Sosyal Beceri Eğitimi

Editörler:
M. Engin DENİZ
Ali ERYILMAZ

2. Baskı

PEGEM AKADEMİ

Editörler: Prof. Dr. M. Engin DENİZ - Prof. Dr. Ali ERYILMAZ

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ

ISBN 978-605-241-991-5
DOI 10.14527/9786052419915

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2020, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. A.Ş.'ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz ve dağıtılamaz. Bu kitap, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayınevi**dir. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 1000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere http://pegem.net adresinden ulaşılabilmektedir.

1. Baskı: Eylül 2019, Ankara
2. Baskı: Ekim 2020, Ankara

Yayın-Proje: Şehriban Türlüdür
Dizgi-Grafik Tasarım: Müge Çetin
Kapak Tasarımı: Pegem Akademi

Baskı: Vadi Grup Basım A.Ş.
İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 2284 Sokak No:105
Yenimahalle/ANKARA
Tel: (0312) 394 55 91

Yayıncı Sertifika No: 36306
Matbaa Sertifika No: 26687

İletişim

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay/ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50 - 430 67 51
Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net
WhatsApp Hattı: 0538 594 92 40

ÖN SÖZ

"Her birimiz tek kanatlı melekleriz ve bizler ancak birbirimizi kucaklayarak uçabiliriz."

(Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî)

Sosyal beceri davranışları bireylerin yaşamları boyunca kişisel becerileri, kişilerarası becerileri, eğitim ortamları ya da iş yaşamındaki başarısı açısında kritik öneme sahiptir. Sosyal becerilerinin öğrenilebilir davranışlar olması özelikle okullara da önemli bir misyon yüklemektedir. Çünkü çocukların uygun sosyal becerileri öğrenmeleri ileriki yaşamlarında onların çevreleri ile etkili iletişim kurmalarına olanak sağlayacaktır. Bu beceriler, arkadaşlık ilişkileri, duyuları düzeleme, iletişim, öfke kontrolü, problem çözme, stresle başa çıkma, empatik tutum, öz düzeleme gibi becerileri içermektedir.

Sosyal beceri davranışlarına sahip çocuklar akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilmektedirler, aynı zaman da okula uyum ve akademik başarılarına da olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu beceriler çocukların okul içi ve dışı etkinliklere katılmaları ve kendilerini ifade etmeleri açısında da önemlidir. Bu becerileri kazanmada çocuklara hem okul ortamında hem de aile ortamında uygun rol modeli sunmakta gerekmektedir.

İnsanlar çevreleriyle iletişim kurma ve bu iletişimi devam ettirme çabası içerisindedirler. Sosyal ilişkiler kurarak insan çevresiyle etkileşim içinde bulunur. Bu etkileşim sürecinde sağlıklı ilişkiler kurabilmek ancak yeterli sosyal becerileri kazanmakla gerçekleşebilir. Dolayısıyla yeterli sosyal beceriye sahip olan bireyler diğer insanlarla etkili ilişkilerde bulunabilir, diğer insanların göndermiş oldukları mesajları alabilir ve uygun tepkiler verebilirler ve duygularını etkili bir şekilde ifade edebilirler.

Böylesi önemli bir konuya kaynaklık etmesi hedeflenen bu kitap hem üniversite öğrencileri hem de öğretmenlerimizin yararlanabilmesi için hazırlanılmıştır. Diğer taraftan konuya ilgi duyan tüm araştırmacılar ve okuyucularında yaralanması hedeflemiştir. Kitap on bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm sosyal beceriye girişle başlamakta ve sırasıyla duygu düzeleme, iletişim becerileri, beden dili, utangaçlık, atılganlık, arkadaş ilişkileri, öz düzenleme, bilişsel düzenleme ve anlaşmazlık çözümü ve sosyal beceri müdahale programları kitapta yer almaktadır.

Sosyal Beceri Eğitimi kitabının ortaya çıkmasında özverili ve titiz çalışmalarından dolayı tüm yazarlarımıza en içten teşekkürlerimizi sunuyoruz. Kitabın basımını üstlenen PEGEM Akademi yayıncılık ekibine de şükranlarımızı sunarız.

Yararlı olması dileğiyle.

İstanbul, Ekim 2020

Editörler

Prof. Dr. M. Engin DENİZ | Prof. Dr. Ali ERYILMAZ

Bölümler ve Yazarları

Editörler: *Prof. Dr. M. Engin DENİZ – Prof. Dr. Ali ERYILMAZ*

1. Bölüm: Sosyal Beceriye Giriş
Prof. Dr. Zeynep KARATAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

2. Bölüm: Duygu ve Duyguları Düzenleme
Prof. Dr. Müge YILMAZ
Gümüşhane Üniversitesi
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

3. Bölüm: İletişim Becerileri
Prof. Dr. Coşkun ARSLAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi H. İrem ÖZTEKE KOZAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi

4. Bölüm: Beden Dili
Prof. Dr. Tuncay AYAS
Sakarya Üniversitesi

5. Bölüm: Utangaçlık
Prof. Dr. Mustafa KOÇ
Düzce Üniversitesi
Arş. Gör. Samet MAKAS
Sakarya Üniversitesi

6. Bölüm: Çocuk ve Ergenlerde Atılganlık Eğitimi
Prof. Dr. Ercan KOCAYÖRÜK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

7. Bölüm: Arkadaşlık İlişkileri
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem YAVUZ GÜLER
Üsküdar Üniversitesi
Klinik Psikolog Ilgın ÇAKMAK
Üsküdar Üniversitesi

8. Bölüm: Öz Düzenleme
Doç. Dr. Fuat TANHAN
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

9. Bölüm: Bilişsel Düzenleme ve Anlaşmazlık Çözümü
Prof. Dr. Fatma Ebru İKİZ
Dokuz Eylül Üniversitesi
Kemal Balkan
Dokuz Eylül Üniversitesi
Arş. Gör. Gözde ŞENSOY
Uşak Üniversitesi

10. Bölüm: Sosyal Beceri Müdahale Programları
Prof. Dr. Diğdem Müge SİYEZ
Dokuz Eylül Üniversitesi
Arş. Gör. Yağmur SOYLU
Dokuz Eylül Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Ön Söz iii

1. BÖLÜM
SOSYAL BECERİYE GİRİŞ

Giriş 2
Sosyal Becerilerin Tanımı 2
Sosyal Becerilerin Boyutları 3
Sosyal Becerilerin Kuramları 7
    Psikanalitik Kuram ve Sosyal Beceri 7
    Psikososyal Gelişim Kuramı ve Sosyal Beceri 7
    Davranışçı Kuramlar ve Sosyal Beceri 8
    Bilişsel Kuramlar ve Sosyal Beceri 9
    Bağlanma Kuramları ve Sosyal Beceri 10
    Ekolojik Kuram ve Sosyal Beceri 10
Sosyal Becerilerin Ölçülmesi 11
Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi 14
    Sosyal Becerilerin Yaşamımızdaki Önemi Nedir? 14
    Sosyal Beceri Eksikliklerinin Belirlenmesi 14
    Sosyal Becerilerin Okul İklimine Etkisi 16
    Sosyal Beceri Müdahaleleri 16
    Sosyal Beceri Geliştirmede Etkili Olan Faktörler 17
Eğitim Bağlamında Yapılması Gerekenler 18
Özet 24
Değerlendirme Soruları 24
Kaynaklar 27

2. BÖLÜM
DUYGU VE DUYGULARI DÜZENLEME

Duygu Nedir? 30
Duygu Oluşumu 33
Duygu Kuramları 35
Duyguları Yönetme 39
Özet 43
Değerlendirme Soruları 45
Kaynaklar 48

3. BÖLÜM
İLETİŞİM BECERİLERİ

İletişim Nedir? 52
Sözel Olmayan İletişim 53
Yüz ve Beden Kullanımı 53
Mekan Kullanımı ve Mesafeler 54
Sesin Kullanımı 55
Aksesuar, Araçlar ve Dış görünüm 55
İletişimde Temel Beceriler 55
Dinleme 56
Etkin Dinleme 57
Dinlemenin İletişime Etkisi 57
Dinlemede Sözsüz Davranışlar 58
Dinlemenin Aşamaları 59
Dinlemenin Önündeki Engeller 60
Tam Dinleme 62
Kendini Açma 62
Psikolojik Danışmanın Kendini Açığa Vurması 63
Empati 64
Empati Ve Sempati 66
Danışma Sürecinde Duyguları İfade Etme 66
Psikolojik Danışma Sürecinde Danışana Duygularını Dile Getirmesinde Yardımcı Olma 67
Açık İletişim Kurma 67
Özet 67
Değerlendirme Soruları 68
Kaynaklar 71

4. BÖLÜM
BEDEN DİLİ

İletişimde Kişiler Arası Mesafe 77
Beden Dilinin Avantaj ve Dezavantajları 79
Eğitim Ortamında Beden Dili 80
Özet 86
Değerlendirme Soruları 87
Kaynaklar 89

5. BÖLÜM
UTANGAÇLIK

Utangaçlığın Tanımı ... 92
Normal Utanma Duygusu İle Patolojik Utanma Duygusu ... 92
Utangaçlığın Boyutları ... 95
Utangaçlık İle İlgili Kuramlar ... 97
Yaklaşma-Kaçınma Kuramı ... 97
Kişilik Özelliği Araştırmacıları ... 98
Davranışçı Kuram ... 98
Psikanalitik Kuram ... 98
Diğer Yaklaşımlar ... 98
Utangaçlığın Ölçülmesi ... 99
Özet ... 100
Değerlendirme Soruları ... 101
Kaynaklar ... 103

6. BÖLÜM
ÇOCUK VE ERGENLERDE ATILGANLIK EĞİTİMİ

Uyum Süreci Olarak Sosyalleşme ... 106
Atılganlık Nedir? ... 107
Okullarda Atılganlık Eğitimi ... 109
Çocuk ve Ergenlerde Atılganlık: Sorunlar ve Programlar ... 110
Atılganlık Nasıl Geliştirilebilir? ... 110
Sosyal Beceri Gelişiminde Ebeveyn Rolü ... 113
Sonuç ve Öneriler ... 116
Özet ... 118
Değerlendirme Soruları ... 119
Kaynaklar ... 120

7. BÖLÜM
ARKADAŞ İLİŞKİLERİ

Arkadaşlık: Tanımı ve Hayatımızdaki Yeri ... 124
Arkadaşlığa İlişkin Yaklaşımlar ... 127
Arkadaşlığın Kurulması: ... 129
Yaşam Boyu Arkadaşlık ... 130
Çocukluk Dönemi ve Arkadaş İlişkileri ... 131
Ergenlik Dönemi ve Arkadaş İlişkileri ... 132

Yetişkinlik Dönemi ve Arkadaş İlişkileri 133
Yaşlılık Dönemi ve Arkadaş İlişkileri 134
Cinsiyet ve Arkadaş İlişkileri 135
Karşı Cins İle Arkadaşlık 137
Özel Gereksinimli Bireyler ve Arkadaşlık 138
Arkadaşlığın Faydaları ve Risk Faktörleri 140
Arkadaşlığın Ölçülmesi 141
Arkadaş İlişkisi Bir Beceri mi? Geliştirilebilir mi? 144
Özet 148
Değerlendirme Soruları 149
Kaynaklar 151

8. BÖLÜM
ÖZ DÜZENLEME

Öz Düzenleme İle İlgili Kavramlar 162
Yürütücü İşlev 162
Öz Düzenleme ve Öz Kontrol 163
Çaba Gerektiren Kontrol 163
Haz Erteleme 163
Duygu Düzenleme 164
Öz Düzenleme İle İlgili Yedi Anahtar Prensip 164
Öz Düzenlemeyi Bağlamsal Olarak Anlamak 165
Öz Düzenleme Alt Boyutlar 166
Davranışı Düzenleme 166
Duygusal Düzenleme 168
Dikkati Düzenleme 169
Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri 170
Öz Düzenlemeli Öğrenme 171
Öz Düzenlemeli Öğrenen Bireylerin Özellikleri 171
Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri 172
Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleyen Öğrenme-Öğretme Süreçleri 172
Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Gelişimini Engelleyen Unsurlar 174
Öz Düzenlemenin Gelişimi 175
Öz Düzenlemenin Ölçülmesi 178
Öz Düzenleme Becerilerinin Geliştirilmesi 180
Özet 182
Değerlendirme Soruları 183
Kaynaklar 186

9. BÖLÜM

BİLİŞSEL DÜZENLEME VE ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜMÜ

Bilişsel Düzenleme ve Anlaşmazlık Çözümü 192
İnsan Hayatında ve Sosyal Becerilerde Düşüncenin Rolü ve Önemi 193
Şemalar 193
Bilişsel Çarpıtmalar 194
Önyargı ve Etkisi 196
Bilişsel Yeniden Yapılandırma 197
Bilişsel Duygu Düzenleme 197
İkna Becerisi ve Dikkat Edilecek Unsurlar 198
Anlaşmazlık Çözümü 199
Çatışma 201
Çatışmaya İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar 202
Çatışma Nedenleri 203
Çatışma Türleri 205
Çatışma Eylem Stilleri 207
Çatışma Çözüm Yolları 208
Özet 214
Değerlendirme Soruları 214
Kaynaklar 217

10. BÖLÜM

SOSYAL BECERİ MÜDAHALE PROGRAMLARI

Sosyal Beceri Müdahale Programlarında Kullanılan Teknikler ve Bu Tekniklerin Kuramsal Dayanakları 223
Sosyal Beceri Programlarının Geliştirilmesinde Dikkat Edilmesi Gerekenler 225
Okul Temelli Sosyal Beceri Müdahale Programları 226
Sonuç ve Tartışma 243
Özet 245
Değerlendirme Soruları 246
Kaynaklar 249

1. BÖLÜM

SOSYAL BECERİYE GİRİŞ

Prof. Dr. **Zeynep KARATAŞ**

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Kazanımlar

Bu bölümü okuyan kişi;

- Sosyal becerinin ne olduğunu öğrenir.
- Sosyal Becerinin boyutlarını bilir.
- Sosyal beceri kuramlarını öğrenir.
- Sosyal becerinin nasıl geliştirileceğinin farkına varır.

Hazırlık Soruları

1. Sizce sosyal beceri nasıl tanımlanır, boyutları hangileridir?
2. Sosyal beceri kuramları hangileridir?
3. Sosyal beceri nasıl geliştirilir?

Anahtar Kelimeler: Sosyal Beceri, İletişim, Aile, Okul

Giriş

Hangi yaşta olursa olsun bireyler günlük yaşamda girdikleri bütün sosyal ortamlarda bazı sosyal becerilere ihtiyaç duyarlar. Bu beceriler ailede temellendiği gibi, kişilik özellikleri, eğitim ortamları ve birtakım ek eğitimlerden de etkilenerek değiştirilebilir. Başkasına selam verme, diğerlerinin selamını alma, sorun çözme, öfke kontrolü, duygulara odaklanıp kontrol etme becerileri gibi günlük yaşamı kolaylaştıracak farklı becerileri kapsayan sosyal beceriler bireyin toplum içerisinde sağlıklı yollarla iletişim kurmasını kolaylaştıran ve topluma uyumu ile bu uyumdan elde ettiği doyumla yaşama bakış açısını şekillendiren becerilerdir. Bu bölümde sosyal becerinin ne olduğu, boyutları, kuramsal temelleri, nasıl ölçülebileceği, nasıl geliştirilebileceği ve eğitim bağlamında yapılması gerekenler ele alınmıştır.



https://www.gadoe.org/Curriculum-Instruction-and-Assessment/Special-Education-Services/Documents/IDEAS%2013%20Handouts/Social%20Skills%20in%20the%20Classroom%20ppt.pdf

Sosyal Becerinin Tanımı

Bireyin çeşitli sosyal ortamlarda anlaşmasına ve uyum sağlamasına yardımcı olan davranış bileşenleri olarak ifade edilen sosyal beceriler "a) bireyin pozitif sosyal ilişkileri başlatmasına ve sürdürmesine izin veren, b) akran kabulüne ve tatmin edici bir okul uyumuna katkıda bulunan ve c) bir bireyin daha büyük sosyal çevre ile etkili bir şekilde başa çıkmasına izin veren yetkinlikler kümesi" olarak tanımlamaktadır. Sosyal beceriler, duygularımızı tanıma ve yönetme, başkalarına karşı

ilgi ve şefkat geliştirme, pozitif ilişkiler kurma, sorumlu kararlar alma ve zorlayıcı durumları yapıcı ve etik olarak ele alma odaklı olarak sosyal ve duygusal bağlamda da tanımlanabilmektedir.[1] Sosyal beceriler, diğerleri ve çevre ile olumlu etkileşimi teşvik eden davranışlardır. Bu becerilerden bazıları empati göstermek, grup etkinliklerine katılmak, cömertlik, yardım etmek, başkalarıyla iletişim kurmak, pazarlık yapmak ve problem çözmeyi içerir.[2]

Sosyal Becerinin Boyutları

Sosyal beceriler alan yazında farklı boyutlarda ele alınmıştır.[3,4,5,6] Bu boyutlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır.

İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri:

Bu beceri bireyin yeni bir ortama girdiğinde başkalarına kendini tanıtabilmesi, herhangi bir kişilerarası ilişkiyi başlatarak, sağlıklı olarak sürdürebilme becerisini ifade eder. Bu beceriler içerisinde, diğer bireylere selam verme, onların selamını alma, kendini kolaylıkla ifade edebilme, diğerleri ile iletişimde göz kontağı kurarak konuşmayı başlatıp sürdürebilme ve sonlandırabilme, soru sorma, teşekkür etme, dinleme, iltifat etme, yardım isteme, özür dileme, yönerge verme, ikna etme gibi beceriler yer alır.

İlişkiyi sürdürme becerisi içerisinde tebrik ve takdir etme becerisi de vardır. Birey diğerlerinin elde ettiği bir başarıda ya da onlar için önemli ya da zor bir durumun üstesinden geldiklerinde onları içtenlikle ve samimiyetle tebrik ve takdir edebilir. Bu beceriyi gösteren birey diğerlerine gösterdiği bu saygıyı kendisine de kolaylıkla gösterebilmektedir. Yani birey diğerlerini tebrik ve takdir ettiği gibi kendisini de tebrik ve takdir edebilir. Tebrik ve takdir etme becerisi ilişkiyi başlatma ya da sürdürmede oldukça önemlidir.

Grupla bir işi yürütme ve uyma becerileri:

Bu beceri grupla çalışılması ya da grupla hareket edilmesi gereken ortamlarda bireyin grup etkinliklerine rahatlıkla katılarak, grupla bir işe başlayıp, sürdürme ve o işi bitirebilmeye uyumunu gösteren bir beceridir. Grupla hareket edebilme becerisi bireyin sosyal ortamlara girmesini kolaylaştıran bir beceridir. Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma, sorumluluk alma, şikayet iletme vb. beceriler bu tür becerilerdendir. Yönergelere uyma, kurallara uyma, materyalleri paylaşma, ödevini tamamlama, farklı sorumluluklarını yerine getirme, olumlu eleştiri durumunda uygun davranış sergileme ise uyma becerilerine örnek gösterilebilir.

Duygulara ve beden dili farkındalığına ilişkin beceriler:

Duygulara ilişkin beceri bireyin kendinin ve başkalarının duygularının farkına varması, duygularını gösterebilmesi, zaman zaman duygu kontrolü gerçekleştirmesi gereken bir beceridir. Bireyden beklenen duygularını fark ederek olumlu duygularını sağlıklı olarak yaşayabilmesi, olumsuz duygularını ise fark ederek kontrol etme becerisi gösterebilmesidir. Bu beceri aynı zamanda diğerlerini anlayabilme açısından da oldukça önemlidir. Duygularını fark ederek duruma ve ortama uygun şekilde sağlıklı olarak gösteren bireylerin, diğerlerinin duygularını anlayıp yönetebilmesi de o doğrultuda kolaylaşacaktır. Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, korku ile baş etme becerileri bu becerilere örnek verilebilir.

Beden dili farkındalığı bireyin bedensel sözsüz mesajları alma ve kendi sözsüz mesajlarının farkında olması ile anlamlandırılabilen bir beceridir. Bu beceride birey sözlü mesajlar yanında sözsüz mesajları kolaylıkla alabilir ya da gösterebilir.

Saldırgan davranışlarla başa çıkma, öfke kontrol becerileri:

Bu beceriler bireyin hem kendindeki hem de diğerlerindeki saldırgan saldırgan davranışları fark etmesi, bu davranışlarla baş edebilmesi becerisini ifade eder. Bu becerilere sahip olma bireyin sorun çözme becerisini, kişilerarası ilişkilerini, kendisine saygısını ve zor durumlarla baş etme gibi çeşitli benzer becerisini de olumlu olarak etkiler. İzin isteme, paylaşma, diğerlerine yardım etme, kızgınlığını uygun bir şekilde ifade etme ya da kontrol etme vb. beceriler bu becerilere örnek verilebilir.

Stres durumları ile başa çıkma:

Bireyin zor ya da onda stres yaratan durumların üstesinden gelme ve sorunlarını çözme becerisi olarak tanımlanır. Bu beceriler arasında şikâyet etme, şikâyete cevap verme, grup baskısı ile başa çıkma, zor durumlarda konuşabilme, başarısızlıkla baş edebilme, yalnız kalabilme ile baş edebilme gibi birtakım beceriler yer almaktadır.

Sorun çözebilme ve planlama becerileri:

Birey için sorun olan birtakım durumlarda bireyin etkili ve işlevsel kararlar vererek sorunun üstesinden gelebilme becerileri bu beceriler arasında sırlanabilir. Sorunun üstesinden gelme becerileri, sorunu fark edebilme, sorunu tanımlama, ayrıntılı olarak ele alabilme, sağlıklı sorun çözme basamaklarını kullanabilme gibi becerilerdir. Birey yalnız çalıştığında kendisi ile ilgili ya da grupla çalıştığında grupla ilgili herhangi bir işi planlama, yürütme, sürdürme ve sonlandırma beceri-

sine sahip olmalıdır. Bu beceri bireyin başarıya ulaşması ve sosyal bir birey olabilmesi için önemli bir beceridir.

Arabuluculuk becerileri:

Bireyin akranlarının sorunları olduğunda onların arasında uzlaşmacı rolünü yerine getirebilmesidir. Bu beceride birey sorun olarak ortada bulunan durumun farkına varmalı, analiz etme ve iki tarafı uzlaştırma becerilerini kullanmalıdır.

Yardım isteme becerileri:

Bireyin bir diğer sosyal beceri göstergesi zor durumlarda başkalarından kolaylıkla yardım isteme becerisidir. Bu beceride birey akranlarından ya da büyüklerinden herhangi zor bir durumla baş edebilmek için kolaylıkla yardım isteyebilir.

Farklılıklara saygı ve sosyal yardım becerileri:

Toplum içerisinde yaşayan bireyin farklılıklara ya da farklı bireylere (engelli, özel yetenekli, farklı ırk, kökene sahip vs.) saygılı olması bir beceri gerektirir. Bu beceriye sahip bireyler topluluk içerisinde daha uyumlu yaşayabilirler. Ayrıca diğerlerine (aile, arkadaş, sosyal çevrede bulunan bireyler, küçükler, akranlar ya da yaşlılar gibi) hem sosyal hem maddi hem de psikolojik yönden destek olma açısından sosyal yardım becerileri oldukça önemli becerilerdendir. Bu becerilere yaşlı bir bireye yardımda bulunma, engelli bir bireye yardım etme, aile, yakın ya da uzak arkadaş çevresine her türlü gösterilebilecek destek örnek gösterilebilir.

Mizah becerisi:

Mizah becerisi, başkalarının yaptığı espriyi fark etme, bu espriye katılabilme ve espriyi anlayabilme ile kendini gösteren beceridir. Bu beceride birey etkili bir mizah anlayışına sahip olabilmelidir.

Akademik beceriler:

Bağımsız, tek başına çalışma, görevini tek başına başarıyla sonlandırma, başarma, öğretmenin yönergelerini dinleme ve yönergelere uygun davranma, serbest zamanlarını verimli değerlendirme, yapamadığında ya da anlamadığında yardım isteme becerileri bu beceriler içerisindedir.

Atılganlık (Güvengenlik) becerileri:

Sohbeti başlatma, oyun etkinliklerine akranlarını davet etme, kendisi için mutlu olacağı şeyler yapma ve söyleme, bildik olmayan kuralları sorgulama, karşı cinsle rahat etkileşimde bulunma, kendini tanıtma, hislerini söyleme, etkinliklere ve gruplara uygun biçimde katılım gösterme, kendini rahatlıkla ifade etme gibi becerileri içerir.

Alan yazında ele alınan bu boyutların yanı sıra Riggio (1986) geliştirdiği sosyal beceri envanteri alt boyutları olarak altı boyut ileri sürmüştür. Bu boyutlar: (1) Duyuşsal anlatımcılık, (2) Duyuşsal duyarlık, (3) Duyuşsal kontrol, (4) Sosyal anlatımcılık, (5) Sosyal duyarlık ve (6) Sosyal kontrol boyutlarıdır.[7]

Duyuşsal anlatımcılık:

Sözel olmayan iletişim becerileri üzerinde odaklanır. Bu beceriler duyuşsal mesajları diğerlerine gönderme becerisi olarak da ele alınabilir. Bu boyut bireylerin duygu durumlarını, kendiliğinden ve aynı zamanda sözsüz ifade etme yeteneğini yansıtır.

