kaybeden grubun bu teklif karşısında ne yapacağı, yaklaşık 10 haftadır süren eğitimde bu tür sosyal becerilerin ne düzeyde gerçekleştiği gözlenmek amacıyla bu tür bir ödül tercih edilmiştir.) Üyelere teşekkür edilerek oturum sonlandırılır.

11. Oturum

Etkinliğin Adı:	Vedalaşma
Amaç:	Üyelerin lidere ve diğer üyelere veda konuşması yapmalarını sağlamak Üyelerin sosyal beceri eğitim programında neler öğrendiklerini tespit etmek
Sınıf:	PDR lisans öğrencileri
Öğrenci Sayısı:	14 kişi
Süre:	90 dakika
Ortam:	Sınıf
Oturma Düzeni:	Gruptaki herkesin birbirinin yüzünü görebileceği şekilde oturma düzeni
Kazanım:	Oturumlar boyunca kazandığı davranışları fark eder Oturumlar boyunca kazandığı davranışları ifade eder
Araç-Gereç:	İkramlar
Yöntem-Teknik:	Soru-Cevap, Tartışma, Düz anlatım, örnek olay

Süreç: Öğrencilere "Hoş geldiniz!" denildikten sonra son oturumun bir özeti yapılır. Bu oturumun amaçları söylenir. Gruba; (Aşağıdaki sorular lidere genel değerlendirme yapması için ipucu niteliğindedir)

1. Tanışma, göz teması kurma, başkaları ile tanışma, tanıdıklarını başkaları ile tanıştırma, iletişimi sürdürme becerisine sahip olmak size ne gibi yararlar sağlar?
2. Başkalarının sözel ve sözel olmayan ipuçlarını fark edebilir misiniz? Nasıl?
3. Kendilerine ve başkalarına karşı olan sorumluluklarınız nelerdir?
4. Artı ve eksi yönleriniz nelerdir?
5. Haklarınızı uygun yollarla savunabilir misiniz?
6. Verdiğiniz kararlar hayatınızda nelere yol açıyor? Karar verirken ve problem çözerken hangi basamaklardan geçiyorsunuz?
7. Empati kurmak size ne sağlıyor? Size ne kattı? Bu beceri olmasaydı sizce ne olurdu?
8. Yap-bozun en önemli parçası sizce hangi parça? Neden? gibi sorular yöneltilip, cevapları alınarak, neler öğrendikleri tespit edilir.

Lider her üyeden her oturumda neler kazandıklarına dair bir değerlendirme yapmalarını ister ve olumlu geribildirimlerde bulunur. Lider üyelerin grup uygulamalarından ne derece yararlandıklarını görmek için "Sosyal Beceri Envanteri ve Psikolojik İyi Olma Ölçekleri" ni tekrar uygular. Birbirlerine bundan sonra da yardımcı olabileceklerini ve burada kurmuş oldukları ilişkileri sürdürmelerinin yararlı olabileceği söylenerek sosyal beceri eğitimi sona erdirilir. Katılımları için teşekkür edilir ve ikramlar yapılır.