Duyuşsal duyarlılık:

Duyuşsal duyarlılık başkalarının sözsüz iletişimini alma ve kod çözme konusunda genel beceriyi ifade eder. Duyuşsal duyarlığı yüksek bireyler başka bireylerin duyuşsal ipuçlarını alma konusunda yeteneklidirler. Zaman zaman bu durum bireyde sıkıntı yaratsa da, başkalarının duygusal ipuçlarını kullanarak duyuşsal iletişimi hızlı ve verimli bir şekilde çözerler, duyuşsal olarak uyarılmaya karşı daha duyarlı olabilirler.

Duyuşsal kontrol:

Duyuşsal ve sözel olmayan tepkileri düzenleme ve kontrol etme becerisidir. Çeşitli duygu durumlarını maskelemek için çeşitli duygusal işaretler kullanabilirler. Örneğin şakaya gülmek, ya da üzüldüğü bir durumu saklamak için ortalıkta güler yüzlü gezmek gibi.

Sosyal anlatımcılık:

Diğerleri ile sosyal ortamda kurulan sözel anlatım ve konuşma becerisidir. Bu beceri bireylerin sosyal ilişki kurmasını kolaylaştıran bir beceridir.

Sosyal duyarlık:

Sözel iletişimde söylenmeyen sözleri anlayabilme ya da kodları çözme becerisidir. Bu bireyler başkalarına karşı hassas davranırlar. Toplumsal normlara ve kültüre göre hareket ederek uygun sosyal davranışlar göstermeye gayret ederler.

Sosyal kontrol:

Ortama uygun hareket etme becerisidir. Bu bireyler sosyal ilişkiler konusunda becerikli ve kendine güvenen bireylerdir. Bir tartışmada belirli bir duruş gösterebilir ve yönetebilirler. Birey kendi sosyal rolünü oynayabilir ve kendini ortay koyabilir. Ayrıca bu bireyler her türlü sosyal duruma kolaylıkla uyum sağlayabilirler.

Sosyal Becerinin Kuramları

Kişilik gelişimi ve sosyal gelişimle ilgili birçok kuram olmasına karşın bu bölümde bu kuramlardan bazılarına yer verilmiştir.

Psikanalitik Kuram ve Sosyal Beceri

Freud insan psikolojisine dinamik yaklaşımında insanların ruhsal ve psişik enerji ile dolu olduğuna inanmış ve bu enerjiye libido adını vermiştir. Ayrıca içgüdü kuramında Eros (yaşam ve cinsellikle ilgili enerji) ve thanatos (ölüm ve saldırganlıkla ilgili enerji) olarak iki tür içgüdüden söz etmiştir. Kişiliği açıklamak için üç farklı kuram geliştirmiş olan Sigmund Freud topografik kuramında kişilik gelişimini bilinç, bilinç öncesi ve bilinçdışı kavramları ile açıklamış ve birey için önemli olanın görünen yönler değil bilinçdışındaki öğeler olduğunu ortaya koymuştur. Yapısal kişilik gelişimi kuramında ise id, ego ve süper ego yapılanmasından söz etmiş, id için doyurulmamış istekleri olan, kişiliğin en ilkel yönü olduğu ve haz ilkesi ile hareket ettiğini savunmuştur. Ego kişiliğin ben yanını temsil eder id'in istek ve arzularını doyurmaya ve açığa çıkarmaya çalışır. Bu arada süper egonun baskılamasına uğrar. Süper ego ise kişiliğin toplum, ahlak ve vicdan yönüdür. Bireyin hem kendi içsel sürecinde hem de kurduğu sosyal ilişkilerde bu yapılar devreye girerler. Bir diğer kuram ise psikoseksüel kuramdır. Bu kuramda Freud kişiliği birtakım dönemlere ayırmış ve her bir dönemde birtakım saplantılar olabileceğini belirtmiştir. Bu saplantılar temelde o dönemin özelliği ile öne geçen organla özdeşleştirilerek gerçekleşmektedir. Uygun çevresel etkiler ve bakım verenlerin tutumları bu saplantıların oluşmasının önüne geçebilir. Birey sosyal ilişkilerinde psikanalitik kuramdaki farklı dönemlerin etkisinde kalarak ilişkilerini sürdürmeye çalışabilir. Ayrıca toplum içerisinde yaşayan birey sosyalizasyon sürecinde toplumsal bir takım öğretilerden ve o toplumun değer sisteminden etkilenir ve bu durum psikanalitik kuramda onun süper egosuna yapılan vurgu ile açıklanır. Süper egoya sahip olmadan doğan bireyin daha sonra anne, baba, diğer aile üyeleri, çevresindeki bireyler, öğretmenler, arkadaşlar gibi figürlerle etkileşimleri onun süper egosunda etkili olur. Bu yüzden bireyin sosyal ilişkilerinde psikanalitik kuram ve kuramın temel açıklamaları oldukça önemli bir rol üstlenir. [8,9]

Psikososyal Gelişim Kuramı ve Sosyal Beceri

Psikososyal kişilik gelişimi kuramı, sosyal ve duygusal alanlar arasındaki etkileşimi vurgulamıştır. Erikson, kişilik gelişimi için sosyal çevrenin önemini vurgularken, aynı zamanda biyolojik temelli doğuştan getirilen bazı özelliklerin de önemini belirtmiştir. Kuramında sekiz faklı gelişim görevi ve bu gelişim görevleri kazanılmadığında olabilecek çatışma ve karmaşalardan söz etmiştir. Bebeklik dö-

neminde çatışma, temel güvene karşı güvensizliktir. Erikson, bir bebeğin şefkatli ve duyarlı bir anne ya da bakım veren kişiyle etkileşime girerek güven kazanacağını ya da bebeğin, olumsuz ya da bakımını karşılamayan, şefkat göstermeyen bir bakıcı ile etkileşime girerek güvensizliği geliştireceğini varsaymaktadır. Daha sonra, yürümeye başlayan bir çocuğun çocukluk döneminde özerklik- kuşku ve utanç olarak adlandırılan bir sonraki aşamasında başarılı olmasına izin veren bebeklikteki oluşan güven gelişimidir. Bu aşamada, yürümeye başlayan çocuğun, ilk aşamada geliştirilen bakıcıya güvene dayanan bir temeli varsa, bağımsızlık ve kendi davranışları ya da çevresi üzerinde kontrol oluşturma olasılığı daha yüksektir. Aşırı koruyucu ve baskıcı çocuk yetiştirme tarzı çocuğun özerk olma çabalarını engelleyecektir. Sonraki iki aşama, girişimciliğe karşı suçluluk ve başarıya karşı aşağılık duygusudur. Buradaki girişimciliğin ve başarının desteklenmesi ve geliştirilmesi eğitimciler için çok önemlidir. Erken çocukluk yılları genellikle çocukların örgün eğitime katılmaya ilk başladıkları yaşlardır. Çocuklar, kişisel keşiflere olan ilgilerini ve hayal güçlerinin kullanımını arkadaşları ile birlikte çalışarak, öğrenmelidir. Çocuklar bu dönemde kurallara uymayı ve "işleri doğru yapmayı" öğrenirken, aynı zamanda başkalarının bakış açısını almayı ve grup projelerinde başkalarıyla çalışmayı öğrenmelidirler. Bu aşamalardan herhangi birinde başarısızlık ya da karmaşa yaşamaları çocukların kendi başlarına harekete geçmeleri için risk altında olmalarına ve akranları arasında sosyal rolleri ve yetenekleri bakımından yetersizlik duygusu geliştirmelerine neden olur. Bu yüzden çocukların en ufak başarılarının desteklenmesi son derece önemlidir. Diğer bir dönem kimliğe karşı kimlik karmaşası yaşamadır. Bu dönemde ergen kendi kimliğini geliştirmeye çalışacağı için uygun ana baba tutumları ve çevresel etmenler ergenin sağlıklı kimlik gelişimi için önemlidir. Baskıcı, desteklemeyen ve yok sayıcı tutumlar ergenin kimlik karmaşası yaşamasına sebep olabilir. Diğer dönemlerdeki çatışmalar ilk yetişkinlikte yakınlığa karşı uzaklık, yetişkinlikte üreticiliğe karşı durgunluk, yaşlılıkta ise benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluktur. Bireyler önceki dönemleri sağlıklı atlattığında yakın ilişkiler kurma, üretkenlik ve benlik bütünlüğü sağlamaları o oranda olumlu etkilenecektir.[10] Bu kuramda belirtilen bireyin psikolojisi, sosyal ve duygusal alanlarındaki ilişkileri, onun uygun sosyal beceri geliştirebilmesinde önemli bir rol üstlenir. Destekleyici çevre ya da çevreler bireyin uygun sosyal beceriler geliştirmesine katkı sağlar. Tam tersi olarak desteklemeyen çevre ya da çevreler bireyin sosyal davranışları üzerinde olumsuz izler bırakabilir.

Davranışçı Kuramlar ve Sosyal Beceri

Davranışçı kuramların geliştirilmesinde rol oynayan birçok kuramcı vardır. Bu kuramcılardan Pavlov ve Skinner hayvan deneyleri yaparak bu deneylerde davranışları şekillendirmek ve koşullanmalarla bir şeyleri öğretmek üzerinde

durmuşlar, klasik ve edimsel koşullanmalarla öğrendiğimiz birçok şey olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Lazarus, Wolpe, Aysenck, Dollard ve Miller, Krumboltz ve Bandura insan davranışlarını değiştirme üzerinde durmuşlardır. Kısaca davranışçı kuramlar insan davranışın önemini vurgularken, insan davranışlarının belirli faktörlerden etkilendiği ve insan davranışlarını birtakım öğrenme yaşantıları ve koşullanmalarla açıklamaya çalışmışlardır.[1,12]

Bandura (1989), sosyal öğrenme ve sosyal biliş kuramlarında, sosyal yeterliliği geliştirmede üç önemli etmenden söz etmiştir. Bu etmenler; (1) Çocuk ve ergenler davranışları evlerinde veya kültürlerinde gözlemlerler (2) bireyin kendi başarı beklentileri gibi bilişsel faktörler ve (3) sınıf ve okul iklimi gibi sosyal faktörler olarak sıralanabilir. Bandura'nın karşılıklı belirleyicilik modeli, bu üç faktörün karşılıklı olarak ilişkili olduğunu belirtir. Yani, her faktör diğerlerini etkiler ve bir faktördeki değişiklikler diğerlerinde değişikliklerle sonuçlanır. Örneğin, sınıfta, bir çocuğun kendisi ve onun yeterliliği (öz yeterlik algısı) ile ilgili inançları sosyal ortamı etkileyebilir; Aynı zamanda sınıf ortamının öğrencinin öz yeterlilik algısı üzerinde de bir etkisi olabilir. Ayrıca model alma, gözlem yolu ile öğrenme gibi birtakım öğeler de bireylerin davranışları üzerinde önemli bir role sahiptir. Bireyler herhangi bir davranışı ya da yeni bir şeyi başkasını gözleyerek ya da model alarak öğrenebilir.[10,13] Sosyal beceri göstergeleri genelde davranışlar olduğu için davranışın geliştirilmesi ve şekillendirilmesi üzerinde sosyal bilişsel kuramın önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Bilişsel Kuramlar ve Sosyal Beceri

Daha çok Aaron Temkin Beck ile anılan bilişsel kuram, Albert Ellis'in akılcı duygusal davranışçı yaklaşımı ile de güçlenmiştir. Bilişsel kuram çağdaş davranışçıların yaptığı çok sayıda çalışmadan etkilenmiştir. Bunlardan bazıları şöyle açıklanabilir. Bandura'nın birey ile çevre arasındaki etkileşim, model alma, dolaylı öğrenme, benlik ve destek beklentisi açıklamaları bilişsel alana doğru kaymanın sinyallerini vermektedir. Ayrıca koşullanma modelinden bilişsel işlem yapma modeline doğru kaymalar ve duygusal bozukluklarda bilişsel işleme ve bilişe yönelik müdahaleler de bilişsel kuramın öne çıkmasını desteklemiştir.[14] Bu kuramda sorunun bilişsel modeline göre bilişler bireylerin duygusal sorunlarının merkezinde yer alır. Davranıştan ziyade içsel süreçler, bilişler, duygular ve tutumlar önemlidir.[15] Ayrıca bilişsel kuramda sorun analiz edilirken otomatik düşünceler, ara inançlar ve temel inançlar üzerinde durulur. Bunların yanı sıra bireyin bilişsel yapısında bulunan işlevsiz inançları bireyin düşüncesini biçimlendirir ve bilişsel birtakım hataya yol açabilir. Bilişsel hatalar bilginin hatalı işlenmesi sonucunda duruma uygun olmayan ve duygusal sıkıntıya yol açan otomatik düşüncelere ne-

den olurlar.[16] Bunlar da bireyin kişilerarası ilişkilerini ve davranışlarını etkileyebilir. Ayrıca olaylar değil o olaylara yüklenilen anlamlar da yani inançlarımız da olayın sonucunu belirlemede son derece önemlidir. Böylece bireyin sosyal ilişkilerinin ve sosyal becerilerinin bilişlerinden etkilendiğini söylemek de yanlış olmaz.

Bağlanma Kuramları ve Sosyal Beceri

Bağlanma kuramcılarına göre, birey erken gelişim evrelerinde özellikle bebeklik ve çocukluk yıllarında ilişki içinde olduğu anne ya da ona bakım veren kişiyi içselleştirmeye çalışır. Başlangıçta o kişiyi kendi uzantısı olarak algılayan bebek sonra içselleştirmeden öte ilişkinin kendisini ve ona eşlik eden duygulanımı iç dünyasına mal ederek yaşar. Bowlby' ye göre, bir bebeğin anneye ya da ona bakım veren bakıcıya bağlanması gelecekteki tüm sosyal gelişimi için temel teşkil eder. Bu kuram bağlanmanın biyolojik olarak temellendiğini ve bebeklerin ve çocukların bağımsız hareket edebilene kadar hayatta kalmak için yeterli destek ve korumaya sahip olmasını sağlamayı amaçladıklarını belirtmiştir. Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall ise, güvenli bağlanma, güvenli olmayan-kaçınmacı bağlanma, kaygılı ve kararsız bağlanma olarak dört farklı bağlanma kategorisi belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalarda güvenli bir şekilde bağlanan çocukların daha fazla arkadaş ve daha iyi sosyal becerilere sahip olma eğiliminde olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, iyi ebeveyn bağına sahip 15-18 yaşları arasındaki çocuklar daha iyi sosyal becerilere ve ilerleyen yıllarda arkadaşlıklar ve romantik ilişkiler geliştirme konusunda daha iyi yetkinliğe sahip bulunmuştur. Ainsworth vd. endişeli-kararsız biçimde bağlanma durumunun özellikle saldırgan davranış dahil olmak üzere sonraki davranış sorunları için risk oluşturduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca güvenli bağlanma geliştirmeyen çocukların üçte biri için, bebeklerin orijinal bağlanma ilişkisini onarma veya ev dışında bir bağlanma şekli kurmaları, belki bir öğretmen belki de kendisi için önemli bir figür olan bir yetişkinle etkileşimi sağlamaya çalıştıkları söylenebilir.[10] Bartholomew ve Horowitz (1991) kişinin kendine ya da başkalarına yönelik zihinsel modelleri çaprazlayarak güvenli, saplantılı, kayıtsız ve korkulu olarak dörtlü yetişkin bağlanma stilleri önermişlerdir. Bu modelde bireyin kendini sevgiye ve değere ne denli layık görüp görmediği üzerinde durulur. Güvenli bağlanan birey, yakınlık kurmada rahat ve özerk; saplantılı bağlanan birey, ilişkilerde takıntılı; kayıtsız bağlanan birey, yakınlığa karşı kayıtsız; korkulu bağlanan birey ise yakınlıktan korkan ve sosyal durumlardan kaçınan özellikler sergileyebilir.[17]

Ekolojik Kuram ve Sosyal Beceri

Bronfenbrenner, çevrenin insan gelişimi üzerindeki etkisine dair sosyo-kültürel bir yaklaşım benimsemiştir. Ekolojik kuram, insanların bir dizi çevresel sistem içinde geliştiğini belirten aynı zamanda bireysel özelliklerini de önemseyen

bir kuramdır. Birey ve çevresel sistemler; mikrosistem (aile, okul, yakın arkadaşlar, akrabalar vb.), mesosistem (aile ve bireyin gelişiminin meydana geldiği diğer önemli sistemler arasındaki ilişki, okul-veli, anne-baba vb.), eksosistem (kitle iletişim araçları, yasal düzenlemeler vb.), makro sistem (ideolojik tutumlar, kültürel değerler, ırk, din vb.) ve kronosistemler (sosyolojik-tarihsel koşullar ve olaylar) birbirleri ile sürekli ilişki halindedir. Kuramın özünde, bireyin zamanının büyük bir bölümünü harcadığı mikro sistemler vardır. Bronfenbrenner'e göre, çocukların gelişimi için okul ve sınıf sosyal bir mikro sistemi temsil etmektedir. Bu teoride, tarım çağından endüstriyel çağa bilgi / kavramsal çağa geçiş gibi tüm bireyleri etkileyen faktörler de dâhil olmak üzere, makro sistemi temsil etmektedir. Bu kuramda birey ile aile, toplum gibi birtakım çevresel sistemler arasındaki ilişki çok önemlidir. Çocuk bu ilişkide sadece kendi bireysel özellikleri açısından etkilenmez, aynı zamanda yakın çevresi ve yakın çevresinin ilişkili olduğu ve doğal üyesi olmadığı uzak çevresinden de etkilenir. Çocuk kendi çevresini oluşturmada aktif katılımcıdır. Çocuğun çevresi ile olan ilişkilerine ilişkin öznel yaşantıları çocuk üzerinde çevrenin nesnel görüşü kadar önemlidir. Ayrıca ekolojik kuramda bireyin gelişimsel sürecinde birey, bağlam, süreç ve zaman oldukça önemlidir. Bu faktörler az ya da çok bireyin yaşamını etkiler ya da bireyden etkilenebilirler.[10,18] Bu kurama göre çevresi ile sürekli bir etkileşim halinde olan birey bu etkileşimle çevresinden etkilenir. Kendi gelişimine aktif olarak katılan birey sadece üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmekle kalmayıp aynı zamanda kendi özellikleri, yetenekleri ve potansiyeli ile de çevreyi etkileyebilir. Sonuç olarak birey sosyal ilişkilerinde ve yaşamının her noktasında iç içe geçmiş sistemlerin etkisindedir. Bazı sistemlerden çok etkilenirken bazı sistemlerden daha az ya da dolaylı olarak etkilenir. Bu yüzden bireye ve onun çevresi ile ilişkilerine kapsamlı bir şekilde sistemler ve bireysel özellikler açısından bakmamız gerekmektedir.

Sosyal Becerilerin Ölçülmesi

Sosyal beceri erken yaşlardan beri sosyal ortamlarda ihtiyaç duyduğumuz bir beceridir. Bu beceri en çok toplu eğitim görülen, toplu çalışılan, toplu olarak bir arada bulunulan ya da toplu yaşanan yerlerde çok daha önemli hale gelmektedir. Okullar, yurtlar, iş ortamları, toplu taşıma araçları, bir organizasyon için bir araya gelmiş kitleler gibi birçok insanın bir arada etkileşimde bulunması beklenen yerlerde sosyal berinin önemi bir kez daha karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal becerinin ilk kazandırılma yeri aile, daha sonra sosyal çevre, sonra da okul gibi bir takım öğeler de sosyal beceri için önemli hale gelmektedir. Sosyal beceri gözlemler aracılığı ile incelenebilir. Gözlem bir bireyin bir davranışını belirli sürede, alet kullanarak ya da yalın olarak izlenmesidir. Her gözlemin bir

amacı vardır. Gözlerken tek bir öğrencinin ya da o öğrencinin grupla ilişkisinin gözlenmesi daha sağlıklı sonuç almamızı sağlar. Gözlenen davranış anında kaydedileceği gibi kamera yardımı ile daha sonra da kayıt altına alınabilir. Gözlem kayıt formları gelişigüzel olabileceği gibi bu formlar standart hale getirilebilir. Her bir maddeye işaret koyacak şekilde düzenlenebilir. Böylece değerlendirme daha kolay hale gelecektir.

Sosyal becerilerin bir diğer ölçülme yolu bireyle görüşmeler yaparak kendisinin bildirimlerini almaktır. Görüşme herhangi bir konuda, bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi alabilmek için bireyle ya da grupla yüz yüze gerçekleştirilen bir eylemdir. Görüşmede sorular önceden hazırlanabileceği gibi sadece amaç doğrultusunda gelişigüzel devam edebilir. Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ya da sohbet şeklinde gerçekleştirilebilecek görüşmeler kullanılabilir. Buradaki temel nokta sosyal beceri ile ilgili soruları net, anlaşılır ve bireyin yaşına uygun sormak gerektiğidir.

Bireylerin sosyal becerilerini ölçmek için akran değerlendirmesi kullanılabilir. Akran değerlendirmesi, bireyin kendi yaşındaki kişilere (yakın arkadaşı, sınıf arkadaşı vb.) sorular sorularak, ya da soru formu oluşturarak bilgi alınması temeline dayanır. Bazı derslerde bulunan ünitelerin sonlarındaki akran değerlendirmeleri bunlara örnek verilebilir. Öğretmen ya da sosyal beceriyi değerlendirecek kişi isterse kendisi farklı sorular hazırlayabilir. Bu değerlendirmeler yazılı alınabileceği gibi, karşıdaki kişi konuşturularak yazdırılmadan sözlü olarak da alınabilir.

Sosyal beceri davranışsal bir beceri olduğu için ölçülmesi en kolay gözlem ölçekleri ile olabilmektedir. Gözlem ölçekleri birçok ifadenin bulunduğu ve bir başkasının, genellikle anne, baba, öğretmen ya da akranların gözlemine ve derecelendirmesine dayalı ölçeklerdir. Sosyal beceri gözlem ölçekleri özellikle küçük yaştaki çocuklar için son derece uygundur. Türkiye'de geliştirilmiş ya da Türkçeye uyarlanmış sosyal beceri gözlem ölçekleri bulunmaktadır. Bunlardan bir kaçına örnek verilecek olursa; Karataş, Sağ ve Arslan (2015) tarafından geliştirilmiş sosyal beceri derecelendirme ölçeği ilkokul öğrencileri için kullanılacak bir gözlem ölçeğidir. Bu ölçek öğretmen gözlem formu olarak tasarlanmıştır. Ölçekte toplam 24 madde sosyal uyum ve kendine güven olmak üzere de iki alt boyut bulunmaktadır.[19] Avcıoğlu' nun (2007) geliştirdiği ölçek 4-6 yaş çocukları için geliştirilmiş sosyal beceri gözlem ölçeğidir. Ölçeğin 62 maddesi ve dokuz alt boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar; Kişiler arası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme becerileri, akran baskısı ile başa çıkma becerileri, kendini kontrol etme becerileri, sözel açıklama becerileri, sonuçları kabul etme becerileri, dinleme becerileri, amaç oluşturma becerileri ve görevleri tamamlama becerileridir.[20] Anme, Shinohara, Sugisawa, Tanaka, Watanabe ve Hoshino (2013) tarafından geliştirilmiş ve Karaşahin (2016)

tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 1-6 yaş çocukları için geliştirilmiş işbirliği, kendini kontrol etme ve hakkını arama isimli üç faktörden oluşan 24 maddelik bir gözlem ölçeğidir.[21,22] Bir diğer sosyal beceri gözlem ölçeği ise Merrell (2002) tarafından geliştirilen ve Okyay (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Davranış Ölçeği, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçek, 28 madde, sosyal ifade ve sosyal işbirliğinden oluşan iki alt boyutu vardır.[23] Bir diğer örnek ise Gresham ve Elliot (2008) tarafından geliştirilen ve Neslitürk (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi, 3-18 yaş grubu çocukların sosyal becerilerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçme aracı, Aile, Öğretmen ve Öğrenci olmak üzere üç ölçekten oluşmaktadır. Aile Ölçeği de iki ölçekten oluşmuş olup ilki Sosyal Beceriler Ölçeği, ikincisi ise Problem Davranış Ölçeğidir.[24-25] Ömeroğlu, Büyüköztürk, Aydoğan, Çakan, Kılıç Çakmak, Özyürek, Gültekin Akduman, Günindi, Kutlu, Çoban, Yurt, Koğar ve Karayol (2014) tarafından okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formu geliştirilmiştir. Ölçek başlangıç becerileri, akademik beceriler, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri olarak dört alt boyutlu bir yapıda ve 49 maddeden oluşmaktadır.[26] Gresham ve Elliot, tarafından 1990 yılında geliştirilen sosyal beceri derecelendirme ölçeği Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Hem normal hem kaynaştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinde kullanılabilecek bir ölçektir. Ölçekte sosyal beceriler, problem davranışlar ve akademik yeterlilik alt ölçekleri vardır. Sosyal beceri ölçeğinde işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol alt boyutlarından oluşan 29 madde bulunmaktadır.[27]

Sosyal becerilerin bir diğer ölçme yolu öz bildirim ölçekleridir. Öz bildirim ölçekleri bireylerin kendileri hakkında bilgi vermesine olanak sağlayan, genellikle farklı sayıda maddelerden oluşan ve bu maddelerin derecelendirildiği ölçeklerdir. Genellikle okul öncesi ya da birinci sınıflar için çok uygun değildir. Anlaşılması gerektiği için büyük yaş grubuna uygulanması daha doğru olur. Bu ölçeklere birkaç örnek verilecek olursa; Matson, Rotatory ve Hessel tarafından 1983 yılında 12-14 yaş arası çocukların sosyal becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek Türkçeye Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek toplam 47 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte olumlu sosyal davranışlar ve olumsuz sosyal davranışlar olmak üzere iki alt boyut bulunmaktadır.[28] Riggio tarafından (1986) yılında geliştirilmiş ve 1989 yılında yeniden revize edilmiş olan sekizinci sınıf üstü bireylerde kullanılabilecek sosyal beceri envanteri Türkçeye Yüksel (1998) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarla uyarlanmıştır. Ölçekte 90 madde ve altı alt boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar; Duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık ve sosyal kontrol boyutlarıdır.[7-29]

Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi

Sosyal becerilerin geliştirilmesi; Sosyal becerilerin yaşamımızdaki önemi, sosyal beceri eksikliklerinin belirlenmesi, düşük ve iyi sosyal becerilerin sonuçları, sosyal becerilerin okul iklimine etkisi, sosyal beceri müdahaleleri ve sosyal beceri geliştirmede etkili olan faktörler başlıkları ile ele alınmıştır.