EK 2. Sosyal Beceri Envanteri

Soru no	İFADELER	Tamamen benim gibi	Oldukça benim gibi	Benim gibi	Biraz benim gibi	Hiç benim gibi değil
1	Üzüntülü ve mutsuz olduğum zaman başkalarının bunu anlaması zordur.					
2	İnsanlar konuşurken onların hareketlerini izlemeye de onları dinlediğim kadar zaman ayırırım.					
3	Sevmediğim insanlara karşı olan duygularımı ne kadar saklamaya çalışsam da onlar sevmediğimi anlarlar.					
4	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantıları düzenlemekten hoşlanırım.					
5	Başkaları tarafından eleştirilmek ve azarlanmak beni pek rahatsız etmez.					
6	Genç-yaşlı, zengin ve yoksul her türlü insanla birlikte kendimi rahat hissederim.					
7	Pek çok insandan daha hızlı konuşurum.					
8	Çok az insan benim kadar duyarlı ve anlayışlıdır.					
9	Komik bir hikaye anlattığımda ya da şaka yaptığımda çoğunlukla kendimi gülmekten alıkoyamam.					
10	İnsanların beni iyice tanımaları çok zaman alır.					
11	Benim zevk ve üzüntümün en büyük kaynağı diğer insanlardır.					
12	Bir grup arkadaşımla birlikte olduğum zaman genellikle grubun sözcüsü olurum					
13	Mutsuz olduğum zaman çevremdekileri de mutsuz etme eğilimim vardır.					
14	Toplantılarda herhangi birisi bana ilgi duyduğunda bunu hemen fark ederim.					
15	İnsanlar sıkıldığımı yüz ifademden hemen anlarlar.					
16	Sosyal olmaktan hoşlanırım.					
17	Politik bir tartışmada, tartışan kişileri gözlemek ve be görüşlerini analiz etmekten ziyade tartışmada bizzat yer					
18	Kişisel bir şey hakkında konuşurken karşımdakilerin yüzüne bakmakta bazen zorluk çekerim.					
19	Bakışlarımın anlamlı olduğu söylenir.					
20	İnsan davranışlarının nedenlerini öğrenmek ilgimi çeker.					
21	Duygularımı kontrol etmekte çok başarılıyımdır.					
22	Çok sayıda insanla bir arada çalışmayı gerektiren işleri tercih ederim.					

23	Çevremdeki insanların psikolojik durumundan büyük ölçüde etkilenirim.					
24	Önceden hazırlanmış bir konuşmayı yapmakta çok başarılı değilim.					
25	Başka insanlara dokunmaktan genellikle rahatsız olurum.					
26	Başkalarıyla olan ilişkilerini izleyerek bir insanın karakterini kolayca anlayabilirim.					
27	Gerçek hislerimi hemen hemen herkesten gizleyebilirim.					
28	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarına her zaman katılırım.					
29	Bazı ortamlarda doğru şeyleri yaptığımdan ya da söylediğimden endişe ederim.					
30	Kalabalık bir insan grubu önünde konuşmak benim için çok zordur.					
31	Sık sık yüksek sesle gülerim.					
32	Ne kadar saklamaya çalışsalar da insanların gerçek düşüncelerini genellikle bilirim.					
33	Arkadaşlarım beni güldürmeye ve gülümsetmeye çalışsalar bile ciddiyetimi koruyabilirim.					
34	Kendimi yabancılara tanıtırken ilk adımı genellikle ben atarım.					
35	Bazen başkalarının bana söylediklerini çok kişisel olarak alıyorum.					
36	Bir grup içinde olduğum zaman konuşacağım şeyleri seçmekte güçlük çekiyorum.					
37	Arkadaşlarıma ve aileme onların beni nasıl kızdırdıklarını veya üzdüklerini anlatmakta bazen güçlük çekiyorum.					
38	Bir insanla ilk karşılaşmamdan sonra onun karakterini tam olarak anlayabilirim.					
39	Duygularımı kontrol etmek benim için oldukça zordur.					
40	Karşılıklı konuşmalarda genellikle ilk adımı ben atarım.					
41	Hareketlerim hakkında başkalarının ne düşündükleri benim için fazla önem taşımaz.					
42	Grup tartışmalarını yönetmekte genellikle çok başarılıyım.					
43	Yüz ifadem genellikle tarafsızdır.					
44	Hayatımdaki en büyük zevklerden biri diğer insanlarla birlikte olmaktır.					
45	Üzgün olsam bile soğukkanlılığımı korumakta oldukça başarılıyım.					
46	Bir hikaye anlatırken genellikle konunun anlaşılması için pek çok el- kol hareketi yaparım.					
47	Genellikle insanlara söylediklerimin yanlış anlaşılacağından kaygılanırım.					
48	Genellikle sosyal düzeyi benimkinden farklı olan insanlarla birlikte bulunmaktan rahatsız olurum.					
49	Kızgınlığımı çok seyrek gösteririm.					
50	Kendilerini olduğundan farklı gösterenleri , karşılaştığım ilk andan itibaren hemen tespit ederim.					
51	Grupla birlikteyken genellikle davranışlarımı ve fikirlerimi grupta adapte ederim.					

52	Tartışmalarda konuşmaların büyük kısmını ben üstlenirim.					
53	Büyürken ailem daima iyi davranışların önemini vurgulamıştır.					
54	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarında başkalarıyla kaynaşmakta pek başarılı değilim.					
55	Arkadaşlarımla konuşurken onlara sık sık dokunurum.					
56	Başka insanların sorunlarını bana anlatmalarından nefret ederim.					
57	Sinirli olduğum zaman bu durumu başkalarından çok iyi bir şekilde saklayabilirim.					
58	Toplantılarda çok çeşitli insanlarla konuşmaktan hoşlanırım.					
59	Herhangi birinin bana gülümsemesinden veya surat asmasından çok etkilenirim.					
60	Bir çok önemli kişinin katıldığı toplantılarda kendimi dışlanmış gibi hissederim.					
61	Durgun geçen bir toplantıyı neşelendirebilirim.					
62	Üzüntülü filmlerden bazen ağlarım.					
63	Sosyal etkinliklerde hiç eğlenmesem bile kendimi çok iyi vakit geçiriyormuş gibi gösterebilirim.					
64	Kendimi yalnız biri olarak görüyorum.					
65	Eleştiriye karşı çok duyarlıyım.					
66	Farklı özgeçmişe sahip insanların çevremde rahatsız olduklarını ara sıra fark etmişimdir.					
67	İlgi odağı olmaktan nefret ederim.					
68	Üzüntülü bir insanı, rahatlatmak için kolaylıkla dokunup kucaklayabilirim.					
69	Güçlü bir duygumu pek saklayamam.					
70	Kalabalık toplantılara katılmaktan ve yeni insanlarla tanışmaktan zevk alıyorum.					
71	Başka insanların beni sevmesine çok önem veririm.					
72	Bir yabancı ile konuşmaya başlarken bazen yanlış şeyler söyleyebilirim.					
73	Duygu ve heyecanlarımı çok seyrek gösteririm.					
74	Başka insanları seyretmek için saatler harcarım.					
75	Gerçekten kendimi mutlu hissediyorken bile kolaylıkla üzgünmüş gibi gösterebilirim.					
76	Tanımadığım birileri benimle konuşmadıkça onlarla konuşmam mümkün değildir.					
77	Eğer bir başkasının bana baktığı düşüncesine kapılırsam huzursuz olurum.					
78	Gruplarda genellikle lider olarak seçilirim.					
79	Arkadaşlarım bazen bana çok konuştuğumu söylerler.					
80	Çoğunlukla duyarlı ve anlayışlı bir insan olduğum söylenir.					

81	Duygularımı saklamaya çalışsam bile insanlar bunu her zaman anlayabilirler.					
82	Arkadaşların bir araya geldiği toplantılarda toplantının yıldızı olma eğilimindeyim.					
83	Başkalarının üzerinde bıraktığı etki ile genellikle meşgul olurum.					
84	Sosyal ortamlarda genellikle kendimi beceriksiz bulurum.					
85	Kızgın olduğum zaman asla bağırıp çağırmam.					
86	Arkadaşlarım kızgın ve sinirli oldukları zaman sakinleştirmem için beni ararlar.					
87	Bir önceki dakika mutlu ve bir sonraki dakika üzgün görünmeyi kolaylıkla başarabilirim.					
88	Herhangi bir konu üzerinde saatlerce konuşabilirim.					
89	Sık sık başkalarının benim hakkımda ne düşündükleriyle meşgul olurum.					
90	Her türlü sosyal ortama kolayca uyum sağlayabilirim.					