Sosyal Becerilerin Yaşamımızdaki Önemi Nedir?

Sosyal beceriler, diğerleri ve çevre ile pozitif etkileşimi teşvik eden davranışlardır. Tüm çocukların uygun sosyal becerileri ileride de kullanmak üzere öğrenmesi gerekir. Bütün sosyal beceriler önemlidir ve bireyin bu sosyal becerileri diğerleri ile iletişimde kolaylaştırıcı roller üstlenir. Bu becerilerden bazıları; Selamlaşma becerileri, empati göstermek, duygu farkındalığı, grup etkinliklerine katılım, cömertlik, yardımseverlik, başkalarıyla iletişim kurmak, müzakere etmek, arabuluculuk yapmak, öfke kontrolü, stresli durumlarla baş etme, problem çözme gibi becerilerdir. Çocuklar, bu becerileri yetişkinlerden ve kendi ortamlarında belirli durumlarda nasıl davranacaklarını modelleyen ve açıklayan akran modellerden öğrenebilirler. Çocukların erken yıllarda geliştirdiği sosyal beceriler, daha sonraki çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinde geliştirdikleri ilişkilerin temelini oluşturur. Erken yıllardaki sosyal gelişimin ilerleyen yıllardaki önemi nedeniyle, tüm çocukların sosyal becerileri öğrenmeleri ve başarılı olarak gösterebilmeleri gerekir.[2]

İyi sosyal beceriler, hayattaki başarılı işleyiş için kritik öneme sahiptir. Bu beceriler bize ne söyleyeceğimizi, iyi seçimler yapmayı ve çeşitli durumlarda nasıl davranacağımızı bilmemizi sağlar. Çocukların ve iyi sosyal becerilere sahip olan ergenlerin bu özellikleri akademik performanslarını, davranışlarını, sosyal ve aile ilişkilerini ve ders dışı etkinliklere katılımlarını etkileyebilir. Sosyal beceriler ayrıca okul ortamının kalitesi ve okul iklimi ile de bağlantılıdır. Çocukların çoğu yetişkinler ve akranları ile günlük etkileşimlerinde olumlu beceriler edinirken, eğitimciler ve ebeveynlerin bu gündelik öğrenmeleri doğrudan ve dolaylı bir yolla pekiştirmeleri önemlidir. Çocukların gelişimine veya güvenliğine zarar verebilecek davranışları ne zaman ve nerede öğrendiklerini de belirlemek bir diğer önemli husustur.[30]

Sosyal Beceri Eksikliklerinin Belirlenmesi

Bir çocuğun daha iyi sosyal beceriler geliştirmesine yardım etme yolunu belirlemeden önce, onun neler yapabileceğini ya da yapamayacağını anlamak önemlidir. Çocuk ya da çocuklar için en uygun müdahaleyi tasarlamak ve uygulamak son derece önemlidir. Çocuklar sosyal bir beceriyi gerçekleştirmede aşağıda sıralanan birtakım zorluk yaşayabilirler.

- Çocuk bilgi eksikliğinden (edinim eksiklikleri) sorun yaşayabilir. Çocuk beceriyi bilmiyor veya hangi becerinin hangi ortama uygun olduğunu kestiremiyor olabilir. Örneğin, kaleme ihtiyacı olan bir çocuk sınıfta bir arkadaşından ödünç kalemi uygun bir şekilde nasıl isteyeceğini bilmiyor olabilir.
- Bilgiye rağmen performans göstermede zorlanabilir. Çocuk, becerileri nasıl gerçekleştireceğini bilir, ancak bunu tutarlı bir şekilde veya kabul edilebilir bir yeterlilik düzeyinde yapamaz. Örneğin, çocuk sınıfta konuşmak için elini kaldırması gerektiğini bilmesine rağmen, zaman zaman, elini kaldırmadan konuşabilir.
- Çocuk bir performansı yeterli derecede ya da uygun seviyede gösteremeyebilir. Çocuk nasıl beceri kazanacağını bilir ve yapmak için motive edilir, ancak uygulama eksikliği nedeniyle yetersiz performans gösterir. Örneğin, bir öğrenci zorbalık davranışlarıyla karşılaştığında ne söyleneceğini ve yapılacağını bilmesine karşın yeterince o davranışı gösteremeyebilir.
- İçsel ve dışsal motivasyon eksiklikleri nedeniyle çocuk uygun sosyal davranışı gösteremeyebilir. Öğrenilmiş bir beceriyi uygun bir şekilde gösteren çocuğun karşılaştığı içsel ve dışsal faktörler oldukça önemlidir. Örneğin, depresyon, anksiyete, hiperaktivite, olumsuz motivasyon kaynakları, beceriler öğretilmiş ve öğrenilmiş olmasına rağmen uygun becerilerin gösterilmesine engel olabilir[30].

Düşük Sosyal Becerilerin Sonuçları: Düşük sosyal beceriler bireyin yaşamında kişilerarası ilişkilerden tutun da iş ve eğitim ortamına kadar bütün sosyal ilişkilerinde birtakım sıkıntılar yaratabilir. Sosyal becerileri zayıf olan öğrenciler:

- Ebeveynler, öğretmenler ve akranlarla kişiler arası ilişkilerde zorluklar yaşar.
- Yüksek düzeyde akran reddi ile karşılaşabilirler.
- Depresyon, saldırganlık ve endişe belirtileri gösterebilirler.
- Düşük akademik başarı gösterebilirler.
- Suça karışma oranları yüksek olabilir.

İyi Sosyal Becerilerin Sonuçları**:** Sosyal becerileri gelişmiş öğrencilerin, kişilerarası ilişkileri güçlenecek, okuldaki başarısı kolaylaşacak ve birey sosyal seçimler yapma yeteneğine sahip olacaktır. İyi sosyal becerilerin bazı sonuçları şunlardır:

- Olumlu, şiddet, öfke ve kavgadan arınık bir okul ortamı oluşur.

- Gelecekteki krizler veya diğer stresli yaşam olayları karşısında çocuğun yılmazlığı artar.
- Saldırganlık ve hayal kırıklığı için uygun baş etme yolları kullanabilen öğrenciler artar.
- Okul olumlu iklimi oluşturma konusunda kişisel sorumluluk almaya istekli çocuk sayısında artış gözlenir.

Sosyal Becerilerin Okul İklimine Etkisi

Okulların öğrenciler ve çalışanlar için şiddetten, kavgadan uzak ve olumlu iklime sahip alanlar olması gereklidir. Olumlu okul iklimi ile ilgili öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerden bazıları şunlardır:

- Öfke kontrolü
- Başkalarının bakış açısını tanıma / anlama
  - Sosyal problem çözme
  - Akran arabuluculuğu
  - Çatışma yönetimi
  - Akranı kabul ve anlama becerileri
  - Aktif dinleme
  - Etkili iletişim
  - Farklı grupların ve bireylerin kabullerinin artırılması ve tolerans gösterme becerileri

Elbette sadece sosyal beceriler olumlu okul iklimi sağlamak için yeterli değildir; bu çalışmalar yalnızca müdahaleler, öğrenci eğitimi ve grup çalışmaları ile sınırlı olmamalıdır. Okul ortamı ve okul kültüründeki değişim için de çaba göstermek gereklidir.[30]

Sosyal Beceri Müdahaleleri

Etkili sosyal beceri programları iki temel unsurdan oluşabilir. Bu unsurlar davranışsal / sosyal öğrenme yaklaşımını kullanan bir öğretim süreci ve evrensel bir dil veya yeni davranışların öğrenilmesini kolaylaştıran müdahaleler olabilir. Müdahaleler okul çapında, özel bir ortamda, sınıfta veya bireysel düzeyde uygulanabilir, ancak her seviyede vurgu, olumsuz davranışları cezalandırmak yerine istenen beceriyi öğretmeye odaklanmak olmalıdır.

Normal aktiviteler içerisinde sosyal becerileri desteklemek gerekmektedir. Öğretmenler ve ebeveynler, uygun sosyal davranışları öğretmek ve pekiştirmek için doğal olarak meydana gelen davranışların veya olayların kullanıldığı durum

ya da olaylardan faydalanmalıdır. Yetişkinler, olumlu sosyal davranışta çocukları överek olumlu sosyal becerileri güçlendirebilirler. Ayrıca yetişkinlerin doğru davranışlar göstermesi doğru davranışı öğretmek için iyi bir yoldur. Sosyal beceri geliştirme müdahalesinde çevresel faktörleri ele almak oldukça önemlidir. Okul ya da ev ortamı, bir çocuğun iyi sosyal becerileri öğrenme ve gerçekleştirme yeteneğini etkileyebilir. Bir çocuk belirli bir beceriyi göstermekte zorluk çekiyorsa, bu beceriyi hangi çevrede göstermede zorlanıyorsa orada denetmek en iyisidir.

Bireysel faktörler sosyal beceri müdahaleleri için oldukça önemlidir. Bazı çocuklar, engellilik gibi bireysel faktörlerden dolayı daha yoğun, bireyselleştirilmiş eğitime ihtiyaç duyar. Bu müdahaleler, belirli bir zorluk yaşayan çocukları veya daha önce davranış sorunları için risk altında olduğu tespit edilenleri kapsayabilir. Örneğin, araştırmalar, hafif zihinsel engelli çocukların, yetersiz sosyal beceriler ve aşırı problemli davranışlar sergileme eğiliminde olduğunu, ayrıca bu tür engelli olmayan öğrencilere göre daha fazla bu davranışları sergilediklerini göstermektedir. Risk altındaki öğrencilere yönelik müdahaleler, çocuğun belirli sosyal beceri eksikliği ya da engelinin bireysel değerlendirmesine dayanır. Seçilmiş müdahaleler, mevcut davranış problemlerinin daha ciddi problemlere dönüşmesini önlemeyi amaçlamalıdır.

İyi bir sosyal beceri eğitimi aşağıda belirtilen birtakım noktalara odaklanmalıdır.

- İstenmeyen davranışı ortadan kaldırmanın yanı sıra istenen davranışı kolaylaştırmaya odaklanılmalıdır.
- Rol model olma, modelden öğretme, koçluk ve rol oynama yoluyla uygun davranışların öğretilmesini planlamak önemlidir.
- Sosyal beceri eğitimi müdahale programında öğrenmeyi kolaylaştırmak için olumlu stratejiler uygulamak gereklidir.
- Öğrencilere, yeni becerileri gerçek yaşam durumlarına aktarabilmeyi teşvik etmek için farklı gruplar ve bireylerle çok çeşitli ortamlarda eğitim ve uygulama olanakları sağlanmalıdır.
- Daha üst düzey müdahalelere ihtiyaç duyan çocuklar belirlenerek onlar için farklı stratejiler kullanılmalıdır.
- Sosyal becerileri geliştirmek için çocuğun içinde bulunduğu ortamlar kullanılmalıdır.

Sosyal Beceri Geliştirmede Etkili Olan Faktörler

Sosyal beceriler bireyin yaşamında son derece önemli becerilerdir. Bu becerilerin geliştirilmesini etkileyen birtakım faktörler vardır. Bu faktörler, bireyin kişilik özellikleri, mizacı, içsel özellikleri gibi birtakım faktörler olabileceği gibi bi-

reyin çevresel faktörleri de olabilir. Bu faktörler sırası ile ele alınacak olursa; bireyin kişilik özelliklerinin ya da mizacının sosyal becerileri geliştirebilmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Bazı bireyler içedönük, bazı bireyler dışa dönük özelliklere sahip olabilirler. Ya da bazı bireyler tez canlı bazıları da sakin olabilirler. Ayrıca bireyin içsel faktörleri, hormonları ya da biyolojik özellikleri sosyal etkileşimlerinde önemli roller oynayabilirler.

Sosyal beceri öncelikle ailede kazanılmaya başlar. Ana babanın ya da ona bakım verenlerin bir takım becerileri özellikle öğretmeseler bile çocuk gözlem yolu ile ya da sosyal öğrenme ile kaydeder. Kayıt alınan bu beceriler anında ya da bir süre sonra açığa çıkar. Aile bütün sosyal beceriler açısından önemli olmasına karşın temelde en azından başlangıç becerilerinin ailede öğrenilmesi son derece önemlidir. Bu beceriler diğer bireylere selam verme, onların selamını alma, kendini kolaylıkla ifade edebilme, diğerleri ile iletişimde göz kontağı kurarak konuşmayı başlatıp sürdürebilme ve sonlandırabilme, soru sorma, teşekkür etme, dinleme, iltifat etme, yardım isteme, özür dileme, yönerge verme, ikna etme gibi becerilerdir. Ailenin bu becerileri geliştirebilecek düzeyde uygun sosyal becerilere sahip olması ya da aileye bu becerilerini geliştirecek eğitimler verilmesi son derece önemlidir. Bu eğitimler en kolay halk eğitim merkezleri ya da okullar aracılığı ile gerçekleştirilebilir.

Sosyal becerilerin bir diğer gelişme yeri arkadaş çevresidir. Bireyin arkadaş çevresi onun sosyal becerisini geliştirebilir. Ayrıca okul sosyal becerileri geliştirme yollarından bir diğeridir. Birey hem burada akranları ile birlikte hem de kendisine rol model olabilecek yetişkinlerle yani öğretmenleri ile bir aradadır. Gerek derslerin içeriğindeki kazanımlar gerekse rehberlik ve psikolojik danışma hizmetindeki kazanımlar sosyal beceriyi geliştirici olarak hizmet gösterir.

Bir diğer sosyal beceriyi etkileyebilecek ortam, televizyon ya da sosyal medya ortamıdır. Bu ortamlar rol model olabilecek kişilerle doludur ve bireyin sosyal gelişiminde önemli bir işlev görürler. Bütün bunların yanı sıra sosyal becerinin gelişmesinde bireyin uzak çevresi, içinde bulunduğu toplum ve kültürel yapısı da son derece önemlidir.

Eğitim Bağlamında Yapılması Gerekenler

Uzun yıllar önce okullar çocukların önemli kişilerarası ve çatışma çözme becerilerini öğretme işini yalnızca ailelere bırakıyordu. Bununla birlikte, aile hayatındaki olumsuzluklar ya da gözlenen birtakım toplumsal etkiler aynı zamanda ailelerden gelen beceri geliştirme taleplerinin artması, okulların bu sosyal öğrenme sürecini kolaylaştırmak için ebeveynlerle ortak hareket etmesini zorunlu hale

getirmiştir. Bu, sosyal becerilerin olumlu bir okul ortamının sürdürülmesinde ve okul şiddetinin azaltılmasında oynadığı kritik rol göz önüne alındığında, okulun sosyal beceri geliştirmede büyük rol edinmesi gerekmektedir.[30]

Sosyal beceri çocukluktan itibaren yaşamımızı kolaylaştıran bir beceridir. Bu beceriye toplum içerisinde yaşayan birey olarak her zaman ihtiyaç duyarız. Sosyal becerisi gelişmemiş ya da az sosyal beceri özelliği sergileyen bireylerin toplumla uyumlu yaşaması zor olabilir. Bu durum birtakım iletişim kazalarına ya da can sıkıcı durumlara sebep olabilir. Bu yüzden sosyal becerinin edinilmesinin başlaması her ne kadar aile olsa da bir çocuğun okul öncesi eğitimle birlikte ortalama beş yaşından itibaren zorunlu eğitim yaşı bitene kadar yani 18 yaşına kadar eğitim ortamında olduğu düşünülürse, okul sosyal becerileri geliştirmek için son derece önemlidir. Üniversite eğitimi alan bireyler için bu süre ortalama dört yıl daha uzundur. Bu yüzden eğitim kurumları sosyal becerileri geliştirmek için son derece önemli bir fırsattır. Aşağıda sosyal becerileri geliştirebilmek için eğitim bağlamında yapılabilecek birtakım çalışmalar sıralanmıştır.

- Bireyin kendini tanımasına, fark etmesine, kişiliğine ve mizacına yönelik büyük grup ya da küçük grup çalışmaları planlanabilir.
- Bireyin benlik saygısına ve özgüvenine yönelik çalışmalar planlanabilir.
- Sosyal becerileri geliştirici psiko-eğitim çalışmaları planlanabilir ve uygulanabilir.
- Kişilerarası ilişkileri ve sosyal yetkinliği geliştirici programlar ve kamu spotları düzenlenebilir. Bu kamu spotlarındaki oyuncular çocukların ya da bireylerin rol model alabileceği, sosyal becerisi ve kendine güveni yüksek topluma mal olmuş ünlü kişilerden seçilebilir.
- Okullarda küçük gruplar oluşturarak, yapılandırılmış birtakım duyuşsal davranış, sorumluluk, duyguları anlama, öfke kontrol, stresli durumlarla baş etme, akran arabuluculuğu, mizah anlayışı, başlangıç becerileri, sorun çözme becerileri, planlama becerileri, atılganlık, akademik beceriler, duyarlık becerileri gibi yukarıda açıklanmış olan ve sosyal becerinin boyutlarını oluşturan birtakım kavramlarla ilgili bilgi ve eğitimler verilebilir.
- Öğrencilerle yapılabilecek çalışmaların yanı sıra aileye çocuklarında sosyal beceri geliştirmede dikkat etmeleri gereken noktalarla ilgili yapılandırılmış eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlere öğrencilerinde sosyal beceri geliştirmede dikkat etmeleri gereken noktalarla ilgili yapılandırılmış eğitimler verilebilir. Bu eğitimler öncelikle eğitici eğitimi şeklinde verilebileceği gibi modüler olarak da verilebilir.

- Sosyal beceri geliştirmede akran eğitimleri son derece önemlidir. Bu yüzden sosyal beceriyi geliştirmek için akran modeller kullanılabilir. Bu modeller daha önce eğitilerek uygun sosyal davranışlar göstermeleri, diğerlerine de bu uygun sosyal davranışları anlatmaları istenebilir.
- Gelişimsel dönemlere uygun olarak okul öncesinden itibaren bazı derslerin müfredatına sosyal becerileri destekleyici etkinlikler eklenmelidir. Şu anda Hayat Bilgisi, Türkçe gibi birtakım derslerde sosyal beceriyi geliştirici etkinlikler bulunsa bile bu etkinlik ve çalışmaların bütün derslerin müfredatına eklenmesi gereklidir.
- Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik programlarında bulunan kazanımların ve bu kazanımların ait olduğu boyutların özellikle rehberlik saatlerinde etkinlik ağırlıklı işlenmesi de son derece önemlidir. Bu durum da her okulda olması gereken rehberlik saatlerine ihtiyacı ortaya koymaktadır.
- Özellikle bireyin rol model alabileceği bireylerin sosyal medyadaki ya da televizyondaki üslup ve tarzlarına özen göstermeleri son derece önemli olduğundan, çocukların televizyon izleyebileceği zamanlar düşünülerek uygun modeller, tarz ve üsluplar kullanılmasına özen gösterilmelidir. Medya özellikle çocuklarda sosyal beceri geliştirmede üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmelidir.

Öğretmenler öğrencilere sosyal beceri geliştirmede nasıl yardımcı olabilirler**?**

Bazı öğretmenler, sosyal beceriyi teşvik etmek için uygun ortamlar oluşturmayı ve istedikleri sosyal beceri ortaya çıktığında ise onu desteklemeyi savunurken, bazıları ise belirli sosyal becerileri öğretmek için daha doğrudan ve günlük ortamlarda sosyal beceriyi öğretme yaklaşımını tercih etmektedir. Her ne kadar davranışlar ve bakış açıları çeşitlilik gösterse de, problemli davranışları olan çocuklarla çalışan birçok uzman, doğrudan belirli sosyal davranışları ele alan teknikleri savunurken, aynı zamanda çevreyi yapılandırma ihtiyacını kabul etmekte ve öğretim için kendiliğinden fırsatlar sağlayan durumlardan faydalanmaktadırlar.[2]

Uygun Rol Modeller Olma

İyi bir öğretmen öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarını geliştirmek için sosyal ilişkileri kolaylaştırıcı şekilde davranışlar sergilemelidir. Öğrencilerde geliştirilmek istenen davranışı kendisi de göstermeli ve sınıf dışında da öğrencilerine örnek olmalıdır. Öfke kontrolü geliştirmeye çalışan bir öğretmenin sürekli öfke patlamaları yaşaması öğrencilerin istenen sosyal becerileri ortaya çıkarmada zorlanmasına sebep olabilir. Ya da selamlaşma becerileri öğretmeye çalışan bir öğ-

retmenin sabah öğrencilere günaydın, okuldan çıkarken de iyi günler dileğinde bulunması öğrenciler için örnek teşkil edecektir. Öğretmenin uygun rol model olmadığı bir okulda öğrencinin de istenen sosyal davranışı ortaya çıkarması ya gerçekleşmeyecek ya da zaman alacaktır.

Olumlu Sosyal Becerileri Geliştirmek İçin Çevreyi Düzenleme

Sınıf ortamı sosyal etkileşim, sosyal iletişim ve küçük grup çalışmaları için yapılandırılmalıdır. Öğrenme ve eğitim alanları, çocuklara birlikte iletişim kurmak için ihtiyaç duydukları alanı sağlayacak kadar büyük olabilir, ancak sosyal etkileşim için samimi bir ortam sağlayacak kadar küçük de olabilir. İşbirlikçi çalışmanın yanı sıra bireysel çalışmaya teşvik eden ortamlar da sınıflarda bulunmalıdır. Yani öğrenci istendiğinde ya da istediğinde grupla, dersin gereğine göre de bireysel çalışmaya uygun sınıflarda öğrenim görmelidir. Özellikle ana sınıflarında, işbirlikçi çalışmayı ya da oyunu teşvik eden öğrenme materyalleri arasında araba ve kamyonlar, bloklar, plastik ya da tahtadan yiyecek ve yemek pişirme gereçleri ve kuklalar bulundurulmalıdır. Rekabetçi olanlar yerine işbirliğini, yardımseverliği ve cömertliği teşvik eden oyuncakları ve etkinlikleri seçmek de son derece önemlidir. Oyunla sosyal beceri geliştirme şansı yakalayan çocuklar oyun fırsatları sırasında çok çeşitli becerileri öğrenirler. Oyun ayrıca çocukların öğrenmesi için bir araç ve fırsat sağlar. Ayrıca kurgulanmamış serbest oyunlar da sosyal beceriler doğrudan öğretme ve öğrenme fırsatı sağlayabilir. Gözlem yapmak ya da modelden öğrenmek bazı çocuklar için önemli olabilir.[2]

Akran Öğrenmesini Teşvik Etme

Sosyal bilişsel teoriye göre (Bandura, 1989)[13] bireyler başkalarını gözlemleyerek birçok sosyal davranışı öğrenebilir. Öğretmenler bu görüşten faydalanarak, uygun sosyal davranışı teşvik etmek için çocukları etkinliklerde gruplandırarak akran öğrenmesinden faydalanabilir. Akran öğrenmesi bir çocuğun başka bir akranından ona öğretilmek istenen şeyi gözleyerek ya da sözel iletişim kurarak öğrenmesidir. Bu uygulamaya örnek vermek gerekirse;

- Bir çocuk sosyal becerileri göstermede zorluk çekiyorsa, öğretmen onu uygun davranış ortaya çıkana kadar uygun sosyal beceriler gösteren iki akran arasında oturtabilir. İkili oturma düzeni varsa bu tek bir akran olabilir.
- Okul öncesinde ya da ilkokulda oyun etkinlikleri sırasında, öğretmenler iyi sosyal becerilere sahip çocukları, daha zayıf sosyal gelişime sahip çocukların oyunlarına ya da gruplarına katılmaları için teşvik edebilirler.

Öğretmenler uygun sosyal davranışları onayladığında, diğer çocukların bu davranışları açığa çıkarmaları ya da sosyal olarak gelişen davranışları taklit etmeleri de kolaylaşacaktır. Aynı zamanda, sosyal becerileri gelişmiş aynı çocukları her zaman zayıf sosyal beceri gösteren çocuklarla birlikte etkinliğe katmamaya dikkat edilmelidir. Bundan kaçınmanın bir yolu, çocuğu her zaman aynı çocukla değil, farklı çocuklarla eşleştirmektir. Çünkü iyi sosyal beceriler gösteren çocukların da birbirinden öğreneceği çok şey olabileceğini unutmamak gereklidir.[2]

Sosyal Hikayeler Anlatma

Öğretmenler sınıflarında uygun sosyal beceriler kazandırabilmek için hem kendi yaşamlarından hem de toplumdaki bireylerden ya da hayali kahramanlardan yola çıkarak sosyal hikayeler anlatabilirler. Sosyal hikayeler anlatma okul öncesi ve ilköğretim okullarında ayrıca engelli bireylerde yaygın olarak kullanılabilir. Sosyal öyküler kullanarak öğretmenler, arkadaşlarını nasıl selamlayabilecekleri veya bir oyuncağı nasıl paylaşacakları gibi belirli sosyal becerileri ele alabilirler. Hedef beceri tanımlandıktan sonra öğretmen, çocuklarla birlikte, bu becerinin nasıl kullanılacağını gösteren bir hikaye yaratır. Daha sonra öğretmen bütün sınıfa sosyal hikayeyi okur ve çocukların becerilerini uygulayabilecekleri etkileşimli rol oynamaları ile devam eder. Çocuklar uygun davranışı hikayeyle ve küçük uygulamalarla tanıdıktan sonra, öğretmen onlara beceriyi gün boyunca kullanmalarını hatırlatır. Bu teknik, evde sosyal davranış için uygun rol modellere sahip olmayan çocuklar için ya da becerileri alternatif ortamlara genelleyemeyen çocuklarda oldukça etkili olabilir. Hikayeler kısa olmalı, çocuğun yaşına uygun olmalı ve basit komutlar içermelidir. Aşağıda küçük çocuklar için bir sosyal hikaye örneği verilmiştir.[2]

Temizlik ve Dağınıklığı Toparlama Zamanı

Oyuncaklarla oynamayı seviyoruz.