EK 3. Psikolojik İyi Olma Ölçekleri

Aşağıda kendiniz ve yaşamınız hakkında hissettiklerinizle ilgili bir dizi ifade yer almaktadır. Lütfen doğru veya yanlış cevap olmadığını unutmayınız. Her bir cümleye katılma ya da katılmama durumunuzu en iyi şekilde gösteren numarayı işaretleyiniz.		Hiç katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Çok az katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Biraz katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Çoğu insan beni sevecen ve şefkatli biri olarak görür.	1	2	3	4	5	6
2	Bazen çevremdeki insanlara daha fazla benzemek için davranış ve düşünce tarzımı değiştiririm.	1	2	3	4	5	6
3	Genellikle yaşamımdaki olaylardan sorumlu olduğumu hissederim.	1	2	3	4	5	6
4	Ufkumu genişletecek aktivitelerle ilgilenmem.	1	2	3	4	5	6
5	Geçmişte yaptıklarımı ve gelecekte yapmak istediklerimi düşündüğümde kendimi iyi hissederim.	1	2	3	4	5	6
6	Yaşamımı gözden geçirdiğimde, yaşamımdaki olayların sonuçlarından memnuniyet duyarım.	1	2	3	4	5	6
7	Yakın ilişkilerimi sürdürmek benim için zordur.	1	2	3	4	5	6
8	Çoğu insanın görüşlerine ters düşse bile düşüncelerimi dile getirmekten korkmam.	1	2	3	4	5	6
9	Günlük yaşam gereksinimleri sıklıkla tüm enerjimi bitirir.	1	2	3	4	5	6
10	Genellikle her geçen gün kendime ilişkin daha fazla şey öğrendiğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
11	İçinde bulunduğum günü yaşarım ve geleceğe yönelik gerçekten hiçbir şey düşünmem.	1	2	3	4	5	6
12	Genellikle kendimi güvenli ve iyi hissederim.	1	2	3	4	5	6
13	Problemlerimi paylaşabileceğim yakın arkadaşım az olduğu için kendimi çoğunlukla yalnız hissederim.	1	2	3	4	5	6
14	Verdiğim kararlar çoğunlukla diğer insanların davranışlarından etkilenmez.	1	2	3	4	5	6
15	Çevremdeki insanlar ve toplumla pek uyumlu değilimdir.	1	2	3	4	5	6
16	Yeni şeyler denemekten hoşlanan biriyim.	1	2	3	4	5	6
17	Şimdiye odaklanmayı tercih ederim, çünkü gelecek daima sorunları da beraberinde getirir.	1	2	3	4	5	6
18	Tanıdığım insanlardan çoğunun yaşamlarında benden daha fazla şey elde ettiklerini düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
19	Ailem ve arkadaşlarımla sohbet etmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
20	Diğer insanların benim hakkımdaki düşünceleri beni kaygılandırır.	1	2	3	4	5	6
21	Günlük yaşamımdaki çoğu sorumluluklarımı yerine getirmede gayet iyiyim.	1	2	3	4	5	6
22	Hayatım şu anda oldukça iyi gidiyor, bir şeyleri yapmak için yeni yollar denemek istemiyorum.	1	2	3	4	5	6
23	Yaşamımın bir yönü ve amacı olduğu hissine sahibim.	1	2	3	4	5	6
24	Fırsatım olursa kendimle ilgili değiştirmek istediğim çok şey var.	1	2	3	4	5	6
25	Arkadaşlarım problemlerini anlatırken onları dikkatle dinlemek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
26	Benim için kendimden memnun olmak diğerlerinin onayını almaktan daha önemlidir.	1	2	3	4	5	6
27	Çoğunlukla sorumluluklarımın altında ezildiğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
28	Kendime ve dünyaya yönelik bakış açımı değiştirecek yeni deneyimleri önemserim.	1	2	3	4	5	6
29	Günlük yaşam olayları çoğunlukla bana saçma ve önemsiz gelir.	1	2	3	4	5	6
30	Kişiliğimin pek çok yönünü beğenirim.	1	2	3	4	5	6
31	Konuşma ihtiyacı hissettiğimde beni dinlemeye istekli çok fazla	1	2	3	4	5	6

	insan yok.						
32	Güçlü fikirleri olan insanlardan etkilenme eğilimine sahibim.	1	2	3	4	5	6
33	Yaşamımdan mutsuz olursam onu değiştirmek için etkili önlemler alırım.	1	2	3	4	5	6
34	Bir birey olarak gerçekten yıllardır kendimi çok fazla geliştirmediğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
35	Yaşamda ne elde etmeye çalıştığıma yönelik sağlıklı bir hisse sahip değilim.	1	2	3	4	5	6
36	Geçmişte bazı hatalar yaptım, ancak yine de her şeyin en iyi şekilde sonuçlandığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
37	Dostluklarımın bana çok şey kattığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
38	İnsanlar yapmak istemediğim şeyleri yaptırabilmek için nadiren beni ikna edebilirler.	1	2	3	4	5	6
39	Kişisel ve mali işlerimi yönetmede genellikle başarılıyımdır.	1	2	3	4	5	6
40	Bana göre her yaştan insan kendini geliştirme ve yetiştirmeye devam edebilir.	1	2	3	4	5	6
41	Eskiden kendime amaçlar belirlerdim, fakat şimdi bu tür şeyler zaman kaybı gibi görünüyor.	1	2	3	4	5	6
42	Birçok yönden yaşamdan elde ettiklerime ilişkin hayal kırıklığı yaşadığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
43	Birçok kişinin benden daha fazla arkadaşı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
44	Benim için diğer insanlarla uyumlu olmak ilkelerimle yalnız başıma yaşamaktan daha önemlidir.	1	2	3	4	5	6
45	Her gün yapmak zorunda olduğum şeyleri yetiştirememek bende stres oluşturuyor.	1	2	3	4	5	6
46	Zamanla beni daha güçlü ve yetenekli bir birey haline getiren bir anlayış kazandım.	1	2	3	4	5	6
47	Geleceğe yönelik planlar yapmaktan ve onları gerçekleştirmek için çalışmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5	6
48	Çoğunlukla kendimle ve yaşam tarzımla gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
49	İnsanlar beni özverili ve zamanını diğerleriyle paylaşmaya istekli birisi olarak tanımlarlar.	1	2	3	4	5	6
50	Genel kanıya ters düşse de görüşlerime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
51	Yapılması gereken şeyleri yetiştirebilmek için zamanımı planlamada oldukça iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6
52	Bir birey olarak zamanla kendimi çok geliştirdiğim kanısına sahibim.	1	2	3	4	5	6
53	Kendim için belirlediğim planlarımı yerine getirmede aktif bir kişiyim.	1	2	3	4	5	6
54	Birçok insanın yaşamına imrenirim.	1	2	3	4	5	6
55	Diğer insanlarla çok samimi ve güvenilir ilişkiler yaşamadım.	1	2	3	4	5	6
56	Tartışmalı konularla ilgili görüşlerimi dile getirmek benim için zordur.	1	2	3	4	5	6
57	Günlük yaşamım çok yoğun ancak her şeye yetişmekten doyum alıyorum.	1	2	3	4	5	6
58	Eski alışkanlıklarımı değiştirmemi gerektiren yeni ortamlarda bulunmaktan hoşlanmıyorum.	1	2	3	4	5	6
59	Bazı insanlar yaşamını amaçsızca geçirir ancak ben onlardan biri değilim.	1	2	3	4	5	6
60	Kendime yönelik tutumlarım muhtemelen, diğer insanların kendilerine yönelik tutumları kadar olumlu değildir.	1	2	3	4	5	6
61	Arkadaşlık ilişkilerinde kendimi genellikle dışardan bakan birisiymiş gibi hissederim.	1	2	3	4	5	6
62	Arkadaşlarım veya ailem onaylamazsa çoğunlukla kararlarımı değiştiririm.	1	2	3	4	5	6
63	Günlük yaşam aktivitelerimi planlamaya çalıştığımda hayal kırıklığı yaşarım, çünkü yapmayı tasarladığım şeyleri asla tamamlayamam.	1	2	3	4	5	6