Etrafı ve oyuncakları toplama zamanı geldiğinde, öğretmenimiz temizlik ve dağınıklığı toplama şarkısını söyler.

Bazen oynamaktan zevk alıyoruz ve oyuncakları toplamak, ortalığı temizlemek, dağınıklığı toplamak istemiyoruz.

Oynamaya devam etmek istediğimizde bile, oyuncaklarımızı topluyoruz.

Oyuncaklarımızı topladıktan sonra oynamak için dışarı çıkabiliriz.

Yarın oyuncaklarımız tekrar oynamaya hazır olacak.

Tüm oyuncakları topladığımızda gurur duyuyoruz.

Oyuncaklarımızı toplamak ve onları düzgünce yerine koymak çok önemlidir.

Temizlik ve dağınıklığı toplama şarkısını duyduğumuzda oyuncaklarımızı *toplamayı hatırlayacağız.*

Öykü ve Hikaye Kitaplarını Kullanma

Birçok çocuğun, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ya da lise yıllarında onları zora sokacak duygular örneğin; öfke, alay veya zorbalık, kaygı duyguları yaşama olasılığı vardır. Bu yüzden öğretmen çocukların durumuna uygun ya da sınıftaki soruna uygun öykü ya da hikaye kitapları, bu kitaplardaki kahramanları, uygun sosyal davranışları desteklemek için kullanabilir. Dikkat edilmesi gereken nokta bu öykü ve hikayelerin çocuğun yaşına ve duruma uygun olmasıdır. Küçük yaş gruplarında seçilecek hikaye kitaplarının bol resimli ve dikkat çekici olması gerekmektedir. Küçük çocuklar hayvan karakterlerinden hoşlanır. Hayvan karakterli öyküler seçmek de uygun sosyal beceriyi kazandırmak için dikkat edilmesi gereken noktalardandır. Karakterler, çocukların duygularını fark ettiren, çocuklara duyguları hakkında konuşacak kelime dağarcığı veren ve çocukların özgüvenini geliştiren karakterler olmalıdır[2].

Önleme ve Yapılandırılmış Müdahale Programları Kullanma

Sosyal beceriyi geliştirmek için bir takım önleme çalışmaları planlanabilir. Önleme çalışmaları sorun oluşmadan yapılması gereken çalışmalardır. Okulda uygunsuz sosyal davranışlar çıkmadan örneğin, kavgalar, şiddet olayları, akran baskısı, akran zorbalığı gibi önleme çalışmaları planlanmalıdır. Önleme çalışmalarında sınıf öğretmenleri, öğretmenler ve okul rehber öğretmenlerine büyük rol düşmektedir.

Sosyal beceriyi geliştirmek için birçok yapılandırılmış müdahale programı bulunmaktadır. Bu müdahale programları sınıf öğretmenleri, okul rehber öğretmenleri, çeşitli alan uzmanları tarafından öğrencinin yaşı ve seviyesi gözetilerek uygulanabilir. Bu müdahale programlarında her şey yapılandırıldığı için uygulamak oldukça kolaydır. Uzmanlık gerektiren müdahaleleri mutlaka o konunun uzmanlarının yapmasına özen gösterilmelidir.

Öğrenci ve Veli Eğitimleri, Bilgilendirme Çalışmaları

Sosyal becerileri geliştirmenin bir diğer yolu da eğitim ve bilgilendirme çalışmalarıdır. Uygun sosyal davranışlarla ilgili bilgiler öğrenci ve veliye gerek eğitimler yolu ile gerekse sosyal medya yolu ile verilebilir. Ayrıca okuldaki panolar ve dikkat çekici köşeler de bu çalışma için kullanılabilir. Veli toplantıları bilgi verme çalışmasının yapılacağı diğer bir alandır.

Özet

Bireyin çeşitli sosyal ortamlarda anlaşmasına ve uyum sağlamasına yardımcı olan davranış bileşenleri olarak ifade edilen sosyal beceriler "a) bireyin pozitif sosyal ilişkileri başlatmasına ve sürdürmesine izin veren, b) akran kabulüne ve tatmin edici bir okul uyumuna katkıda bulunan ve c) bir bireyin daha büyük sosyal çevre ile etkili bir şekilde başa çıkmasına izin veren yetkinlikler kümesi" olarak tanımlamaktadır. Sosyal beceri alan yazında farklı boyutlarda ele alınmıştır. Bu boyutlar: İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, grupla bir işi yürütme ve uyma becerileri, duygulara ve beden dili farkındalığına ilişkin beceriler, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri, stres durumları ile başa çıkma, sorun çözebilme ve planlama becerileri, arabuluculuk becerileri, yardım isteme becerileri, farklılıklara saygı ve sosyal yardım becerileri, mizah becerisi, akademik beceriler, atılganlık (güvengenlik) becerileri gibi becerilerdir. Alan yazında ele alınan bu boyutların yanı sıra, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık ve sosyal kontrol boyutları da dikkat çekmektedir. Sosyal beceriyi kuramsal açıdan ele aldığımızda, bir çok kuram bulunmasına karşın psikodinamik, davranışçı, bilişsel kuramlar, bağlanma kuramları ve ekolojik kuramın öğretileri dikkat çekmektedir. Sosyal beceriler çeşitli şekillerde ölçülebilir. Bu ölçümler gözlem, görüşme, akran değerlendirmesi şeklinde olabileceği gibi birtakım değerlendirme ve öz bildirim ölçekleri ile de olabilmektedir. Sosyal becerilerin geliştirilmesinde aile ve çevreye büyük rol düşmektedir. Çevre içerisinde bulunan okullar son derece önemli sosyal beceri geliştirme yerleridir.

Değerlendirme Soruları

1. Başkasına selam verme, diğerlerinin selamını alma, sorun çözme, öfke kontrolü, duygulara odaklanıp kontrol etme becerileri gibi günlük yaşamı kolaylaştıracak farklı boyutları kapsayan beceriler aşağıdaki hangi kavramla açıklanabilir?

A) Sosyal Beceri
B) Öfke Kontrolü
C) Atılganlık
D) İletişim Becerileri
E) Empati

2. Aşağıdakilerden hangisi sosyal becerilerden iletişimi başlatma becerilerine örnek verilebilir?

A) Öfke Kontrolü
B) Selam verme
C) Atılganlık
D) Duygu kontrolü
E) Farklılıklara saygı

3. Sözel iletişimde söylenmeyen sözleri anlayabilme ya da kodları çözme becerisidir. Bu bireyler başkalarına karşı hassas davranırlar. Toplumsal normlara ve kültüre göre hareket ederek uygun sosyal davranışlar göstermeye gayret ederler. Açıklaması Riggio'nun hangi sosyal beceri boyunu ifade etmektedir?

A) Sosyal Kontrol
B) Sosyal anlatımcılık
C) Sosyal duyarlık
D) Duyuşsal duyarlık
E) Duyuşsal kontrol

4. Bireyin sosyal becerilerinde önemli olan, kişilik gelişimde birtakım gelişimsel dönemler ve dönemsel çatışma ve karmaşalardan bahseden ve kişilik gelişimin ömür boyu sürdüğünü savunan kuram sizce aşağıdakilerden hangisidir?

A) Psikanalitik kuram
B) Davranışçı kuram
C) Bilişsel Kuram
D) Ekolojik kuram
E) Psikososyal gelişim kuramı

5. Bireyin çevresinde birtakım çevresel sistemler olduğunu vurgulayan mikro ve makro sistemlerin bireyin yaşamını etkilediğini savunan kuram aşağıdakilerden hangisidir?

A) Psikososyal gelişim kuramı
B) Davranışçı kuram
C) Bağlanma kuramı
D) Ekolojik kuram
E) Psikanalitik kuram

6. Kişinin kendine ya da başkalarına yönelik zihinsel modelleri çaprazlayarak güvenli, saplantılı, kayıtsız ve korkulu olarak dörtlü yetişkin bağlanma stilleri öneren kuramcılar aşağıdakilerden hangisidir?

A) Bowlby
B) Ainsworth vd.
C) Bartholomew ve Horowitz
D) Huitt ve Dawson
E) Erikson

7. Öğrenmde bir takım koşullanmalardan bahseden, bu koşullanmaların bireyin öğrenmesini kolaylaştırdığını savunan, gözlem yolu ile öğrenme ve modelden almayı savunan kuram/lar sizce aşağıdakilerden hangisi ile açıklanabilir?

A) Davranışçı kuramlar
B) Psikanalitik kuram
C) Ekolojik kuram
D) Bağlanma kuramı
E) Bilişsel kuramlar

8. İyi bir öğretmen öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarını geliştirmek için sosyal ilişkileri kolaylaştırıcı şekilde davranışlar sergilemelidir. Öğrencilerde geliştirilmek istenen davranışı kendisi de göstermeli ve sınıf dışında da öğrencilerine örnek olmalıdır. İfadesi sosyal beceri geliştirmede aşağıdakilerden hangisinin açıklamasıdır?

A) Uygun çevresel ortamlar oluşturma
B) Uygun rol modeller olma
C) Yapılandırılmış müdahaleler uygulama
D) Sosyal hikaye kullanma
E) Öykü ve hikaye kitapların kullanılması

9. Küçük çocuklar hayvan karakterlerinden hoşlanır. Karakterler, çocukların duygularını fark ettiren, çocuklara duyguları hakkında konuşacak kelime dağarcığı veren ve çocukların özgüvenini geliştiren karakterler olmalıdır. İfadesi sosyal beceriyi geliştirmek için hangi yöntemin kullanılması gerektiği ile açıklanabilir?

A) Yapılandırılmış müdahaleler uygulama
B) Uygun rol modeller olma
C) Öykü ve hikaye kitaplarının kullanılması
D) Sosyal hikaye kullanma
E) Uygun çevresel ortamlar oluşturma

10. Aşağıdakilerden hangisi sosyal beceri geliştirmede etkili olan kişiliğe ait faktörlerden değildir?

A) Dışa dönük olmak
B) İçedönük olmak
C) Sabırlı olmak
D) Sabırsız olmak
E) Aile

Cevap Anahtarı									
1|A	2|B	3|C	4|E	5|D	6|C	7|A	8|B	9|C	10|E

Kaynaklar

1. Akkök F. (1996). İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi öğretmen el kitabı. Ankara: MEB.
2. Anm*e T., Shinohara R., Sugis*awa Y., Tanaka E., Watanabe T. & Hoshino T. (2013). Validity and reliability of the social skill scale (SSS) as an ındex of social competence for preschool children. Journal o*f Health Science, 3(1), 5-11.*
3. *Avc*ıoğlu, H. (2007). Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması (4-6 Yaş). AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 87-101.
4. Bacanlı, H. (2005). Sosyal Beceri Eğitimi (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
5. Bacanlı, H. ve Erdo*ğan, F. (2003). Matson çocuk*larda sosyal becerileri değerlendirme ölçeği'nin (Messy*) Türkçeye uyarlanması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 351-379.
6. Bandura, A. (1989). Social cognitive *theory. In R. Vasta* (Ed.), Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich*, CT: JAI Press.*
7. *Bartholomew, K., & Horowitz, L.*M. (1991). Attachment styles among *young adults: a test* of a four category model. Journal of Personality and Social Psychology, 61(2), 226-244.
8. Beck, A.T. ve Weishaar, M. (1989). Bilişsel terapi. R.J. Corsini ve D. Wedding (Eds.). Modern Psikoterapiler. (s.421-470). İstanbul: Kaknüs Yay*ınları.*
9. *Calderalla, P. ve Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children an*d adolescents: A taxonomy of positive behaviors. School Psychology Review, *26(2), 264-278.*
10. *Campbell, P., & Siperstein, G.N. (1994). Improving socialcompetence: Aresource f*or elementary school teachers. Massachusetts: Allyn & Bacon.
11. Ettekal, A.V. & Mahone*y, J.L. (2017). Ecological Systems Theory. In The SAGE Encyclopedia of Out*-of-School Learning. Ed. Kylie Peppler. Thousand Oaks: SAGE Publicatio*ns, Inc.*
12. *Gresham, F.* M, & Elliot, S. N. (2008). SSIS Social Skills Improvement System: Rating Scales Manual. Minneapolis: Pearson.
13. Huitt, W. & Dawson, C. (2011, April). Social development: Why it is impo*rtant and how to impact* it. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University.
14. Johnson, A.L. (2016). Psychoanalytic theory. In Counseling and psychotherapy theor*ies and interve*ntions (sixth edition) (p. 73-96). Eds. D. Capuzzi & M.D. Stauffer. United States of America: American Counseling Assosation.
15. Karataş, Z., S*ağ, R. & Arslan, D. (2015).* Development of social skill rating scale for primary school students-teacher form (SSRS-T) and analysis of its psychometric properties. Procedia - *Social and Behavioral Sciences 197, 1447 – 1453.*
16. *Kar*aşahin, H. (2016). Sosyal beceri ölçeğinin Türkçe formunun alternatif modellerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Ü*niversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.*
17. *Ly*nch, S.A., & Simpson, C.G. (2010). Social skills: La*ying the foundation for s*uccess. Dimensions of Early Childhood, 38(2), 1-12.
18. National Association of School Psychologists (2002). Social skills: Promoting positive behavior, academic success, and school safety. http://www.nasponline.org/
19. Neslitürk S. (2013). Anne değerler eğitimi programının 5–6 yaş çocuklarının *sosyal beceri düzeyine etkisi. Yayınlanmamış D*oktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
20. Okyay, L. (2008). Altı yaş grubu çocukların aile resimlerinin *sosyo-kültürel değişkenler ve da*vranış problemleri açısından karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

21. *Ömeroğlu,* E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Kılıç Çakmak, E., Özyürek, A., Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., Kutlu, *Ö, Çoban, A., Yurt, Ö., Koğar, H. ve Karayol,* S. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğret*men formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. 21. Yüzyılda Eği*tim ve Toplum, 3(8), 37-46.
22. Powers, Y.O., & Kalodner, C.R. (2016). Cognitive behavior theories. In *D.Capuzzi & M.D. Stauffer (*Eds.). Counseling and psychothera*py: Theories and interventions. New York: John Wiley & Sons.*
23. *Riggio, R.E. (1*986) The assessment of basic social skills. Journal of Personality and Social Psychology, 51(3),649-660.
24. Seligman, *L. & Reichenberg, L. (2014). Theories of counselling and psychotherapy: Systems, strategies and skills. United States of* America: Pearson Education.
25. Sommers Flanagan, J. & Sommers Flanagan, R. (2004). Counseling and psychotherapy theories in context a*nd practice skills, strategies and, techniques. New Jersey:* John Wiley & Sons, Inc.
26. Steedly, K.M., Schwa*rtz, A., Levin, M., & Luke, S.D. (2008). Social skills and academic achievement. Evide*nce for Education, 3(2). Washington: National Dissemination Center for Children with Disabilities (NICHCY).
27. Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6(1) 41-57.
28. Türkçapar, H. (2018). Bilişsel davranışçı terapi temel ilkeler ve uygulama (11. Baskı). İs*tanbul: Epsilon.*
29. *Yerlikaya, E.E.* (2018). Davranışçı terapiler. Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları örnek uygulamalarla temel ve güncel kur*amlar içinde s. 229-268. (Ed. Z. Karataş ve Y. Yavuzer) Ankara: Pegem* Akademi.
30. Yüksel, G. (1998). Sosyal beceri envanterinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. Psikolojik Danışma ve R*ehberlik Dergisi / PDR, 2(9), 39-48.*

Görselin Kaynağı

1. https://www.gadoe.org/Curriculum-Instruction-and-Assessment/Special-Education-Services/Documents/IDEAS%2013%20Handouts/Social%20Skills%20in%20the%20Classroom%20ppt.pdf

2. BÖLÜM

DUYGU VE DUYGULARI DÜZENLEME

Prof. Dr. **Müge YILMAZ**
Gümüşhane Üniversitesi

Prof. Dr. **Seher BALCI ÇELİK**
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Kazanımlar

- Duygu ve duygu süreçlerini tanımlayabilme
- Duyguların oluşumunu ve evrenselliğini kavrayabilme
- Duygu düzenleme stratejilerini tartışabilme

Hazırlık Soruları

Bölümü okumadan önce kendinize "Duygu nedir?" "Çeşitleri var mıdır?" " Olumlu ve olumsuz duygular nelerdir?" "Duygular kontrol edilebilir mi?" veya "düzenlenebilir mi?" sorularını sorup cevaplandırmaya çalışın.

Anahtar Kelimeler: Duygu, Duygu Durumu, Duygusal Süreçler, Duygu Düzenleme

Duygu Nedir?

Bir yüzyılı aşkın bir süredir psikologlar ve filozoflar "duygu"'nun ne anlama geldiği konusu üzerinde tartışmaktadırlar. Sözlük anlamı olarak "herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi; herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum" olarak tanımlanan Duygu kelimesi Batı dillerinde duygu anlamında kullanılan "Emotion", Latince "movere" (= hareket etmek) ve başında bulunan önek "ex" sözlerinden türetilmiştir, önek "e" ya da "ex" ise "dışarı" anlamındadır. Emotion sözcüğü çoğunlukla "duygu" kavramıyla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bilindiği gibi, sonsuz sayıda duygu vardır: Neşe, hoşlanma, nefret, memnuniyet, utanç, endişe, hayal kırklığı, panik, öfke... gibi. Duygu durumları bireyin günlük yaşamında zihinsel işlevlerin dışında kalan alanı oluştururlar (Köknel, 1982). En genel anlamı ile duygu, davranışsal olarak derin uyku ve yüksek gerilim aralığında değişken olabilen genel uyarılmışlık hali olarak tanımlanabilir (Morgan, 2009).

Her dilde olduğu gibi günlük konuşma dili içerisinde farklı anlamlar içererek kullanılmaktadır. Temelde duygular bireyin içinde bulunduğu ortama uyum sağlaması için kullanılan bir araçtır. Genel olarak duygu yoğunluk ve süreklilik açısından farklılıklar içermektedir. Genel olarak üç çeşit duygu durumundan söz edilebilir.

1. *Heyecan:* Kısa süreli belli yoğunlukta kendisini bedensel belirtiler ile gösteren duygu durumları. Örneğin korku, öfke, ürkme gibi.
2. *Duygu:* Sürekliliği daha fazla hatta kalıcı olan duygu durumları. Örneğin utanma, sevgi, kıskançlık gibi.
3. *Tutku:* Yoğunluğu ve sürekliliği çok fazla, bireyin gerçek algısını bozabilecek derecede olan duygu durumu. Bütün duyguların aşırı yoğun olduğu durumlar gibi (Koptagel-İlal, 2001).

Duygu durumlarının başlıca 2 komponenti vardır. Fiziksel duyular ve bilinçli duygular. Aradaki farkı vurgulamak için his terimi kullanılır. His vücuttaki değişiklikleri ifade ederken duygu bilinçli duyguları kapsamaktadır. Kalbimizin çarptığını hissederiz, korktuğumuzun farkına varırız. Aynı sarı, kırmızı ve maviden oluşan üç temel rengin birbirleriyle karışmasından oluşan sonsuz sayıdaki renkler gibi, az sayıdaki temel duyguların birbirleriyle karışarak duygular skalasını ortaya çıkardığını ileri sürülmektedir (Brocket, Braun, 2000).

Temel olarak duygu, duyuş ve his kavramları anlam olarak farklı olmasına karşın günlük kullanımda birbiri ile çok sık karıştırılan kavramlardır. Duyuş, duygulara dayanmakla birlikte daha geniş bir terimdir. Duygular, duyular, tercihler,

dikkat edişler, kimlik edinmeler, roller, sosyal beceriler vb. Duyuş kapsamı içinde değerlendirilir. Duyuşa en yakın terim Türkçede belki his olabilir.

Dürtüler ve duygular benzer gibi görünselerde ayrı ayrı ele almak gerekmektedir. Bu ayrımlardan en önemlisi duyguların dışarıdan dürtülerin ise içeriden tetiklenip harekete geçirilmesidir. Dürtüler ve duygular arasındaki bir başka ayırım ise dürtülerin özel bir gereksinimden duyguların ise birbirinden farklı çok çeşitli uyaranlardan kaynaklanmasıdır (Smith, Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus, 2003). Genel olarak Duygu; basit ya da karmaşık bir zihinsel değerlendirme süreci ile, bu sürece ve çoğunlukla duygusal bir beden haliyle sonuçlanan, fakat beynin kendisine yönelik olarak da ek zihinsel değişikliklerle, yönlendirici tepkilerin bileşimi olarak tanımlanmaktadır (Damasio, 1999).

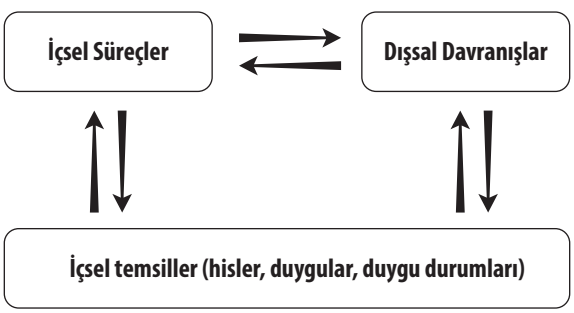
Duygular bireyi pek çok farklı yollarla etkilemektedir. Bireyi etkilediği gibi bireyin içinde bulunduğu topluluğu da etkilemektedir. Aynı duygular bireyleri farklı şekilde etkilediği gibi, aynı birey için farklı duygularda farklı etkiler yaratabilmektedir. Bu etkiler, hem bedensel hem de olgusal süreçleri etkilemektedir. Özellikle bireyin hafıza, düşünme ve hayal kurma becerilerini etkiler. Duyguların etkilediği algı süreçleri bilişsel süreçlerle de paralellik gösterir. Örneğin kızgın olan bir kişi sadece kızgın düşüncelere sahiptir. Hareketlerimiz organize olan duygulara ve temel algılara göre şekillenir. Duygusal tepkilerin temelinde bir obje ya da durumun varlığı söz konusudur (Izard, 1989). Duygular durağan değildir. Hissedilir, bir süre kalır ve daha sonra değişmektedir. Ferahlama, keder gibi bazı duygular kısa sürelidir. Genel olarak bireyler duygu deneyimleri yaşar ve bunlarla başederler. Birey için bulunulan durum ve hissedilen duygu ön plana çıkmaktadır (Ortony, Clore, Collins, 1998).

Sylvan Tomkins sekiz temel duygunun varlığını öne sürmüştür: Şaşırma, ilgilenme, sevinç, öfke, korku, nefret, utanma ve şiddetli acı. Bunlar, doğuştan "donanımlı" beyin sistemlerince kontrol edilebilen modellenmiş tepkileri tanımlamak için kullanılmıştır (Demos, 1995). Duygular, temel yaşam becerilerine uyum sağlama becerimizi geliştirmektedirler. Temel yaşam becerilerini başarı kazanma, kaybetme, hayal kırıklığına uğrama gibi yaşam deneyimleri olarak açıklamak mümkündür. Yaşam becerilerinin bazı genel elementleri duygular tarafından oluşturulmaktadır. Duygular, bireysel ve kültürel farklılıklar göstermesine rağmen sosyal öğrenmeye dayalı gözlenebilir olgulardır (Ekman, Davidson, 1994). Bireylerde duygular durumlara ve uyaranlara göre farklılıklar gösterebilir. Bazen aynı durumu yaşayan bireyler farklı duygu tepkileri verirken bazen de aynı birey farklı durumlarda aynı tepkileri verebilmektedir. Uyaranın özelikleri ve bireyin kişilik özellikleri en önemli belirleyicilerdir. Aynı uyaranlara karşı benzer duygu tepkileri verilmesi öğrenme yaşantıları ile açıklanabilir. Öğrenme ile koşullanma süreçleri

ilişkilendirilebilir. Koşullanmanın duygu oluşumunda etkili bir süreç olduğu kabul gören bir görüştür. Aynı zamanda bireyin kişilik özellikleri de duygu oluşumu ve duygu tepkileri üzerinde etkilidir. Bireyin geçmiş yaşamında edindiği deneyimler duygu durumlarını da düzenlemektedir. Genel olarak uyaranın tipi, yoğunluk derecesi ve birey için geçerli olan anlamı duygu tepkisinin en önemli belirleyicisidirler. Duygular bireyleri değişik yollarla etkileyebilmektedir ve bu etki gerçekleştiği zaman bu sürece algı ve bilişsel süreçlerde eşlik etmektedir (Izard, 1989).

Yeni doğanda ilkel duygular olarak korku, öfke ve yönelme ile karşılaşılmaktadır. Kendi varoluşunu destekleyen uyaranlara yönelen bebek aynı zamanda varoluşunu tehdit eden uyaranlar içinse korku ve öfke tepkileri göstermektedir. Bu duygusal tepkileri bebek bedeninin tamamı ile vermektedir. Zaman içinde duygular olumlu ve olumsuz yönde ayırt edici özellikler göstermeye başlar. Olumsuz duygular korku, öfke, tiksinme gibi kendini gösterirken olumlu duygularda hoşnut olma, sevinç, rahatlama gibi kendini gösterir. Büyüme ile birlikte nesne ilişkisine doğru yönelen birey daha önce bedeninin tamamı ile tepki verirken büyüdükçe duygularını bedeninin belli bölgelerinde örneğin yüz, ses tonu gibi bölgelerde göstermeye başlar. Ekman (1994), korku, öfke, üzüntü ve zevk almanın dünyanın değişik kültürlerindeki insanlar tarafından tanındığını kanıtlayarak duygunun evrenselliğini göstermiştir. İnsanlar benzer temel duyguları tanımaktadırlar.

Duygular, hisler ve duygu durumlarının tamamı içsel ifadeler olarak isimlendirilmektedir. Fiziksel duyarlılık, düşünme ve davranıştan farklıdır. Bu nedenle içsel ifadeler, özel davranışlar ve deneyimlerin (yaşantıların) sözel ifadeleri hep beraber ele alınmalıdır. Bu üç element yaşantılarımızın atomik parçaları (molekülleri) olarak ele alınmaktadır. Dışsal davranışlar diğer kişiler tarafından gözlemlenebilen vücut duruşu, mimikler, ses, kas hareketleri vb.leridir. İçsel süreçler, zihnimizde yer alan, diğerlerine söylediğimiz iç sesimizdir. İçsel ifadeler ise duygular ve duygu durumlarıdır (Merlevede, Bridoux, Vandamme, 2001). Bütün bunların tamamı bireyin öznel subjektif yaşantı yapısını oluşturmaktadır.



Bireyin subjektif yaşantısı içinde duyguları anlamanın dört temel yolu vardır. Bunlardan birincisi duyguların dilidir. Duygu ifadeleri zaman zaman belirsiz, birbirine çok yakın ve dilsel olarak tuzaklarla dolu olabilmektedir. Özellikle benzer duyguları ayırt edebilmek için özel bir dil kullanımı gerekmektedir. Duyguları anlamının ikinci yolu duygu deneyimlerinin bireysel olarak açıklanmasıdır. Elbette ki bu açıklamalar bazı özel duygu deneyimleri için objektif bir sonuç vermeyecektir. Çünkü duygular tıpkı acı, korku gibi subjektif deneyimlerdir. Duyguları anlamanın bir diğer yolu davranışsal kanıtlardır. Duygular sonucu meydana gelen davranışlar bireyin amaçlarının doğal sonuçları ile ilgilidir. Duygular vücut tepkilerini uyarmaktadır. Kabul edilen görüş duygu ve davranışların birbirleri ile ilişkili olduğu yolundadır. Duygularla ilgili yapılan çalışmaların en önemli göstergesi duygulara özgü davranış kalıplarının bulunmasıdır. Farklı duygular farklı davranış kalıpları içermektedir. Duyguları anlamanın dördüncü yolu psikolojiktir. Duygu deneyimleri, duygunun bilişsel yapıları ile açıklanabilmektedir. Bireyler olay, kişi ya da objelere karşı oluşturacakları duygusal reaksiyonlarına, durumun genel yapısından yola çıkarak karar vermektedirler (Ortony, Clore, Collins, 1998). Yaşamda duygu olmadan davranış meydana gelmez (Greenberg, 2008). Çoğu duygu, insan zihninin içerdiği zekadan daha fazlasına sahip olunan evrimsel bilgeliğin ürünüdür (LeDoux, 2006). Erken dönem yaklaşımlar duygunun biyolojik temelleri üzerinde dururken yoğun olarak yaşanan fizyolojik deneyimler ile duygunun hissedilmesi arasında yakın bir ilişki olduğuna dikkat çekerler (Southam-Gerow, 2014).

Duygu Oluşumu

Duygu oluşumunda temel olarak ardışık üç süreç vardır. Birincil Duygu Tepkileri, İkincil Duygu Tepkileri ve Kalıcı duygular.

A. Birincil Duygu Tepkileri

Gerçekleşen bir durum karşısında ortaya çıkan kısa süreli tepkiler birincil duygu tepkileridir. Bireyin kişilik özelliklerine ve duruma göre bireyden bireye farklılık gösterirler. Çoğunlukla olumsuz uyaranlar karşısında ortaya çıkarlar. Genellikle organizma için alarm niteliği taşıyan tepkilerdir. Organizmanın bütününü harekete geçirirler. Bedensel davranış tepkileri ürkme, korku, öfke, kaslarda gevşeme, solunum değişikliği, mide bulantısı ve benzeri şekillerde kendini gösterebilirken aynı anda yüz ifadelerinde de kendini mimik ve ses tonu ile gösterebilir. Bu göstergelere bedende eşlik eder. Nabız, solunum değişiklikleri, cilt renginin değişmesi, göz bebeklerinin küçülme veya genişlemesi gibi. Duygunun his bileşeni davranışı, karar almayı ve bilgi sürecini yönlendirir (Clore, Gasper, Garvin, 2001).

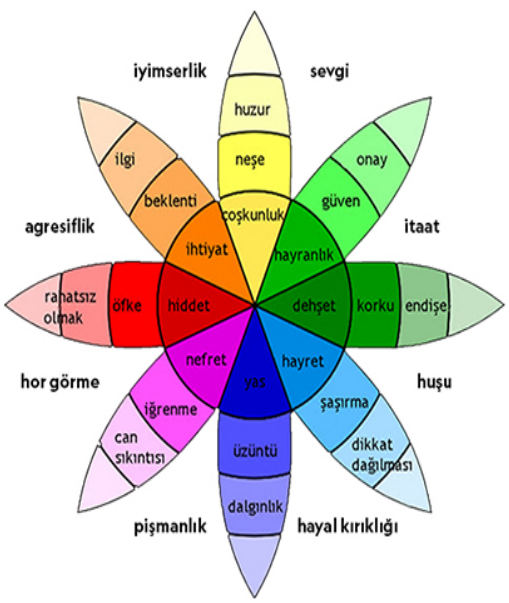
B. İkincil Duygu Tepkileri

İkincil duygu tepkileri uzun sürelidir ve birincil duygu tepkilerinin ardından gerçekleşir. İkincil duygu tepkileri bireyin kişilik özelliklerine göre farklılıklar gösterebilir. İkincil duygular, birincil duygulara ve içsel süreçlere karşı geliştirilmiş savunma tepkileridir ve gerçek duyguyu gizlemekle birlikte toplumsal cinsiyet rolleri karşısında verilen tepkileri barındırabilirler (Gençoğlu, 2012). İkincil duygu tepkilerinde doğrudan gelişimsel olarak öğrenme yolu ile edinilmiş duygu tepkileri ile karşılaşmak oldukça olasıdır.

C. Kalıcı Duygular

Bazı durumlarda bireyin sahip olduğu duygular sık sık ortaya çıktığında ve uzun zaman sürecine sahip olduğunda yerleşik bir hal alarak kalıcılık özelliği taşıyabilir. Ruh halleri duygulara göre daha uzun sürelidir (Russel, Feldman Barrett, 1999).

Plutchik duygu karışımlarının daha da gelişmiş teorilerinden birine sahiptir. Kendisinin geliştirdiği içinde temel renklerin ara renkleri oluşturduğu gibi iki temel duygunun ara duyguları oluşturduğu bir duygu dairesi teorisi vardır. Her bir temel duygu kombinasyonuna çift (dyad) adını vermekte ve iki temel duygunun birbirlerine ne kadar uzak olurlarsa karışma ihtimallerinin de o kadar az olduğunu savunmaktadır (Plutchik, 1980).



Şiddetli bir duygunun en az altı bileşeni vardır:

- Kişinin içinde bulunduğu durumu değerlendirmesi
- Duygunun oluşturduğu duyuşsal durum, öznel deneyim
- Düşünce ve hareketlerin belirli bir düşünme ve davranışa yönelmesi
- İçsel vücut tepkileri
- Yüz ifadeleri
- Duyguya yönelik tepkiler

Duyguyu karmaşık bir sistem olarak görmek, duyguları duygu durumu gibi benzer durumlardan ayırt etmeyi sağlayacaktır (Lazarus, 1991).

Duyguların Nöro-Fizyolojik Temelleri

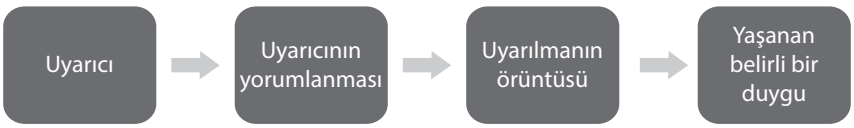
Duygu durumları Merkezi ve Otonom sinir sistemleri arasındaki ortak işlevlerden kaynaklanmaktadır. Duygusal uyarılma sırasında oluşan fizyolojik değişikliklerin birçoğu otonom sinir sisteminin sempatik bölümünün çalışmasından oluşur (Smith,Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus, 2003). Hipotalamus duyguların hem hissedilmesi hem de gösterilmesinden sorumlu bir merkez olarak görünmektedir. Duygu ve bedenin ortak süreçler ürettiği bir buluşma noktasıdır. Hipotalamusun yanında yer alan Talamus geniş bir duygu geçiş yoludur. Tad alma duyu uyaranları dışındaki bütün duyu uyaranları kortekse ulaşmak için bu yolu kullanırlar. Aynı zamanda bu iki yapının Limbik Sistem ile ilişki içinde olduğu görülmektedir. Limbik sistem hem talamo-hipotalamik duygu merkezleriyle hem de beyin korteksi ile ilişkilidir. Bu sebeple bellek, bilinç, dikkat, dürtü gibi özellikler ile duygusal ve düşünsel yaşamı bütünlemektedir.

Duygu Kuramları

1. ***James Lange Periferik Kuram***

   James ve Lange, duygu ile ilgili ilk psikolojik kuramı 1884 yılında geliştirilmiştir. Nörovegatatif duygu oluşumları ve bu duygu durumları ile görülen davranış kalıplarını temel alarak kurulan bu kuram ortaya atılmıştır. Bu kurama göre uyarı alıcı organdan beyin korteksine iletilip daha sonra periferde duygu oluşumuna yol açmaktadır. Bu oluşum kortekse ulaşıp algılandığında duygusal içerik algılanır. Kuram, duygusal bir uyarıcıyı yaşadığı zaman birey, fiziksel olarak uyarılır ve bu da bazı duygulara yol açar. Bundan dolayı, bir uyarıcıya maruz kalma kişinin vücudunda bir fiziksel değişimi başlatır ve sonrasında kişinin beyni bu değişimleri yorumlayacak ve bunları duyuya dönüştürür(Smith,Nolen-Hoeksema, Fredrickson,

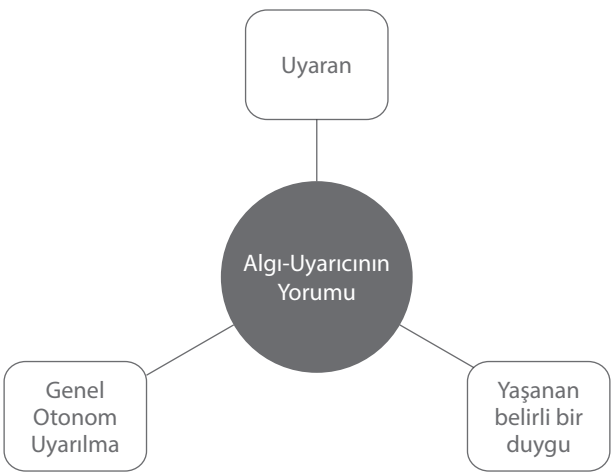
Loftus, 2003). Örneğin elimiz kesildiğinde bu kesilmeden dolayı oluşan uyarım ve kesilme ile oluşan acı duygusu kortekse ulaşır ve ona elimizi çekme gibi bir tepki eşlik ederken aynı zamanda acı duygunun duygusal içeriğinin algılanması ile yüzümüz bu acıyı gösterebilir.



James Lange kuramı duyguların içyapılar, iç organlar, merkezi sinir sistemi ve algı süreçleri arasındaki ilişkiden kaynaklandığını ileri sürer. Duygu tamamen otonom ve somatik sinir sistemleri tarafından sağlanan geri bildirimler tarafından oluşmaktadır. Duygular çevreden gelen bilgilere karşı oluşturulan bilişsel yanıtlardır. "ağladığımız için üzülürüz, ürperdiğimiz için korkarız gibi. Bu kuram günümüzde karmaşık duyguların açıklanmasında basit bir model olarak kabul edilmektedir. Örneğin bir kişide fizyolojik değişiklikler azalmasına rağmen duygusal canlılığın devam etmesi, yine bazı duygu durumlarının fizyolojik değişiklik oluşmadan oluşması gibi durumları açıklamak bu kurama göre zordur.

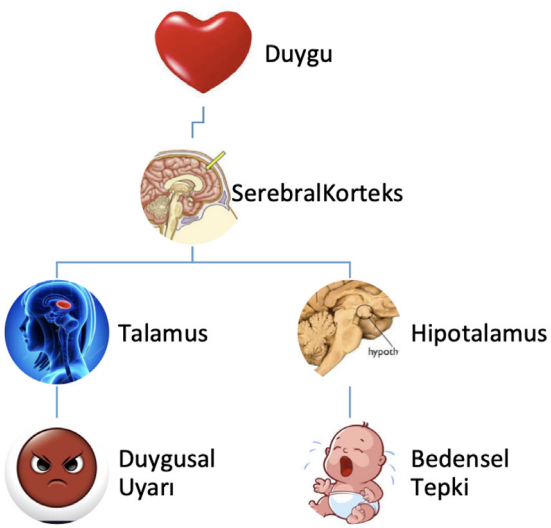
2. Cannon-Bard Kuramı

Cannon Bard kuramına göre duygular ve uyarıcılar farklı iki uyarıcı tepkisi oluşturur. Birincisi merkezi sinir sisteminde gerçekleşen duygu hissi ve ikincisi ise otonom sinir sisteminde gerçekleşen duygu ifadesidir. Duyguların hissedilmesi ve ifade edilmesi belli bir sebep sonuç ilişkisi içermeyen paralel süreçlerdir.



Canon'a göre yoğun duygusal değişiklikler bir acil durum reaksiyonu olan "savaş ya da kaç" yanıtını ortaya çıkarmaktadır ve bu yanıt otonom sinir sisteminin sempatik bölümü ile ortaya çıkmaktadır. Duygusal yaşantıyı oluşturan bireyin algıladıklarıdır. Duygusal ve bedensel davranışlar ardışık değil eş zamanlı ortaya çıkmaktadır (Atkinson ve ark, 1995).

Cannon ve Bard, emosyonel değişikliklerin düzenlenmesinde 2 subkortikal yapıyı, hipotalamus ve talamusu sorumlu tutarlar.



Cannon-Bard'ın Duygusal Beyin Teorisi

Cannon ve Bard, serebral korteksleri çıkarılmış kedilerde duygusal yanıtların tam olarak devam ettiğini gözlemişler ve buna "sahte çoşku" (sham rage) adını vermişler. Çünkü gözlenen bu tepkiler, bilinçli bir deneyimin göstergesi olan doğal çoşkudan farklı bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Sahte çoşkunun diğer bir özelliği de orta şiddetteki bir uyaranla (hafif bir temasla), bazen de kendiliğinden orataya çıkmasıdır. Uyaranın sona ermesiyle çabucak yatışması ise açıklanamayan bir başka özelliktir. Bard, kedilerde yapmış olduğu progresif beyin kesitleri sonucunda koordine yanıtın kaybolduğunu göstermiştir. Bu olayı ilk kez, Bard (1929) tanımıştır. Bard, beyin zarı olmayan kedilerin uyaranlara karşı saldırgan bir tepki gösterdiklerini gözlemlemiştir. Bard, zarın hipotalamusun altına taşındığında bile, bunun hala kedilerde sahte öfkeyi tetiklediğini keşfetmiştir. Hipotalamus alındığında, saldırgan davranış görülmemiştir. Bu durum, Bard'ın, hipotalamusun saldırgan tepkilerin ifadesinde önemli bir rol oynadığı sonucuna varmasını sağ-

lamıştır. Cannon ve Bard talamus tarafından işlemden geçirilen dış uyaranın serebral kortekse ve hipotalamusa yollandığına inanıyorlardı. Hipotalamus sırasıyla mesajları bedensel kaslara ve organlara aynı zamanda da kortekse gönderiyordu. Kortekste uyaranın ne olduğu ve duygusal anlamının ne olduğuna ait etkileşimler duygunun bilinçli deneyimi ile sonuçlanıyor ve elde edilen bu duyumlar ve duygusal tepkiler bu teoriye paralel olarak ortaya çıkıyor (LeDoux, 2006).

3. Arnold-Lindsey Duygu Kuramı

Magda Arnold, emosyonu kişi için yararlı veya zararlı bir durum karşısında bilinç dışı ortaya çıkan bir ürün olarak tanımlarken; duyguyu bunun bilinçli bir yansıması olarak tanımlamıştır.

Duygu değişiklikleri kısa ve anlık olabileceği gibi uzun süreli de olabilir. Duygu durumları kişiden kişiye değişir. Bu durumu duyguların oluşumu ve dışarıya yansıma biçimleri ile kişiye özel formu ile görebiliriz. Kısaca A ve B kişisinin aynı olay karşısında aynı duyguya sahip olmalarına rağmen kendilerine özgü duygu şiddeti ve yoğunluğuna sahip olacaklarını ve yansıtacaklarını söylemek mümkündür. Kişiye özgü duygu tepkimeleri zaman zaman onların kişilik özelliği olarak da algılanabilir. Örneğin bazı insanlar diğerlerinden daha çabuk korkabilir ya da öfkelenebilir. Bu kişiler bu durumdan kaynaklı olarak "öfkeli" "korkak" gibi nitelendirilebilirler. Birey herhangi bir durumu ya da uyaranı bireysel fayda çerçevesinde değerlendirmekte ve bu değerlendirme sonucunda duygu tepkisi oluşmaktadır (Beck,2008).

4. Schachter Teorisi

Stanley Schachter ve sonrasında Antonio Damassio, James ve Lange' in teorisini biraz yumuşatmışlar ve duyguların, çevreden gelen belirsiz sinyallerin kognitif dönüşümleri olduğunu ileri sürmüşlerdir. 1960' larda Schachter, duyguların kortekste inşaa edildiğini vurgulamıştır. Ona göre korteks periferden gelen uyarıları spesifik duygulara dönüştürmektedir. Diğer bir deyişle korteks, kişinin beklentileri ve sosyal durumu ile uyumlu olarak, çevreden gelen uyarılara karşı kognitif yanıtlar yaratmaktadır. Bir çalışmasında Schachter, gönüllü deneklere epinefrin enjekte etmiş, bu bireylerin bir kısmı epinefrinin yan etkilerinden haberdar edilmiştir. Ardından tüm denekler hoş ve hoş olmayan bazı uygulamalara maruz bırakılmışlardır. Epinefrinin yan etkilerinin anlatıldığı bireyler daha az kızgınlık veya memnuniyet göstermişlerdir. Schachter, bu durumun kişilerin hissettiklerinin ilaçtan kaynaklandığını düşünmeleri nedeniyle ortaya çıktığını ifade etmiştir. Diğer grup ise uygulamalar karşısında daha şiddetli kızgınlık veya memnuniyet göstermişlerdir (Barnes,2014).

Duyguları Yönetme

Duyguları yönetme; zaman zaman duyguları düzenleme olarak da kullanılmaktadır. Duygusal düzenleme üzerine yapılan araştırmalar son 20 yılda hızlı bir şekilde artmıştır. Genel olarak duygusal düzenleme kavramının iki farklı teorik yaklaşımdan etkilendiğini söylemek mümkündür. Birincisi kişilik psikolojisi yaklaşımı diğeri ise gelişim psikolojisi yaklaşımıdır. Bireyin mizacı, ona bakım verenlerin ki bu çoğunlukla ebeveynler olmaktadır ve onların davranışlarının etkileşiminin duygusal düzenlemenin gelişimindeki etkisi yadsınamaz (Calkins, 1994). Duyguların kültüre ve sosyalleşmeye bağlı olarak düzenlenmesinde ebeveynlerin katkısı vardır (Lazarus, 1991). Çocuk için önemli olan kişiler özellikle ebeveynler bilerek veya farkında olmadan çocuğa duygu bilgisi ve düzenlemesi hakkında bilgi aktarırlar. Böylece çocuk kendi duygu deneyimlerini dışarıya nasıl yansıtacağını öğrenir ve hayatı boyunca kullanacağı kalıpları oluşturmaya başlar. Duygu içeren olaylar sırasında veya sonrasında yapılan duygu içerikli konuşmalar çocukların duygularını anlama ve sosyalleştirebilmeleri için önemli bir yoldur. Örneğin çocuğuna bağıran bir annenin daha sonra çocuğu ile onu sinirlendiren konunun ne olduğunu konuşması, sinirli olmasına rağmen onu sevdiğini söylemesi gibi duygu ifadeleri kullanması gibi (Eisenberg, Cumberland, Spinrad, 1998). Çocukların ebeveynlerini model olarak alması onların duygu, düşünce ve davranış kalıplarını geliştirir. Duygularını ifade eden, duygularının farkında olup onları yönetebilen, empati becerisine sahip bir ebeveyni olan çocuklarda benzer davranışlar sergileyebilmektedirler (Balcı, 2004). Duyguların genel işlevi toplumsal açıdan ele alındığında doğaya ve topluma uyum sağlamadır (Gençoğlu, 2012). Duygusal düzenleme, bireyin duygusal tepkilerini amacına uygun bir şekilde gözlemleyerek değerlendirme yapması ve kendine uygun olan düzenlemeyi gerçekleştirmesidir (Thompson,1994). Duygular ve onları kullanma biçimimiz doğuştan getirdiğimiz zihinsel becerilerimizi kullanma potansiyelimizin sınırlarını belirlerler (Goleman, 2005). Birey gelişim basamaklarında duygularını nasıl kullanacağını örneğin bastırma, yok sayma ya da iyi-kötü olarak anlamlandırmayı öğrenmektedir (Gün, 2007). Çoğunlukla hangi duygunun dışa vurulup vurulmayacağı aile içinde öğrenilen bir durumdur. Ebeveynlerin duygu dışavurumları ve kendi duygu düzenleme yöntemleri çocukları için rol model olabilir. Davranışın yönlendiricisi olma özelliğinden dolayı bireyin duyguları ile ne yaptığı önemlidir (Navaro, 2007). Duygusal yeterlilik temel olarak duygularımızın davranışlarımızı nasıl etkilediğinin farkına varmaktır (Goleman, 1999). İnsanlar duygularını değişik şekillerde denetler ve ayarlarlar (Parkinson, Totterdell, 1999). Bireylerin yaşam olayları karşısında oluşturdukları duygusal tepkilerine verdikleri bastırma, yansıtma gibi yönelimleri başetme becerilerinin bir ölçütüdür (Zautra, 2003). Duygular bireyi,

bazı insanlara, nesnelere, davranışlara ya da fikirlere yöneltebilirken bazılarına da yöneltmeyip tam aksine uzak tutarlar (Schilling, 2009). Sağlıklı yaşam, duyguların bastırılması ile değil onların etkili bir biçimde kullanılması ile sağlanmaktadır (Winston, 2012).

Mayer ve arkadaşları tarafından duygu düzenleme, kişisel ve kişilerarası gelişmeyi sağlayabilmek amacıyla duygu ve duygusal ilişkileri yönetebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Mayer, Caruso, Sitarenios, 2001). Duygusal düzenleme hem davranışsal hem de durumsal düzenleme olarak iki temel kategoriye ayrılır. Durumsal düzenleme daha çok kontrol ve düzenleme arasındaki ayırımı işaret etmektedir (Cole, Michel, Teti, 1994).

Duyguları yönetme sürecinde en önemli basamaklardan birisi duygusal farkındalık sürecidir. Bireyin kendi duygularının farkındalığını yaşaması aslında kendiliğine yönelik bir farkındalıktır. Farkındalığı artan birey istek ve arzularını, beklenti ve potansiyelini fark edecektir (Dökmen, 2010). Duygusal tepkiler çoğu zaman bireyin içinde bulunduğu koşullara uyum gösterir niteliktedir. Uyum sağlanmadığında organizma duyguları uyum sağlamaya yönelik olarak düzenler (Gross, 2002). Karşıdaki kişi duygularını söylediğinde ya da bu duygular algılandığında bireylerin duygularını düzenlemesinde öncelikle bireyin kendi duygularının farkında olması gerekmektedir (Greenberg, 2006). Diğer bireylerin duygu durumlarını düzenleme tekniklerinin sınırları bireysel farklılıklar göstermektedir. Fiziksel alıştırmaların bireyin kendi duygu durumu ile diğerlerinin duygu durumu arasındaki ilişkiyi düzenlemede etkili olduğu görüşü yaygındır. Aynı zamanda Stresli durumlarda bu durum ile baş etmede de olumlu duyguların destekleyici olduğu ve duygusal baş etme becerilerini güçlendirdiği söylenebilir (Folkman, 2008). Bireylerin duygularına yönelik farkındalık sahibi olması, duyguları değerlendirirken yaşanılan bütün duyguların olumlu ya da olumsuz olarak tanımlamak yerine her birinin yaşantısal önemine dikkat etmesinin bireyin yaşam becerilerini güçlü hale getirebileceği düşünülmektedir (Gençoğlu ve Yılmaz, 2013). Duygusal farkındalık becerileri daha çok bireyin kendisinin veya başkalarının duygularını anlaması ve tanımlamasındaki beceri eksikliği yaşadığı durumlarda kullanılmaktadır.

Diğer genel bir kanı, duygu durumu düzenleme yöntemlerinin, müzik dinleme, sosyal etkileşimler ve bireyin kendisini bilişsel olarak yönetmesi olarak verilmektedir. Hoşa giden eğlenceler (hobiler, komik aktiviteler, alışveriş, okuma ve yazma) de oldukça etkilidir. Daha az etkili olan stratejiler pasif duygu durum yönetim stratejileridir (örneğin, televizyon seyretme, kafein, yemek yeme ve uyuma gibi) doğrudan gerilimi azaltanlar (örneğin ilaç, alkol ve sex gibi), yalnız vakit geçirme, kötü hissetmeye sebep olan olay ve kişilerden sakınmada diğer stratejiler

içindedir. Başetme biçimleri, sağlıklı olabileceği gibi sağlıksız davranış kalıpları olarak da belirebilir (Veirman, Brouwers ve Fontaine, 2011). Duyguları düzenlemek için pek çok strateji kullanılabilir çünkü ihtiyaç durumunda bireye özgü başetme stratejileri devreye girecektir. Duyguları düzenleme için bazen birden fazla stratejiden aynı anda faydalanmak gerekebilir.

Genel olarak, başarılı bir duygu durumu düzenleme yöntemi, tam bir rahatlama, stres yönetimi, bilişsel efor ve kötü duygu durumunu değiştirecek etkili yöntemleri içeren aktif duygu durumu yönetiminin sonucu olan bir enerji tüketimini içermektedir. Bireyin duygularını düzenlemesinin merkezini, kendi duygularını yönetme ve yansıtma, duygularını açması oluşturmaktadır (Salovey, Mayer, Caruso, 2000). Eski Yunanlılarda bu tür bir duygu hakimiyetine " Sophrosyne" adı verilir. Bu kavram aşağı yukarı " ölçülü ve bilinçli davranışlar sayesinde gelişen zeki ve düzenli yaşam akışı" olarak ifade edilebilir (Goleman, 1999). Duygu düzenleme bireylerin duygularını düzenlemekte kullandıkları aktif eylemleri içermektedir (Koole, 2010; Işık, Turan, 2015). Duygu düzenleme için kullanılan etkili yöntemlerden birisi Fonksiyonel Analiz odaklı değerlendirmedir. Fonksiyonel analizin en önemli yararlarından birisi bireysel iyi oluşun optimum düzeyde uygulanmasına olanak tanımasıdır. Bu yöntemin çıkış noktası klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve sosyal öğrenme kuramlarıdır. Bu yaklaşım bir veya bir dizi davranışın neden dolayı meydana geldiğine ve bunların nasıl yönetildiğine dair pek çok hipotez üretilmesinden oluşmaktadır. Dört adım içerir:

- Problemin tanımlanması
- Davranışın meydana gelmesine neden olan ve zamansal olarak yakın faktörlerin tanımlanması
- Davranışın meydana gelmesine neden olan ortam ve insanların tanımlanması
- Geçmişte olan olaylar (Southam-Gerow, 2014).

Davranışın meydana gelmesine neden olan ve zamansal olarak yakınlık gösteren faktörler yakınsal faktörler ve davranışın meydana gelmesine neden olan ortam ve insanlar ise bağlamsal faktörler olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımı duygu ve duygu düzenlemesine uyarlayarak daha geniş bir uygulama alanı elde eden Weisz ve arkadaşları (2012) standart yaklaşımlardan daha iyi sonuçlar elde etmişlerdir (Weisz ve diğerleri, 2012). Karmaşık duygular doğrudan davranış ile açıklanamaz. Açıklanması için davranışı oluşturan süreçlerin açıklanması gerekmektedir (Greenberg, Safran, 1987).

Duyguların zarar verici olabileceği düşüncesi bireyi duygularını azaltma, sürdürme veya artırmaya yönelten süreçleri açıklayan duygu düzenleme kavramına yönlendirir (Duy, Yıldız, 2014). Duyguların kontrolünü elinde bulundurmak, duy-

gusal açıdan rahat yaşamanın bir reçetesi sayılabilir. Çok güçlü olan hisler insanın dengesini bozabilir. Sadece tek bir hissin algılanması da aynı ölçüde zararlı bir durumdur. İyi ve kötü ruh halleri, dengeli yaşandıkları sürece, insan hayatının en önemli öğeleridir (Konrad, Hendl, 2001). Duygusal düzenleme duyguyu kontrol altına alıp azaltmaktan çok daha fazlasını ifade etmektedir.

Duygu düzenlemeyi iki şekilde ele alabiliriz:

1. Öncül odaklı duygu düzenleme
2. Tepki odaklı duygu düzenleme

Öncül odaklı duygu düzenlemede duygu hissedilip harekete geçmeden yapılan müdahale ifade edilirken tepki odaklı duygu düzenleme harekete geçildikten sonra yapılan müdahaleler ile açıklanabilir (Gross, 2001). Duygu düzenleme becerilerinden yoksun bireylerin kendilerine zarar verici davranışlar sergileyebilmeleri (aşırı uyuma, uyumama, aşırı yemek yeme vb) duygu düzenleme becerilerinin öğretilmesinin önemini göstermektedir (Ögel, 2012).

Günümüzde duygu düzenleme becerileri sıklıkla olumsuz duyguları azaltma anlamında kullanılmaktadır. Daha çok duygu düzenleme ile ilgili programların dört duygu üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir: öfke, endişe, üzüntü ve korku. En zor yönetilen duyguların başında öfke gelmektedir. İnsanlar öfkeli oldukları durumlarda, her defasında istemeden de olsa aşırı davranışlarda bulunurlar, sonra da yaptıklarına üzülürler. Duygularla hareket etmenin üç ayrı boyutu vardır.

- Hakimiyetsizlik
- Aşırı ve güçlü bir hakimiyet
- Ölçülü hakimiyet

Başka insanlarla uzlaşabilme açısından, duyguların idaresi çok önemli bir faktördür. Önemli olan yararlı ve ölçülü bir hakimiyetin sağlanmasıdır (Konrad, Hendl, 2001). Her duygu, insanın hayatındaki güçlüklerle baş etme unsurlarından biridir (Goleman, 2005). Duygusal düzenleme, bireyin duygularını nasıl ifade edip, yaşayacağına yönelik olan bilinçli bir denetim sürecidir (Greenberg ve Watson, 2006). Duygu düzenleme ile baş etme kavramları zaman zaman birbiri yerine kullanılırken ikisi arasında ayrım duygu içeren ve içermeyen davranışlar ile netleşmektedir. Örneğin sınavı olan bir öğrencinin sınav stresi ile ilgili stresini veya endişesini azaltmaya yönelik uyguladığı stratejiler duygu düzenleme ile açıklanırken sınava yönelik ders çalışma aktivitesini artırması yani duygudan çok davranışa yönelmesi baş etme kavramı ile açıklanabilir.

Duygu düzenlemenin olumsuz duyguların kontrolü mü yoksa bu duygular ortaya çıkınca gösterilen davranışların kontrolü mü tartışması devam etmektedir (Gülgez, Gündüz, 2015).

Bu yüzyılın başlarında, Sigmund Freud, duygularını kontrol etmeyi öğrenmenin uygar insanı tanımlayan kişilik gelişiminin başlıca göstergesi olduğunu ileri sürmüştür. Korteksin alın lobları, duygu denetiminde özellikle önemli birer rol oynar ve birçok araştırmacı bunun özbilincin bulunduğu yer olduğuna inanmaktadır (Shapiro, 1997). Duyguların anlaşılması, duygusal farkındalıktan gelen duygu durumları, duygu düzenleme gibi bilgileri kapsamaktadır (Southam-Gerow,2014). Duygular bireyin içinde bulunduğu maddi ve maddi olmayan çevresi ile gerçekleşen etkileşiminin nasıl gerçekleştiğini gösterir. Bazen bu etkileşimi olumlu yönlendiren duygular bazen de olumsuz yönlendirebilir. Duyguları düzenleme becerisi duyguları olumlu etkileşimlere yönlendirmek için bireyin duygularını değiştirme çabalarını içermektedir (Gross, 2015).

Duygusal denetim özellikle öfke ve saldırganlığı denetleme gibi günümüz çocuklarının karşılaştığı en yaygın duygusal sorunların çözümünde etkili olabilen önemli bir yapıdır (Shapiro, 1997). Duyguların Yönetimi: hissedilenin ardında ne olduğunu fark etmek (öfkeye yol açan incinme hissi gibi); kaygılarla, öfke ve üzüntüyle baş etme yollarını öğrenmektir (Goleman, 1996). Buna karşın bireylerin duygularını ifade etme becerilerinin artması duygusal kararlılık ve sağlıklı iletişim becerilerini artırmaktadır (Ivanova, Watson, 2010). Bireyler yaşam deneyimi edindikçe sağlıklı duygu düzenleme stratejilerini (yeniden yapılandırma gibi) daha sık kullanma ve baskılama gibi sağlıksız duygu düzenleme stratejilerini daha az kullanma eğilimi gösterirler (Eroğlu, 2019). Duygular birey canlılığını koruduğu sürece varolan bir yapıdır. Farkındalığın dışında bireyin sahip olduğu duygular umulmadık bir anda ortaya çıkabilir. Birey ancak farkındalığını yaşarsa kendi duygularına sahip olabilir ve içinde bulunduğu ortama uygun davranışlar sergileyebilir. Elbette ki insan davranışları sözkonusu olduğunda bir sonucun birden fazla sebebi olabilir. Ancak sahip olunan duyguların bireyin hem vücut sağlığında hem de sosyal ilişkilerinde çok fazla etkiye sahip olduğu kuşkusuz yadsınamaz.

Özet

En genel anlamı ile duygu, davranışsal olarak derin uyku ve yüksek gerilim aralığında değişken olabilen genel uyarılmışlık hali olarak tanımlanabilir. Temelde duygular bireyin içinde bulunduğu ortama uyum sağlaması için kullanılan bir araçtır. Genel olarak duygu yoğunluk ve süreklilik açısından farklılıklar içermektedir. Genel olarak üç çeşit duygu durumundan söz edilebilir. Heyecan: Kısa süreli belli yoğunlukta kendisini bedensel belirtiler ile gösteren duygu durumları. Örneğin korku, öfke, ürkme gibi. Duygu: Sürekliliği daha fazla hatta kalıcı olan duygu durumları. Örneğin utanma, sevgi, kıskançlık gibi. Tutku: Yoğunluğu ve

sürekliliği çok fazla, bireyin gerçek algısını bozabilecek derecede olan duygu durumu. Bütün duyguların aşırı yoğun olduğu durumlar gibi.

Duygular bireyi pek çok farklı yollarla etkilemektedir. Bireyi etkilediği gibi bireyin içinde bulunduğu topluluğu da etkilemektedir. Aynı duygular bireyleri farklı şekilde etkilediği gibi, aynı birey için farklı duygularda farklı etkiler yaratabilmektedir. Bu etkiler, hem bedensel hem de olgusal süreçleri etkilemektedir. Özellikle bireyin hafıza, düşünme ve hayal kurma becerilerini etkiler. Duygular durağan değildir. Hissedilir, bir süre kalır ve daha sonra değişmektedir. Duygular, temel yaşam becerilerine uyum sağlama becerimizi geliştirmektedirler. Duygusal düzenleme üzerine yapılan araştırmalar son 20 yılda hızlı bir şekilde artmıştır. Duygusal düzenleme, bireyin duygusal tepkilerini amacına uygun bir şekilde gözlemleyerek değerlendirme yapması ve kendine uygun olan düzenlemeyi gerçekleştirmesidir İnsanlar duygularını değişik şekillerde denetler ve ayarlarlar. Bireylerin yaşam olayları karşısında oluşturdukları duygusal tepkilerine verdikleri bastırma, yansıtma gibi yönelimleri başetme becerilerinin bir ölçütüdür. Duygular bireyi, bazı insanlara, nesnelere, davranışlara ya da fikirlere yöneltebilirken bazılarına da yöneltmeyip tam aksine uzak tutarlar.

Duyguların zarar verici olabileceği düşüncesi bireyi duygularını azaltma, sürdürme veya artırmaya yönelten süreçleri açıklayan duygu düzenleme kavramına yönlendirir. Duygusal düzenleme duyguyu kontrol altına alıp azaltmaktan çok daha fazlasını ifade etmektedir. Duygu düzenlemeyi iki şekilde ele alabiliriz: Öncül odaklı duygu düzenleme ve Tepki odaklı duygu düzenleme. Öncül odaklı duygu düzenlemede duygu hissedilip harekete geçmeden yapılan müdahale ifade edilirken tepki odaklı duygu düzenleme harekete geçildikten sonra yapılan müdahaleler ile açıklanabilir. Birey ancak farkındalığını yaşarsa kendi duygularına sahip olabilir ve içinde bulunduğu ortama uygun davranışlar sergileyebilir. Elbette ki insan davranışları sözkonusu olduğunda bir sonucun birden fazla sebebi olabilir. Ancak sahip olunan duyguların bireyin hem vücut sağlığında hem de sosyal ilişkilerinde çok fazla etkiye sahip olduğu kuşkusuz yadsınamaz.

Değerlendirme Soruları

1. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde duygu tanımı sözlük anlamı doğru olarak verilmiştir?

A) Zihinsel olarak derin uyku ve yüksek gerilim aralığında değişken olan genel uyarılmışlık hali

B) Herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi

C) Herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış duygusal durum

D) Sürekliliği daha fazla hatta kalıcı olan duygu durumları

E) Kısa süreli belli bir yoğunlukta kendisini bedensel belirtiler olarak gösteren duygu durumları

2. Genel olarak üç çeşit duygu durumundan bahsedilmektedir. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde bu duygu durumları doğru olarak verilmiştir?

A) Korku, Heyecan, Tutku

B) Tutku, Öfke, Sevinç

C) Tutku, Heyecan, Duygu

D) Duygu, Öfke, Heyecan

E) Elem, Sevinç, Korku

3. Sylvan Tomkins sekiz temel duygunun varlığından bahsetmektedir. Bu sekiz temel duygu hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

A) Şaşırma, ilgilenme, sevinç, öfke, korku, nefret, utanma ve şiddetli acı

B) İğrenme, öfke, korku, sevinç, acı, heyecan, mutluluk, korku

C) Şaşırma, ilgilenme, mutluluk, korku, utanma, heyecan, mutsuzluk, acı

D) Utanma, nefret, üzüntü, iğrenme, korku, öfke, heyecan

E) Nefret, mutluluk, acı, korku, sevinç, öfke, iğrenme, ilgilenme

4. Gerçekleşen bir durum karşısında ortaya çıkan kısa süreli tepkilere ne ad verilir?

A) Geçici duygular

B) Kalıcı duygular

C) İkincil duygular

D) Birincil duygular

E) Hayali duygular

5. Şiddetli duygunun en az altı bileşeni bulunmaktadır. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi bu altı bileşenden birisi değildir?

A) Düşüncelere yönelik tepkiler

B) Yüz ifadeleri

C) İçsel vücut tepkileri

D) Kişinin içinde bulunduğu durumu değerlendirmesi

E) Duygunun oluşturduğu duyuşsal durum, öznel deneyim

6. "Uyarı alıcı organdan beyin korteksine iletilip daha sonra periferde duygu oluşumuna yol açmaktadır".

Yukarıda açıklaması verilen ifadede hangi duygu kuramı tanımlanmıştır?

A) Cannon-Bard Kuramı

B) James Lange Periferik Kuramı

C) Arnold-Lidsey Duygu Kuramı

D) Cannon-Bard'ın Duygasal Beyin Teorisi

E) Schachter Teorisi

7. Emosyon; kişi için yararlı veya zararlı bir durum karşısında bilinç dışı ortaya çıkan bir ürün olarak tanımlanırken duygu; emosyonun bilinçli bir yansıması olarak tanımlayan duygu kuramı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Cannon-Bard Kuramı

B) James Lange Periferik Kuramı

C) Arnold-Lidsey Duygu Kuramı

D) Cannon-Bard'ın Duygasal Beyin Teorisi

E) Schachter Teorisi

8. Duyguları yönetmede en önemli basamak aşağıdakilerden hangisidir?

A) Duygusal farkındalık

B) Duyguları ifade etme

C) Duyguları gizleme

D) Duygu düzenleme

E) Duyguları yansıtma

9. Bireyin duygularını düzenlemesinin merkezini oluşturan öğeler aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

A) Kendi duygularını kabul etme ve yansıtma, duyguları açma

B) Kendi duygularını yönetme ve yansıtma, duyguları saklama

C) Kendi duygularını yönetme ve yansıtma, duyguları açma

D) Başkalarının duygularını kabul etme ve yansıtma, duygularını açmasına yardımcı olma

E) Başkalarının duygularını yansıtma, kendi duygularını açma

10. Duygularla hareket etmenin üç ayrı boyutu bulunmaktadır. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi bu boyutlardan birisi değildir?

A) Hakimiyetsizlik

B) Aşırı ve güçlü bir hakimiyet

C) Ölçülü hakimiyet

D) Aşırı ve güçlü hakimiyetsizlik

E) Yukarıdakilerin hepsi

Cevap Anahtarı									
1|B	2|C	3|A	4|D	5|A	6|B	7|C	8|A	9|C	10|?

Kaynaklar

1. Atkinson, R., Atkinson, R. C., Hilgard, E. R. (1995). Psikolojiye Giriş. İstanbul: Sosyal Yayınları.
2. Balcı, S. (2004). Duyguları Güçlendirme Eğitimi Programının Annelerin Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. Cilt 3. Sayı 22, 35-43.
3. Barnes, J. (2014). Temel Biyolojik Psikoloji. Çev Ed: Ahmet Altındağ, Sercan Erdoğan. Nobel Akademik Yayıncılık.
4. Beck, A. T. (2008). Bilişsel Terapi Duygusal Bozukluklar. Çev: Veysel Öztürk, Aysun Türkcan, 2. Baskı, İstanbul: Litera Yayıncılık.
5. Brockert, S., Braun, G. (2000). Duygusal Zeka Testleri, Çev: Nurettin Süleymangil, MNS Yayıncılık.
6. Calkins, S. D. (1994). Origins and Outcomes of individual differences in emotion regulation.Monographs of the Society for Research in Chıld Development, 59. 53-72.
7. Clore, G. L., Gasper, K., Garvin, E. (2001). Affect as information. In J. P. Forgas (Ed.), Handbook of affect and social cognition. 121-144.
8. Cole, P. M., Michel, M. K., Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. Monographs of the Society for Research in Child Development. 59, 73-283.
9. Damasio, A. (1999). Descartes'in Yanılgısı. Çev: Bahar Atlamaz. Varlık Yayınları. Sayı 504.
10. Demos, E.V. (Ed.) (1995). Studies in emotion and social interaction. Exploring affect: The selected writings of Silvan S. Tomkins. Newyork: Cambridge University Press.
11. Dökmen, Ü. (2010). Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek ve Uzlaşmak, 32. Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
12. Duy, B., Yıldız, M. A. (2014). Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5(41). 23-35.
13. Eroğlu, B. B. (2019). Ergenlerde ebeveyn duygusal erişebilirliği ile psikolojik sağlamlık: Duygu düzenlemenin aracı rolü. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
14. Ekman, P.; Davidson, R. J. (1994). The Nature of Emotion. NewYork: Oxford University Press.
15. Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. Psychology Inquiry, 9,241-273.
16. Folkman, S. (2008). The Case for Positive Emotions in the Stres Process, Anxiety, Stress&Coping, Vol: 21, No:1, 3-14.
17. Gençoğlu, C. (2012). Duygu Odaklı Terapiye Dayalı Duygusal Farkındalık Eğitiminin Genç Yetişkinlerin İyimserlik Düzeyine Etkisi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
18. Gençoğlu, C.; Yılmaz, M. (2013). Duygusal Farkındalık Eğitim Programının Duygu Kontrol Düzeyine Etkisi, The Journal of Academic Social Science Studies, Vol: 6, Issue 5, 961-980.
19. Goleman, D. (1996). Why It Can Matter More Than IQ. Bloomsbury Publishing.
20. Goleman, D. (1999). Hayati Yalanlar Basit Gerçekler. Çev: Seda Hauser. İstanbul: Arion Yayınevi.
21. Goleman, D. (2005). Yıkıcı Duygular ile Nasıl Başa Çıkabiliriz, Çev: Seda Hauser, İstanbul: İnkılap Yayınları.

22. Greenberg, L.S., Watson, J. C. (2006). Emotion-Focused Therapy for Depression. Washington: American Psychological Association Press.
23. Greenberg, L. S. (2008). Emotion and Cognition in Psychotherapy: The Transforming Power of Affect. Canadian Psychology, Vol: 49, No: 1, 49-59.
24. Greenberg, L. S.; Safran, J. D. (1987). Emotion In Psychotherapy. New York: The Guilford Press.
25. Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. Current Directions in Psychological Science, 10 (6), 214-219.
26. Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Phychophysiology, 39(3), 281-291.
27. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. Psychological Inquery, 26 (1), 1-26.
28. Gülgez, Ö., Gündüz, B. (2015). Diyalektik Davranış Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Programının Üniversite Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Güçlüklerini Azaltmadaki Etkisi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 44, Sayı: 2, 191-208.
29. Gün, N. (2007). İçimizdeki Şaman, Duyguların Simyası, 4. Baskı, İstanbul: Kuraldışı Yayınları. Koole, S. L. (2010). The Psychology of emotion regulation: An integrative review (In J. D.
30. Houwerand ve D. Hermans (Eds), Cognition and Emotion: reviews of current research and theories. NewYork: Taylor & Francis Group.
31. Ivanova, I. V., Watson, J.C. (2010). The Role of Emotional Expression and Ambivalence Over Expression In Romantic Relationships. Baltic Journal of Psychology, 11, 62-72.
32. Izard, C. (1989). Human Emotions, NewYork: Plenum Press.
33. Konrad, S. & Hendl. C. (2001). Duygularla Güçlenmek. Çev: Meral Taştan. İstanbul: Hayat Yayınları.
34. Koptagel-İlal, G. (2001). Davranış Bilimleri, Tıpsal Psikoloji. 4. Baskı. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
35. Köknel, Ö. (1982). Kaygıdan Mutluluğa Kişilik, 3. Baskı, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
36. Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-rational theory of emotion. American Psychologist, 46 (8), 819-834.
37. Lazarus, R. S. (1991). Emotion and Adaptation. NewYork: Oxford University Press.
38. LeDoux,J. (2006). Duygusal Beyin. Çev: Arıcan Uysal, Pegasus Yayınları. Işık, A. E., Turan, F. (2015). Normal Gelişim Gösteren ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Duygu Düzenleme. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt 1, Sayı 2, 709-716.
39. Mayer, J. D., Caruso, D. R.,Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence As A Standart Intelligence. Emotion, 1(3): 232-242.
40. Merlevede, P. E., Bridoux, D., Vandamme, R. (2001). 7 Steps to Emotional Intelligence, Crown House Publishing Limited.
41. Morgan, C. T. (2009). Psikoljiye Giriş. Çev: Sirel Karakaş, Rüzkan Eski, 18. Baskı, İstanbul: Eğitim Akademi Kitabevi Yayınları.
42. Navaro, L. (2007). Bir Cadı Masalı. İstanbul: Remzi Kitapevi.
43. Ortony, A., Clore, G. A., Collins, A. (1998). The Cognitive Structure of Emotions, CambridgeUniversity Press.
44. Ögel, K. (2012). Bilişsel Davranışçı Terapilerde Üçüncü Dalga. Farkındalık ve Kabullenme Temelli Terapiler. Ankara: HYB Yayıncılık.

45. Parkinson, B., & Totterdell, P. (1999). Classifying affect-regulation strategies. Cognition and Emotion, 13, 277-303.
46. Plutchik, R. (1980). Emotion: A Psychoevolu-tionary Synthesis. NewYork: Harper and Row.
47. Russel, J.A., Feldman Barrett, L. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant. Journal of Personality and Social Psychology, 76, 805-819.
48. Salovey, D.; Mayer, D. J.; Caruso, D. (2000). The Handbook of Positive Psychology.
49. Schiling, D. (2009). Duygusal Zeka Beceri Eğitimi Uygulamaya Yönelik Pratik Model ve 50 Aktivite, Çev: T. Fikret Karahan, B. Murat Yalçın, M. Yılmaz, M. E. Sardoğan. Ankara: Maya Akademi.
50. Shapiro, L. (1997). Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek. Çev: Ümran Kartal. İstanbul: Varlık Yayınları.
51. Smith, E. E.,Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R. (2003). Atkinson ve Hilgard Psikolojiye Giriş. 14. Baskı, Çev: Öznur Öncül ve Deniz Ferhatoğlu, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
52. Southam-Gerow, M. A. (2014). Çocuklarda ve Ergenlerde Duygusal Düzenleme. Çev Ed: Muzaffer Şahin. Nobel Akademik Yayıncılık.
53. Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A Theme in search of definition. Monographs of the Society for Research in Chıld Development, 59, 24-52.
54. Veirman, E., Brouwers, S. A., Fontaine, J. R. J. (2011). The Assessment of Emotional Awareness in Chıldren. European Journal of Psychological Assessment, 27 (4), 265-273.
55. Weisz, J.R., Charpita, B.F., Palinkas, L. A., Schoenwald, S.K., Miranda, J. ve diğerleri (2012). Testing standart and modular design for psychotherapy with youth depression, anxiety and conduct problems: A randomized effectiveness trial. Archives of General Psychiatry, 69,274-282.
56. Winston, R. (2012). İnsan Beyni. Çev: G. Tonak. İstanbul: Say Yayınları.
57. Zautra, A. (2003). Emotions, Stress, and Health. NewYork: Oxford University Press.

3. BÖLÜM

İLETİŞİM BECERİLERİ

Prof. Dr. **Coşkun ARSLAN**
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi **H. İrem ÖZTEKE KOZAN**
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Kazanımlar

1. İletişim kavramının ne olduğunu tanımlar ve açıklar.
2. İletişim becerilerinin neler olduğunu tanımlar ve kullanır.
3. İletişim becerilerinin kendisine kazandırdıklarını fark eder ve kullanır.
4. Empati ile sempati arasındaki farkı ayırt eder.
5. Psikolojik danışmada iletişim becerilerini kullanır.

Hazırlık Soruları

1. İletişim nedir?
2. İletişim becerileri nelerdir?
3. İletişim becerileri bireye neler kazandırır?
4. Empatik olmak ve sempatik olmak ne demektir?
5. Danışmada iletişim becerileri nelerdir?

Anahtar Kelimeler: İletişim, Dinleme, Sözsüz İletişim, Empati, Kendini Açma

"Sözü bilen kişinin, yüzünü ağ ede bir söz
Sözü pişirip diyenin işini sağ ede bir söz"

(Yunus Emre)

İLETİŞİM NEDİR?

İlk çağlardan bu yana iletişim, insanların sosyalleşmesinde ve etkileşiminde en temel unsuru oluşturmuştur. İnsan ancak ilişkiler içinde var olan bir varlıktır. Dolayısıyla düşünme ve düşündüğünü karşısındakine aktarabilme toplum yaşamının temellerini oluşturmaktadır.[1] Tüm bireyler için yaşam bir bakıma iletişim kurma serüveni ile geçmektedir. İletişim, sosyal bir varlık olan insanın kişisel ve toplumsal yaşamın vazgeçilmez parçasıdır[2] ve insan, doğduğu günden bu yana çevresi ile iletişim halindedir.[3]

Farklı türleri olmakla birlikte iletişimin toplumda en yaygın görüldüğü özelliği kişiler arası iletişimdir. Uzun yıllardır farklı tanımları yapılan iletişim kavramı, en temel hali ile iki birim arasında birbiriyle ilişkili mesaj alış verişidir.[1] Ayrıca ise insan ilişkilerinde iletişim, bireylerin birbirlerini anlayabilmek için aralarında oluşturdukları bir haber alış verişi olarak tanımlanabilir. Bir diğer tanıma göre göre ise kişiler arası iletişim bilgi düşünce duygu tutum ve kanılarla davranış biçimlerinin kaynak ile alıcı arasındaki bir ilişkileşme yoluyla bir kişiden diğerine bazı oluklar kullanılarak anlamlarında uzlaşmış simgeler aracılığıyla ve değişim amacıyla aktarılması sürecidir.[5] Görüldüğü gibi iletişim ile ilgili tanımların ortak özelliği herhangi bir mesajın alıcı ve gönderici arasında iletilmesidir. Ancak kişiler arası iletişim herhangi bir mesajın paylaşılmasından öte sözel ve sözel olmayan birçok unsuru içinde barındırmaktadır. İletişim, konuşmak ve dinlemekten öte bir kavramdır. İletişim düşünceleri oluşturma ve paylaşma sanatıdır. Etkili bir iletişim ise bu düşüncelerin zenginliğine bağlıdır.[6] İletişim, iki insan birbirinin farkına varmasından itibaren başlar.[7] Dolayısıyla bu insanların söyledikleri, yaptıkları, söylemedikleri ve beden dillerinin iletişimde önemi ve anlamı vardır.

İletişim becerisi bir anda gerçekleşen ve gelişen bir beceri değildir. Zamanla gelişir, rahatlatıcı ikna edici ve diğerlerini anlamaya hazır bir şekilde gerçekleşir. "Beceri kazanma" kavramı, kişinin zaman içerisinde belli bir aktivitede daha iyi olmasına dayanır.[8] Temel iletişim becerileri incelendiğinde dinleme, empati, kendini açma gibi beceriler iletişimin temel unsurlarını oluşturmaktadır.

İletişim denilince akla ilk olarak sözel iletişim ve unsurları gelse de sözel olmayan iletişim ve unsurları da iletişimin en temel yapı taşlarından birini oluşturmaktadır.

SÖZEL OLMAYAN İLETİŞİM

Popüler kültürde zaman zaman "Beden dili" kavramı ile eş anlamlı kullanılan sözel olmayan iletişim sözel iletişimi desteklediği gibi sözel olarak ifade edemediklerimizi de anlatmak için kullanılmaktadır. Sözel olmayan iletişimin iletişimdeki yeri birçok farklı araştırmacı tarafından belirtilmiş olsa da Mehrabian ve Ferris[36] sözel olmayan iletişimin bir unsuru olan yüz ifadelerinin sözel iletişimden daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Sözel olmayan iletişim aynı zamanda kişinin gerçek düşüncelerini, hislerini ve niyetlerini de açığa çıkartabilir. İnsanlar sözel olmayan iletişimde bulunduklarını her zaman fark etmediklerinden dolayı zaman zaman beden dili sözel ifadelerden daha gerçekçi bilgiler verebilir.[39]

Sözel olmayan iletişim fiziki çevre, beden duruşu, göz hareketleri, ses, dış görünüm gibi bir çok unsuru içerebilir.[37] Örneğin karşımızdaki kişi ile sözel olarak iletişime geçerken, bulunduğumuz çevre, beden dilimiz, ses tonumuz gibi bir çok sözel olmayan ifade ile sözel ifadelerimizi destekleyebildiğimiz gibi, aksini de iddia edebiliriz. Söylediklerimizi beden duruşumuz ya da yüz ifadelerimiz ile destekleyebiliriz. Bu karşımızdaki kişi ile olan iletişimde kolaylık sağlar. Ancak aynı zamanda söylediklerimizin aksini yansıtacak bir şekilde olumsuz bir beden duruşu ya da ses tonu ile karşımızdakine mesaj verebiliriz. Dökmen[25]'e göre sözel olmayan iletişimin en önemli iki temel işlevi; kişinin söylemek istediği şeyle ilgili bir takım anlamlar iletmesi (örneğin başımızı sallayarak onayladığımızı ifade etmemiz) ve sözel iletişimi desteklemesidir. O halde sözel olmayan iletişim gerek desteklemesi gerekse duygu ve anlamları iletmesi açısından sözel iletişimin en önemli unsurlarından birini oluşturmaktadır.

Yazıcı ve Altun[37]'a göre sözsüz iletişimle ilgili olarak insanların yaptığı en büyük hatalar sadece tek bir davranışa odaklanarak ondan anlam çıkartmaya çalışmaktır. Ancak sözel olmayan iletişim içinde bulunduğu bağlam, cinsiyet ya da kültür gibi bir çok farklı unsurdan etkilenebilir. Sözel iletişimde kabul gören temel kaynakları, fiziksel çevre, dış görünüş, ses, koku, giyim, yüz ifadeleri ya da beden duruşu olabilmektedir.[37]

Yüz ve Beden Kullanımı

Yüz ve beden ifadeleri niyetli ya da niyet edilmeden yapılabilir. Başı evet ya da hayır anlamında sallamak, omuzları kaldırarak umursamazlık belirtmek ya da dudakları büzerek belki demek niyetli davranışlara örnek verilebilir. Bunlar sözel iletişimi destekleyen ifadelerdir. Ancak kültüre göre farklılık gösterebilir. Niyet edilmemiş yüz ve beden ifadeleri denilince ise duygusal ifadeler akla gelmektedir. İnsanların yüzlerindeki korku ya da şaşkınlık ifadeleri buna örnek verilebilir.[25] Yüz kaslarının anlatım amaçlı kullanımı mimikleri; baş, el, kol, ayak, bacak

ve bedenin kullanımı ise jestleri ifade etmektedir. Jest ve mimikler esas ve ikincil olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Esas jest ve mimikler duygu ve düşüncelerimi destekleyen ve somutlaştıran hareketlerdir. Örneğin sohbet sırasında başı sallama ya da göz kırpma gibi. Öte yandan kendiliğinden gerçekleşen ve anlatıma katkıda bulunmayan jest ve mimiklere ikincil jest ve mimikler denilmektedir. Örneğin bir arkadaşımızla ayak üstü yaptığımız bir sohbette sıkılmaya başladığımızda bedenimizi dinlendirmek için duvara yaslanabilir. Bu bir ikincil jesttir. [39] Jestler ve mimikler karşımızdaki bireylere anlatmak istediklerimizi ifade etmede önemli olduğu gibi sözel olmayan iletişimin bu unsurları daha sonra bahsedilecek olan etkili dinlemede de önemlidir. Beden duruşumuzla, göz temasımızla ya da yüz ifadelerimizle karşımızdakini etkili bir şekilde dinleyip dinlemediğimiz ile ilgili çeşitli mesajlar verebiliriz.

Örneğin küçük çocuklar eğer oyun arkadaşları başlarını yana doğru eğmişlerse ellerindeki oyuncakları daha kolay verirler. Baş hareketleri yetişkinler arasında da karşılıklı intibayı etkilemektedir. Bir başka örnek ise, yukarıdaki aşağıya doğru olan bakışlar gurur ve dikkatli bir değerlendirme anlatır. Bir konuşmada kaşların yukarı çekilip başın geriye atılması partnerin anlaşıldığını veya içyüzünün ortaya çıktığını anlatır. Bazı araştırmacılar kişinin konuşurken burnuna dokunmasını ya da kaşımasını gizli bir ağız örtme hareketi olduğunu ifade eder. Ancak bu hareketi yorumlarken yalan konusunda aceleci olmamalıyız. Kişi bazen bu tür bir durumda iç dünyasını da gizlemeye çalışıyor olabilmektedir. [38]

Mekan Kullanımı ve Mesafeler

İnsanlar başka insanlara yakınlık ve uzaklıklarını ayarlayarak bir takım mesajlar verebilirler. Örneğin sevdiğimiz insanlar daha çok kişisel alanımızda ve bize daha yakın olurken, hiç tanımadığımız insanlar daha uzağımızda dururlar.[25] Mesafe, kişiler arası ilişkilerde kişilerin birbirlerine verdikleri değeri ve önemi gösteren, ilişki içinde kendilerini koydukları yer konusunda bize bilgi veren en temel belirleyicidir. Kişinin karşıdaki birey ile arasına koyduğu mesafe onunla ilgili duygularının en temel belirleyici olabilmektedir. [39] Örneğin mahrem alan denilen alan ortalama 0-25 cm olan ve insanların ancak en yakınındaki kişileri aldığı alandır. Kişisel alan 25 cm ile 1 m arasında olan ve birbirini tanıyan ve arkadaş kabul eden kimselerin durduğu mesafedir. Sosyal alan 1 metre ile 2.5 metre arasında değişen ve birbirini az tanıyan insanların bulunduğu mesafeyi ifade ederken; genel alan en az 2.5 metreden başlayan ve otobüs durağı, tren istasyonu gibi genellikle birbirini tanımayan insanların bulunduğu alanları ifade eder.[39]

Ayrıca içinde bulunduğumuz mekandaki masanın büyüklüğü, koltukların duruşu, renkler, oturma düzeni gibi bir çok unsur hem etkili dinlemede hem de etkili iletişimde çok önemli bir role sahiptir. Örneğin çok büyük ve geniş makam

masaları daha mesafeli ve resmi bir tarzı ifade ederken, daha küçük bir masa daha samimi bir ortamı ifade edebilir. Oturma düzenleri de bu şekildedir. Örneğin daha fazla etkileşim kurulması istenen gruplarda genellikle U ya da çember oturma düzeni tercih edilir. Bu şekilde gruptaki her birey birbirinin sözel ve sözel olmayan mesajlarını daha net anlayacak ve daha doğru bir tepkide bulunacaktır.

Sesin Kullanımı

Sözlü iletişimde konuşan kişilerin seslerinin tonu, ritmi, yükselip alçalması, tınısı gibi bir çok özellik genellikle duyguları yansıtır ve sözsüz iletişim ögeleri arasındadır. Günlük yaşamda söylenilenleri anlamak için sözlere dikkat ettiğimizi sanırız. Aslında daha çok sesin özellikleri rol oynamaktadır. [40] Yüksek bir ses tonu zaman zaman ikna edici olabilirken, zaman zaman da tartışma yaratabilmektedir. Ayrıca sesimizin tonu, yüksekliği gibi ögeler heyecanımızı, sevincimizi, kaygımızı ya da korkularımızı yansıtmada bizi ele verebilmektedir. Örneğin bir konuşmada sesin titremesi her ne kadar beden dilimizle bunu belli etmek istemesek de heyecanlı olduğumuzun en önemli göstergelerinden biridir.

Aksesuar, Araçlar ve Dış Görünüm

Kişiler arası sözsüz iletişimin ögelerinden biri de kullandığımız aksesuarlar ve dış görünüşümüzdür. Rozetler ya da takılar, kokular, kıyafet türlerimiz ile çevremize belirli mesajlar verebilmekteyiz. Ayrıca araçlarla da karşımızdakine mesaj veririz. Örneğin bir pastanede otururken yanımıza boş bir sandalye çekerek bu sandalyenin bize ait olduğu mesajını çevremize verebiliriz. [40] Bunun yanı sıra sürdüğümüz kokular, saç ve sakal gibi bir çok sözsüz iletişim ögesi diğer insanlara kendimiz hakkında bilgi verdiğimiz araçlardır.

İLETİŞİMDE TEMEL BECERİLER

"Akıllı bir insan nasıl konuşacağını bilir.
Bilge bir insan ise ne zaman sessiz olacağını bilir."

(Roy T. Bennett)

DİNLEME

Dinleme insanlar arası ilişkilerde oldukça önemli bir süreç olarak kabul edilmektedir. Sözel iletişimde mesajı gönderenle alan konuşma biçimiyle birbirini etkiler. Birinin seçtiği sözcükler, cümle yapısı konuşmanın içeriği ses tonu ve vurguları öbürünün daha önce söylemeye niyetlendiklerinden oldukça farklı şeyler söylemesine neden olabilir. Böylece konuşmacı mesajının alıcının yanıtına uymasına dikkat eder. Bu durum sözel iletişimin yazılı iletişime olan üstünlüğünü göstermektedir. Ancak bu üstünlük konuşmacılar karşısındakilerinin söylediklerini dinlemedikleri zaman değerini yitirir. Bu nedenle dinleme hem konuşmacının hem de alıcının ortak sorumluluğudur.[4]

İletişimde en önemli davranış dinlemektir. Çünkü insanların kendini bulmasının en temel yolu dinlenilmektir. Böylelikle kim oldukları hakkında bir fikir sahibi olabilirler. Çocuğun gelişimi için de ailede ve sınıfta dinlenmesi en önemli gelişim özelliklerinden biridir. Ayrıca dostlukların, yakın ilişkilerin gelişimi de konuşma değil, dinlenme sonucu oluşur.[7] Etkili dinlemenin birçok faydası mevcuttur. Bireylerin ifade ettiklerini ne kadar iyi duyarsak ve dinlersek onların ihtiyaçlarını o kadar iyi anlamış oluruz. Bireyleri gerçekten dinlemek çok zordur. Gerçek dinlemek kayıt cihazı gibi karşımızdakinin söylediklerini tekrar etmek değil gerçekte onun ne söylemek istediğini anlamaktır.[9]

Dinlemek bir sorumluk ve saygı belirtisidir. Diğer kişilerin nasıl hissettiğini ve dünyayı nasıl gördüğünü anlama sorumluluğudur. Kendi önyargılarınızı ve inançlarınızı, kaygılarınızı ve kişisel çıkarlarınızı bir kenara bırakmak ve diğer kişinin gözlerinden bakmak demektir. Her şeye onun açısından bakmaya çalışırsınız. Dinlemek bir saygı belirtisidir, çünkü diğer kişiye şunu söyler: "Sana ne olduğunu umursuyorum, hayatın ve yaşantıların önemli." İnsanlar dinlemenin gösterdiği saygıya genellikle sizi severek ve size değer vererek karşılık verirler.[10]

Dinleme ile ilgili alan yazında yapılmış araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların çoğunlukla psikolojik danışmanlar[11,12,13] ve öğretmen adayları[14,15,16] ile yürütüldüğü ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla özellikle eğitim ve ruh sağlığı ile ilgili çalışma alanlarında etkin dinleme becerileri sosyal etkileşimin yanı sıra bu mesleklerin de en önemli gerekliliklerinden birini oluşturmaktadır. Karşımızdakini her zaman etkin bir şekilde dinler miyiz? Daha doğrusu karşımızdaki bireyle etkileşim ve iletişim sürecinde fiziksel olarak bedenimiz orda olsa bile her zaman zihnimiz ve ruhumuz onun söylediklerine odaklanır mı? Bizler bazen karşımızdaki bireyleri etkin bir şekilde dinlemek yerine sözde, pasif ya da etkisiz bir şekilde dinleyebiliriz. Bu tür bir dinlemede karşımızdaki kişinin söylediklerine odaklanmak ve ona empatik bir tepkide bulunmak yerine iletişim çatışmalarına yol açacak

şekilde tepkiler verebiliriz ya da söylediklerine dikkat etmeyebiliriz. Bu da bizim karşımızdaki bireyle iletişimde yaşayabileceğimiz olası çatışmanın temellerini atar. Hem etkili iletişimin hem de iletişim çatışmalarının en temel yolu dinleme becerileridir. Karşımızdaki kişiyi etkin ve gerçek bir şekilde dinlememiz, ona empatik tepkiler vermemiz iletişimin doğasını güçlendirerek sağlıklı iletişimin temellerini atarken, onu sözde ve etkisiz dinlememiz ise iletişim çatışmalarının kapısını aralamaktadır. Bundan dolayı etkin dinleme becerileri geliştirmek hem sosyal hem de mesleki yaşantımızda sağlıklı iletişimin temel unsurunu oluşturacaktır.

"Çoğu insan anlama niyetiyle dinlemez;
cevap verme niyetiyle dinler."

(Stephen Covey)

Etkin Dinleme

Etkin dinleme birileri konuşurken sessiz kalmak anlamına gelmez. Etkin dinleme karşıdakini anlama, onu eğlendirme, ondan bir şeyler öğrenme ya da ona yardım etmek amacıyla yapılır. Sözde dinlemede ise amaç kişinin karşısındaki kişiyi anlamak yerine bazı ihtiyaçlarını karşılamasına dayanır. Bu ihtiyaçlar genellikle şu şekildedir:

1. İnsanlara ilgilendiğinizi düşündürmek ve onay almak
2. Reddedilme tehlikesinden dolayı sürekli tetikte olmak
3. Belli bir bilgi almak için dinlemek ve diğer söylenenleri göz ardı etmek
4. Yorum hazırlamak için zaman kazanmak
5. Kısmen dinleyerek karşıdakinin de sizi dinlemesini sağlamak
6. Karşıdakinin duyarlıklarını keşfederek çıkar sağlamak
7. Haklı çıkmak için zayıf nokta aramak
8. İnsanların tepkilerini kontrol etmek ve istenen etkiyi yaratıp yaratmadığını kontrol etmek
9. İyi ve kibar insan dinlemelidir düşüncesi ile kısmen dinlemek
10. Kişiyi incitmemek[10]

Dinlemenin İletişime Etkisi

Dinleme, insanlar arası ilişkilerde oldukça önemli bir süreç olarak kabul edilmektedir. Sözel iletişimde mesajı gönderenle alan konuşma biçimiyle birbirlerini etkiler. Birinin seçtiği sözcükler cümle yapısı konuşmanın içeriği ve ses tonu öbü-

rünün daha önce söylemeye niyetlendiklerinden oldukça farklı şeyler söylemesine neden olabilir.[4]

Davis (1962) dinlemenin yararlarını beş madde altında toplamaktadır. Bunlar:

1. İyi bir dinleyici, dikkatle dinlediği için daha geçerli kararlar alabilir
2. Dikkatle dinleyen bir kimse kısa sürede hem konuşulanlar hem de konuşmacı hakkında bilgi edinebildiği için zamandan ekonomi sağlar
3. Dinleme, mesajın yerine doğru ulaşıp ulaşmadığı konusunda güvenilir bilgi sağlar
4. İyi bir dinleme güzel konuşmaları özendirir
5. Anlamayı ve anlaşma düzeyini arttırır.[4]

Dinlemenin etkisini arttırmak için dinleyicinin hedefi doğrultusunda düşünmesi, elde ettiği verileri dikkatle gözden geçirmesi, anlam çıkarmaya yardım edecek ipuçlarını araştırması ve bulduklarını tekrar tekrar gözden geçirmesi gerekmektedir.[4]

Satir (2001) kişilerarası iletişimde etkili bir biçimde dinlemenin gereklerini aşağıdaki gibi belirtmiştir

1. Dinleyici bütün dikkatini konuşan kişiye vermeli ve bütün varlığıyla orada olmalıdır.
2. Dinleyici, konuşan kişinin söyleyeceği şeyler hakkında tahminde bulunmayı bir kenara bırakmalıdır.
3. Dinleyici yorumlarını neler olduğunu açıklayan ama yargılamayan bir yaklaşımla yapmalıdır
4. Dinleyici herhangi bir karışıklığı netliğe kavuşturmak için soru sormaya hazır olmalıdır
5. Dinleyici konuşan kişiye dilediğini ve anlattığı şeylerin algılandığını hissettirmelidir.[17]

Dinlemede Sözsüz Davranışlar

Gazda, Asbury, Balzer, Childers ve Walters (1977) dinlemede sözsüz mesajların kullanımına ilişkin 4 temel boyuttan bahsetmektedir. Bu boyutlar zamanlama, ses, beden ve çevrenin kullanımıdır:

1. **Zamanlama:** Bireyin karşısındaki bireyin söylediklerine ilişkin vermiş olduğu tepkinin erken ya da geç olmasıdır.

2. **Bedenin kullanımı**: Bedenin kullanımı bireyin iletişimde beden hareketlerini ne kadar etkili kullandığı ile ilişkilidir.
3. **Sesin kullanımı**: Sesin iletişim sırasında konuşulan konuya ve içeriğe göre etkili kullanımıdır.
4. **Çevrenin kullanımı:** İletişimde ortamın kullanımı, çevrenin düzenli kullanılması ve açık bir pozisyonda olmayı içerir.

Cihangir [17] dinlemede etkili ve etkisiz sözsüz mesajları aşağıdaki şekilde belirtmektedir.

Etkili sözsüz mesajlar	Etkisiz sözsüz mesajlar
Etkili göz temasını devam ettirmek	Doğrudan ya da boş bakma
Konuşan kişiye dönük olmak	Gözlerini karşıdakinden kaçırmak
Açık bir beden pozisyonunu sürdürmek	Sorgulayarak bakmak
Sessizliğe izin vermek	Arkaya dönerek dinlemek
Bedensel yakınlığı sürdürmek	Kolları kavuşturmak
Jest ve mimiklerin etkin kullanımı	Jest ve mimikleri gereğinden fazla ya da çok az kullanmak
Karşıdaki kişiyle fiziksel olarak eşit düzeyde olmak	Hareket halinde olmak
Sesin etkin kullanımı	Herhangi bir nesneyle oynamak
Uygun zamanlarda gülümsemek	Hiçbir bedensel tepki vermemek
Baş hareketlerini etkili kullanmak	Baş hareketlerinin çok fazla kullanımı

Dinlemenin Aşamaları

Cihangir'e[17] göre dinlemenin aşamaları algılama, anlama, anımsama, değerlendirme ve tepki verme aşamalarından oluşmaktadır.

1. Algılama Aşaması

Dinleme, konuşmacının gönderdiği mesajları algılamayla başlar. Mesajlar hem sözlü hem de sözsüz olabilmektedir. Bu aşamada nelerin söylendiği kadar nelerin söylenmediği de bir o kadar önemlidir.

2. Anlama Aşaması

Konuşmacının ne demek istediğini öğrendiğimiz aşamadır. Bu aşama hem düşünceleri hem de bunlara eşlik eden duyguları anlamayı içerir. Anlama aşamasında dinleyen kişinin bildikleriyle konuşmacıdan aldığı yeni bilgiler arasında bağlantılar kurması onu yargılamaması konuşanın anlattıklarını onun bakış açısı

içerisinde anlamaya çalışması daha iyi anlayabilmek için sorular sorması, konuşmacının ifade etmediği duygu ve düşüncelerini de anlamaya çalışması ve anladıklarını iletmesi gerekmektedir.

3. Anımsama Aşaması

Algılanan ve anlaşılan mesajların akılda tutulmasıdır. Etkili dinleyiciler konuşmacının ilettiği mesajları daha sonra hatırlayarak o konular hakkında ona sorular sorarlar. Bu karşımızdaki kişiyi ve onun anlattıklarını önemsediğimizi ve onunla ilgilenildiğimizi göstermenin en iyi yoldur.

4. Değerlendirme Aşaması

Bu aşama ise mesajları yorumlamayı içermektedir. Konuşmacının temel amaçlarını ya da gerekçelerini yorumlamaya çalışmaktır. Bu değerlendirme işlemi çoğu kez bilinçsiz bir şekilde devam edebilmektedir. Değerlendirme dinleme etkinliğinin öznel bir boyutunu oluşturur.

5. Tepki Verme Aşaması

Kişi konuşurken ve konuşması bittikten sonra veriler tepkiler olarak iki aşamadan oluşmaktadır. Bu tepkiler konuşan kişiye verilen geribildirimlerdir. Bunlar konuşmacıya, nasıl hissettiğimiz ve mesajları hakkında ne düşündüğümüzü aktarmaktır. Kişi konuşurken verilen tepkiler destekleyici olmalı ve kişiye dinlendiğini hissettirmelidir. Bu tepkiler "anlıyorum, hımm, evet" gibi işaretleri içermektedir.

Dinlemenin türleri incelendiğinde ise bu kavramın farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Bu kavramlar aşağıda belirtilmiştir:

Dinlemenin Önündeki Engeller

Karşımızdakinin söylediklerini dinlememizi engelleyen, iletişimi bozan bazı engeller bulunmaktadır. McKay, Davis ve Fanning[10] bu engelleri aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

1. *Karşılaştırma:* Dinlemeyi zorlaştıran unsurlardan biridir. Çünkü karşımızdakini dinlerken kendimizi onla karşılaştırmamız sürekli daha yetenekli, duygusal, zeki vb. olup olmadığımızı sorgulamamıza yol açar. Böylece onun söylediklerinden bir şey anlamamız mümkün olmaz.
2. *Zihin okuma:* Kişi karşısındakinin zihnini okuyorsa onun nesöylediği ile ilgilenmez. Genellikle söylediklerine güvenmediğinden sürekli onun ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamaya çalışır. Sonuç olarak ne söylediğine odaklanamaz. Kişiler arası ilişkilerde en sık kullandığımız stratejilerden biri de zihin okumadır. Dinlemeyi engellediği gibi iletişimi bozan en temel unsurlardan biridir.

3. *Tekrar etme:* Kişinin karşısındakinin söylediklerini dinlemesi yerine sürekli bir sonraki aşamada ne söyleyeceğini düşünerek bunu tekrarlamasıdır. "Şunu söylerse böyle söylerim" ya da "Şimdi bunu söyleyecek bende arkasından bunu söylerim" şeklindeki düşüncelerdir.
4. *Süzgeçten geçirme:* Karşımızdakinin söylediklerini süzgeçten geçirdiğimizde bazı söylediklerini dinlerken diğerlerini dinlemeyiz. Kendi işimize yarayan kısmını alırız. Dolayısıyla diğer söylediklerini dinlemediğimizden ve kendimize yarayacak kısmı aldığımızdan iletişime zarar verir.
5. *Yargılama:* Yargılamanın iletişime olumsuz etkisi çok fazladır. Eğer ki karşımızdaki kişiye karşı önyargılarımız varsa onun ne söylediğine odaklanmak yerine yargılarız. Yargılama da iletişimi bozan en temel hatalardan biridir.
6. *Düşünceye dalma:* Kişi zaman zaman düşüncelere dalabilir ancak belli kişilerle iletişim kurarken sıklıkla düşünceye dalıyorsa burada sorgulamak gerekir. Bu durum o kişiyi anlamak istemediğinden ya da onunla ilgili bir şey bilmek istememesinden kaynaklanıyor olabilir.
7. *Özdeşleştirme:* Karşımızdaki kişiyi dinlerken özdeşleştirme yaptığımızda sürekli olarak karşımızdaki kişinin bize söyledikleri ile kendi deneyimlerimizle bağlantı kuraruz. Bu da kişinin sürekli kendi ile ilgilenmesi ve başkalarının duygu ve düşüncelerini dikkate almaması ile sonuçlanır.
8. *Öğüt vermek:* Kişinin karşısındaki kişiyi dinlerken onu anlamak yerine ona tavsiye verme amacıyla dinlemesidir. Ancak kişi kendini öğüt vermeye hazırlarken, karşıdaki kişinin söylemek istediklerini, önemli duygularını kaçırabilir.
9. *Tartışma:* Bu engelde kişi karşıdaki kişiyi dinlemek yerine onunla tartışmak için ipuçları arar ve en küçük bir fırsatta tartışma ve gerginlik ortamı oluşabilir.
10. *Haklı çıkma:* Kişinin haklı çıkmak adına tartışma yaratması, bağırması, bahaneler bulmasıdır. Bu durumda kişi haklı çıkmak içi herşeyi yapacağından iletişimi sürdürmek kolay değildir.
11. *Konu değiştirme:* Kişinin karşıdaki konuşurken aniden konu değiştirerek başka birşeyden bahsetmesidir. Kişi rahatsız olduğunda ya da sıkıldığında da bazen konu değiştirebilir. Ancak karşıdaki kişinin kötü hissetmesine neden olabilir.
12. *Rahatlatma:* Kişinin karşısındakini anlamaya çalışması yerine sürekli "Haklısın biliyorum" şeklinde destekleyici konuşmasıdır. Karşıdaki kişiyi sürekli onaylamaktır. Bu durumda kişi dinliyor gibi görünebilir ancak karşıdakinin söyledikleri ile altında yatan duygu ve düşüncelerle yeterince ilgilenmiyordur.

Tam Dinleme

McKay ve diğerlerine göre[10] kişinin karşısındaki kişiyi etkin ve tam bir şekilde dinlemesi için gerekli olanlar aşağıda belirtilmiştir:

1. Göz temasını iyi koruma
2. Hafifçe öne doğru eğilmek
3. Başı sallayarak karşıdaki kişiyi konuşmaya teşvik etmek
4. Sorular sorarak konuya açıklık getirin
5. Dikkat dağıtıcı şeylerden uzak durmak
6. Kızgın ya da yıkılmış olsa bile karşıdaki kişiyi anlamaya çalışmak

"Eğer güzel bir şekilde söylenirse, her şeyi söyleyebilirsiniz."

(Patricia Duncker)

KENDİNİ AÇMA

Cüceloğlu'na[18] göre her bireyin kendine özgü bir dünyası vardır. Bireyler kendi dünyaları vasıtasıyla diğer insanlarla iletişim kurarlar. İnsanların sosyal ilişkiler içinde var olan bir varlık olduğu düşünüldüğünde kişinin kendi ile ilgili bilgileri karşısındakine aktarması toplum yaşamının en önemli unsurlarından birini oluşturur. Ancak kişinin kendi ile ilgili bilgileri karşısındakine aktarması yani kendini açması genellikle zordur. Kişinin değer verdiği durumların başkaları tarafından uygun görülmemesi, gülünmesi ya da kabul etmemesi ile ilgili beklentileri kendini açmanın önündeki engelleri oluşturmaktadır.

Kendini açma ile ilgili alan yazında farklı tanımlar olmakla birlikte; Jourard[19] bu kavramı ele alan ilk araştırmacıların başında yer almaktadır. En temel hali ile kendini açma kişinin kendi ile ilgili bir bilgiyi başka bir bireyle paylaşmasıdır.[20] Cozby[21] benzer olarak kendini açmayı bir kişinin kendi ile ilgili bilgiyi karşısındaki kişiye sözel olarak iletmesi olarak tanımlamaktadır. Jourard'a[19] göre kişinin kendi ile ilgili herhangi bir bilgiyi başka bir bireyle paylaşmak istemesinin bir ilişkideki "yakınlığın" bir göstergesi olarak ifade etmektedir.

Davis, Paleg ve Fanning'e[9] göre; kişinin kendini karşısındakine açmasının kişiye bazı faydaları bulunmaktadır. Bunlar:

1. **Karşılıklı konuşma**: Kişinin kendini açması karşısındaki bireyin de ona kendini açmasını sağlar. Bu durumda da ilişki daha da gelişerek derinleşebilmektedir.

2. **Kendini tanımak ve artan özgüven**: Kişi kendini başkalarına ne kadar çok ifade ederse kendini o kadar iyi tanıyacak, düşünce ve duygularını karşısındakine aktarma süreci onu kendi ile ilgili daha net hale getirecektir.
3. **Daha derin samimiyet:** Kişiler yakın bir ilişki içerisinde kendileri ile ilgili bazı bilgileri sakladıklarında bu ilişki yeterince derin ve açık olmayacaktır. Kişinin kendini karşısındakine açması ilişkideki samimiyeti arttıracak ve daha derin bir ilişki haline getirecektir.
4. **Artan enerji**: Kişinin bir sırrı saklamaya çalışması onu oldukça yıpratan ve zarar veren bir durumdur. Bu durum kişide gerginlik ve stres yaratacak problem çözümünü zorlaştıracaktır. Kişi bu sırrı paylaştığında ise bu onda bir rahatlama oluşturarak enerjinin artmasına etken olacaktır.
5. **Suçluluk ve utançtan kurtulma:** Kişinin kendini açması onun suçluluk ve utanç duygusundan kurtulmasına yol açarak affetmeyi arttıracaktır.

Psikolojik Danışmanın Kendini Açığa Vurması

Psikolojik danışma ortamında danışanın kendini yalnız hissetmemesi ve içgörü kazanması amacı ile danışmanın kendi yaşamına ait duygu ve düşünceleri paylaşmasına kendini açma denir. Psikolojik danışmanın kendini açması her ne kadar istendik ve beklenen bir davranış olsa da dikkatli olunması gerekmektedir. Fikirlerini ifade ederken danışana empoze etmeden belirtmelidir. Ayrıca danışman kendini açarken saydamlık ve içtenliğe dikkat etmelidir. Psikolojik danışman içten değilse ve doğru söylemiyorsa bu kendini açma değildir.[22]

Bir psikolojik danışmanın danışana yardım etmesi için istekli olması, sorumluluk hissetmesi ve kendini açığa vurmaya değer vermesi gerekmektedir. Bir danışman danışma görüşme sırasında danışandan kendisini samimi olarak açığa vurmasını beklediğinden, eğer danışman kendini derinlemesine açığa vurmanın ne anlama geldiğini bilmiyorsa bu durum kötü olacaktır. Ayrıca danışmanın kendini açığa vurması, danışmanın amaçları ile çelişmemeli, danışana ek bir yük getirmemelidir. Danışanı problemlerden uzaklaştırmak için değil ona yardım etmek için uygun gördüğü zamanlarda psikolojik danışmanın kendini açması gerekmektedir. Danışman kendini açmayı uygun gördüğü her zaman kullanmalıdır ama danışana yük yüklememeye ve onu bunaltmamaya özen göstermelidir.[23] Çetinkaya'ya[24] göre ise, psikolojik danışmanın kendini danışmada geçen konularla ilgili, gereğinden fazla olmamak şartıyla, danışana yarar sağlayacak ise kendini açmalıdır. Sonuç olarak psikolojik danışmanın kendini açması danışana fayda sağlayacaksa, uygun zamanlarda çok sık olmamak koşulu ile saydamlık ve içtenlik çerçevesinde olmalıdır.

"Kendisini diğer insanların yerine koyabilen ve akıllarının nasıl çalıştığını anlayabilen bir insan, geleceğin kendisi için ne sakladığına dair asla endişe etmeye gerek duymaz"

(Owen D. Young)

EMPATİ

Empati kavramı, uzun yıllardır çeşitli araştırmalara konu olmuş, iletişim en önemli unsurlarından biridir. Çeşitli tanımları bulunmakla birlikte Dökmen'e [25] göre empati en temel hali ile bireyin kendini karşısındaki bireyin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamasıdır. Davis 'e [26] göre ise kişinin diğer bireyin yaşadığı deneyimleri anlayarak bunlara verdiği tepkiler bütünüdür. Empati bizim diğer bireylerin davranışlarını onların davranışlarını, duygularına yol açan deneyimlerini anlamamıza ve onların davranışlarını tahmin etmemize yardımcı olur. En temel hali ile empati bizim sosyal dünya ile etkileşimimizi sağlar.

Empati kavramının kökleri "*Einfuhlung*" anlamına gelen ve gözlemcinin kendini gözlemlediği nesnede yansıtması anlamında Alman estetik anlayışına dayanmaktadır.[27] Empatinin psikolojik ve duyuşşsal özelliklerine yönelik tanımlar ise neredeyse ilk olarak Stotland [28] tarafından tanımlanarak, kişinin diğer kişinin deneyimlediği duyguları anlayarak oluşturmuş olduğu duygusal tepkiler olarak tanımlanmıştır ve böylece empati kavramının duyuşsal ve bilişsel bileşenlerindeki farklılıklara dikkat çekmiştir. Baron-Kohen ve Wheelwright [29] empatide bazı araştırmacıların duyuşsal bazılarının ise bu kavramın bilişsel yönlerine ağırlık verdiğini ortaya koymaktadır. Duygusal tanımlar genellikle kişinin karşıdakinin duygu-durum süreçlerine odaklanırken;[29] bilişsel tanımlar ise kişinin perspektifini almak gibi bilişsel süreçlere odaklanmaktadır. [30]

Empati, kişinin karşıdaki bireyin duygusal durumunu anlamasından öte bu duygusal durumla sonuçlanan ya da gerçek duyguya ilişkin deneyimlerini de anlamasını içerir. Dolayısıyla empati sadece karşıdaki bireyin duygusal durumunu anlamak değil (duyuşsal bileşen) aynı zamanda onun deneyimlerini (bilişsel bileşen) de anlama yeteneğini içerir.[31] O halde empati bireyin karşısındaki kişinin hem duyuşsal hem de bilişsel süreçlerini doğru olarak anlamaya ve bunu ona aktarmaya dayandığını söylemek mümkündür.

Dökmen' e [25] göre, empatinin 3 temel özelliği vardır. Bunlar:

1. Kişi empati kuracağında kendini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısından bakmalıdır. Yani onun fenomenolojik alanına girmelidir.

2. Empati kurmuş olmamız için karşımızdaki bireyin duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlamamız gerekmektedir. Karşımızdakinin sadece duygu ya da sadece düşüncelerini anlamak empati için yeterli olmayacaktır. Karşımızdaki kişinin söylediklerinin hem bilişsel hem de duygusal bileşenlerine dikkat etmemiz gerekmektedir.
3. Empati kurduğumuzda bu empatik anlayışın karşıdaki kişiye iletilmesi gerekmektedir. Karşımızdaki kişiyi empatik ve doğru anlasak bile eğer bunu ona ifade edemezsek bu süreci tamamlamış olmayız.

Decety ve Jakson'a [31] göre ise empatinin 3 temel bileşeni vardır.

1. Kişinin kendi ve diğer birey arasındaki duyuşsal paylaşım
2. Kendi ve diğerine ilişkin farkındalık
3. Zihinsel esneklik

Empati kavramı günlük dilde çok kullanılan ve yapılması tavsiye edilen bir kavram olsa da nasıl empatik davranılacağı konusu ve empatik bir bireyin nasıl olması gerektiği konusu tam olarak belki de yeterince anlaşılamamaktadır. Şüphesiz insanlar birbirlerini anlamak isterler. Hem günlük hayattaki yaşantılar içinde hem de profesyonel yardım süreci olarak psikolojik danışma içinde empatik veya empati yapıldığı zannedilen birçok tepkiler verilmektedir. Acaba bu tepkiler gerçekten empati olarak nitelendirilebilir mi? Empati basitçe yapılabilecek bir davranış gibi görünse de aslında çok daha derin bireysel ve iletişimsel olgunluğun bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü başkasının tanıma ve onları anlayabilme çabası önce belki de bireyin kendini tanıma ve bilme çabasıyla başlar. Bireyin karşısındaki insanın duygularını ve yaşantılarını anlama sürecinde anladığını ifade ederek verdiği tepkilerin gerçekte empatik tepkiler mi, yoksa tepki veren kişinin kendi yaşantı ve deneyimlerine göre yanlı tepkiler mi olduğu dikkat edilmesi gereken bir değerlendirmedir. Örneğin bir kişi babasıyla sorun yaşayan bir arkadaşının duygularını anladığını ifade ettiğinde, kendi babasıyla olan benzer ya da zıt yaşantılarından ayrılarak ve onlardan hiç etkilenmeyerek mi o tepkiyi verebilmiştir?. Bu nedenle gerçek anlamda empatik olmak aslında söylenildiği kadar kolay yapılacak bir şey olmayabilir. Bu nedenle bireyin kendini tanıması ve yaşantılarının farkında olması en önemli özelliktir. Bunun için de tamamen empatik olabilmek belki de hiçbir zaman mümkün değildir.

Bütün bu değerlendirmeler ışığında; kendimizden ve kendi yaşantılarımızdan uzaklaşabildiğimiz kadar başkalarına yaklaşıp, onları gerçek anlamda anlamamızın kolaylaşacağı söylenebilir. Ayrıca empati ve sempati arasındaki farkı bilmek de kendi davranışlarımızın kontrolü açısından önemli olabilir.

Empati ve Sempati

Sempati kavramı eski Yunanca'da "*Sympatheia*" anlamına gelir kökleri 18. YY. da ahlak felsefesi anlayışına kadar uzanmaktadır.[27] Sempati karşımızdaki insanın duygularına benzer duygularına sahip olmaktır; o acı çekiyorsa bizim de onunla birlikte acı çekmemizdir. Empati kurduğumuzda ise karşımızdaki kişinin duygusal ve düşünsel süreçlerini anlamak esastır. Sempatide ise karşımızdaki kişiyi anlamak zorunda değilizdir. Empati kurduğumuzda karşımızdaki kişi ile aynı duygu ve düşünceleri paylaşmak zorunda değiliz önemli olan onu anlamaya çalışmaktır.[25] Sempatide karşımızdaki kişiyi anlamak zorunda olmaktan öte onunla benzer duygu ve düşüncelere sahip olmak anlayışı yatar.[32] Empati ile sempati arasındaki farkın da bize gösterdiği gibi; bazen insanlar empatik olduğunu ifade ettiğinde aslında sempatik bir davranmış göstermiş olabilmektedir.

Danışma Sürecinde Duyguları İfade Etme

Kişilerarası ilişkileri yürütmek zor bir iştir fakat bu ilişkilerin duygusal yanının yönetimi ise daha zor bir iştir. Duygu sözcüğü Latince'de hareket anlamına gelen "emote" kelimesinden türemiştir. Duygularımızın genel işlevi doğaya ve topluma uyum sağlamaktır. Uyum sağlayarak hayatta kalma ihtimalimizi arttırırız. Örneğin tehlike anında korkarız ve kaçarız; böylece hayatta kalma ihtimalimiz artar. Örneğin üzerimize doğru bir yırtıcı hayvan veya bir araba gelse, korkarız ve kaçarız, böylece hayatta kalma ihtimalimiz artar. Bir canlının, normal, sıradan bir yaşam sürdürebilmek için duygulara ihtiyacı vardır. İnsanın ise duygulara iki defa ihtiyacı vardır: Birincisi motivasyon kaynağı olarak günlük yaşamını sürdürebilmek için, ikincisi ise varoluş düzeyini yükseltebilmek, kaliteli yaşayabilmek içindir.[25]

Birey duygularını hem sözlü hem de sözsüz olarak ifade edebilir. Ama mesaj alış verişinin ancak küçük bir bölümünü sözlü mesajlar oluşturur. Yüz ifadeleri, el kol hareketleri, bedenin konumları ve sesin yükselip alçalmasıyla gönderilen sözsüz mesajlar, iletişimde kullanılan mesajların daha büyük bir bölümünü kapsar ve bireyin gerçek duygularını daha iyi yansıtır[1]

Birçoğumuz duygularımızı nasıl ifade edeceğimizi bilemeyiz ve bireyin duygularını nasıl ifade edeceğini bilmesi önemlidir. Ronald Adler bunun için kendi duygusal ifadeleriniz ile ilgili bir günlük oluşturmanızı önermektedir. Günler boyunca başınızdan geçen olaylarla ilgili olarak ne hissettiğinizi ve bunların sözel ve sözel olmayan sonuçlarınızı not etmeniz gerektiğini ifade etmektedir. Ancak sözel olmayan ifadeleri de kayıt ettiğinizden emin olmanız gerekmektedir. Daha sonra en çok hangi duyguları ifade ettiğinizi ya da bu duyguları ne sıklıkla ifade ettiğinizi analiz edebilirsiniz. Böylelikle duygusal deneyimlerinizle ilgili farkındalığınızı arttırabilirsiniz.[33]

Psikolojik Danışma Sürecinde Danışana Duygularını Dile Getirmesinde Yardımcı Olma

Duyguların bir kişinin problemleriyle bir şekilde ilişkili olduğu bilinse bile bir duygunun yaşanması duygunun ifade edilmesine ve incelenmesine doğrudan yol açmaz. Bir psikolojik danışmanın üstlendiği rolün bir kısmı hem duygunun anlamının yakalanmasını hem bu anlamın başkalarına izlenmesini de süreç danışanın eğilmesini sağlayacak şekilde danışanın duygularını dile getirme yollarını bulmasına yardımcı olmaktır. Psikolojik danışmanın görevi ağzı sıkı bir danışanın konuşmaya başlaması için uygun koşulların hazırlanması olabilir. Duyguların keşfedilmesi psikolojik danışmanın danışanın neyi anlamaya çalıştığını kavramsallaştırması ve bu çabanın kabul edilmesini içeren bir sözel tepkiler serisinden daha fazlası olan bir süreçtir. Bazen de süreç danışanın kendisin ne söylüyor göründüğüne odaklanmasına hizmet eder.[34]

Açık İletişim Kurma

Açık iletişim kurma danışmanın ilgi ve sorunla ilgili konularda danışanla tam bir ortaklık kurmasıdır. Bu sadece kolay gözlenebilir, olaylara dayalı bilgiyi değil, danışanın dünyasını etkileyen kişinin değerleri, varsayımları, benliğe ilişkin fikirleri ve duyguları da kapsar.[35] Açık iletişim kurma hem danışma sürecinde danışanın kendisini ve yaşantılarını anlamasına yardımcı olabildiği gibi, aynı zamanda onun da yaşantısında açık iletişim kurmasının önemini kavramasına yardımcı olur.

Özet

Bu bölümde iletişimin ne olduğu, sözel ve sözel olmayan iletişim ögeleri ve neler olduğu ile temel iletişim becerileri ele alınmıştır. Bu kapsamda iletişim kavramı tanımlanmış ve özellikle iletişimin en önemli kısımlarından biri olan sözel olmayan iletişim ve bu iletişim türlerinin neler olduğu açıklanmıştır. Ayrıca bölümde iletişimin en temel becerileri olan dinleme becerileri, kendini açma ve empati kavramlarına değinilmiştir. Dinlemenin önündeki engeller, tam dinleme, dinlemenin aşamaları, kendini açma ve psikolojik danışmanın kendini açması, empati ve danışma sürecinde empati kavramları da bölümde ele alınan konular arasındadır. Bu kapsamda "İletişim Becerileri" bölümünde okuyucuların iletişimin bu en temel kavramları ile ilgili kazanımları elde ederek, farklı bakış açıları kazanmaları beklenmektedir.

Değerlendirme Soruları

1. Aşağıdakilerden hangisi sözel olmayan iletişim unsurlarından biri değildir?

A) Yüz ve beden kullanımı

B) Mekan kullanımı

C) Ses tonu

D) Giyim kuşam

E) Konuşulanın içeriği

2. Sohbet sırasında karşısındaki kişinin konuşmalarını başını sallayarak destekleyen bir kişi aşağıdaki sözel olmayan iletişim unsurlarından hangisini kullanmaktadır?

A) Birincil mimik

B) Birincil jest

C) İkincil mimik

D) İkincil jest

E) Mekan kullanımı

3. Genellikle 1 metre ile 2.5 metre arasında değişen ve birbirini az tanıyan insanların bulunduğu mesafeyi ifade ederken kullandığımız alan hangisidir?

A) Kişisel alan

B) Genel alan

C) Sosyal alan

D) Mahrem alanı

E) Özel alan

4. Aşağıdakilerden hangisi etkin dinlemenin yararlarından biri değildir?

A) Kişi vermek istediği mesajın doğru ulaşıp ulaşmadığından emin olur

B) İletişimde karşılaşılan hataları ortadan kaldırır.

C) Karşıdaki kişiyi kendini açmaya teşvik eder.

D) Zihinsel becerileri geliştirir.

E) Karşımızdaki kişiye daha empatik tepkiler vermemize yardımcı olur.

5. I. Sesin etkili kullanımı
II. Göz temasını sürdürmek
III. Kolları kavuşturmak
IV. Herhangi bir nesne ile oynamak
V. Sessizliğe izin vermek

Yukarıda geçen sözsüz davranışlardan hangisi ya da hangileri dinlemede etkili olmayan sözsüz davranışlardır?

A) I ve II B) III ve IV C) Yalnız III
D) III, IV, V E) I ve IV

6. Aşağıdakilerden hangisi karşımızdakini dinlerken onun tamamıyla dinlemeyip kendi işimize yarayan kısımlarını aldığımız engellerden biridir?

A) Süzgeçten geçirme B) Karşılaştırma
C) Zihin okuma D) Konu değiştirme
E) Özdeşleştirme

7. Aşağıdakilerden hangisi kişinin kendini açmasının faydalarından biri değildir?

A) Kişinin suçluluktan ve utançtan kurtulması
B) İlişkilerin daha derinleşerek samimi hale gelmesi
C) Kişinin enerjisinin artması, stresten uzaklaşması
D) Kişinin özgüveninin artması
E) İlişkilerin yıpranması

8. Bir psikolojik danışmanın kendini açmasıyla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

A) Psikolojik danışman eğer danışana faydası olacaksa kendini açmalıdır.
B.) Psikolojik danışmanın kendini açması danışana sorumluluk yüklememeli ve bunaltmamalıdır.
C) Psikolojik danışman kendini açarken saydam ve içten olmalıdır.
D) Psikolojik danışman kendini açarken gerekirse doğru olmayan şeylerden bahsedebilir.
E) Psikolojik danışman kendini açarken, danışanı asıl sorunlarından uzaklaştırmamalıdır.

9. Empati ile ilgili aşağıda verilenlerden hangisi doğru değildir?

A) Empati kurarken kişi karşısındakinin fenomenolojik alanına girmelidir.

B) Empatik tepki verirken karşımızdaki kişinin hem duygularına hem de deneyimlerine yönelik tepki veririz.

C) Empati karşımızdaki kişinin duygularını hissetmek, onunla birlikte onun acısını