64	Benim için yaşam sürekli bir öğrenme, değişim ve gelişim sürecidir.	1	2	3	4	5	6
65	Bazen kendimi yapılması gereken her şeyi yapmış gibi hissederim.	1	2	3	4	5	6
66	Yaşadığım hayatla ilgili olarak çoğunlukla sabahları yılgın biçimde uyanırım.	1	2	3	4	5	6
67	Arkadaşlarıma güvenebileceğimi bilirim, onlar da bana güvenebileceklerini bilirler.	1	2	3	4	5	6
68	Belirli bir biçimde düşünmem veya davranmam için yapılan sosyal baskılara boyun eğecek biri değilim.	1	2	3	4	5	6
69	Benim için gerekli olan aktivite ve ilişkileri bulmada oldukça başarılıyımdır.	1	2	3	4	5	6
70	Görüşlerimin zamanla nasıl değiştiğini ve olgunlaştığını görmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
71	Yaşam amaçlarım benim için bir hayal kırıklığı değil doyum kaynağı olmuştur.	1	2	3	4	5	6
72	Geçmiş yaşamımda iniş çıkışlarım olmuştur ancak genellikle geçmişimi değiştirmek istemezdim.	1	2	3	4	5	6
73	Diğerleriyle konuşurken kendimi açmak benim için zordur.	1	2	3	4	5	6
74	Yaşamımdaki seçimlerimi diğer insanların nasıl değerlendirdiğine ilişkin endişe duyarım.	1	2	3	4	5	6
75	Yaşamımı doyum sağlayacak şekilde düzenlemede zorlanırım.	1	2	3	4	5	6
76	Yaşamımda büyük yenilikler veya değişiklikler yapmayı denemekten uzun zaman önce vazgeçtim.	1	2	3	4	5	6
77	Yaşamdan neler kazandığımı düşünmek benim için doyum vericidir.	1	2	3	4	5	6
78	Kendimi arkadaşlarım ve tanıdıklarımla karşılaştırdığımda kim olduğuma ilişkin kendimi iyi hissederim.	1	2	3	4	5	6
79	Ben ve arkadaşlarım birbirimizin problemlerine karşı duyarlı davranırız.	1	2	3	4	5	6
80	Kendimi değerlendirirken başkalarının önemsediği değerleri değil kendi değerlerimi dikkate alırım.	1	2	3	4	5	6
81	Zevklerime uygun bir ev ve yaşam tarzı kurabildim.	1	2	3	4	5	6
82	Bence “yaşlı bir köpeğe yeni numaralar öğretilemez” sözü doğrudur.	1	2	3	4	5	6
83	Genel bir değerlendirme yaptığımda yaşamdan elde ettiklerimin çok fazla olduğundan emin değilim.	1	2	3	4	5	6
84	Herkesin yetersizlikleri vardır ancak benimkiler daha fazla gibi görünüyor.	1	2	3	4	5	6

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı: Murat CANPOLAT
Doğum Yeri ve Tarihi: Yeşilyurt /1984
E- Posta: muratcanpolat444@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2009-2012: Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Malatya.

2002-2006: Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Malatya.

İŞ DENEYİMİ

2006-2013: Malatya Rehberlik ve Araştırma Merkezi

2013-2016: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi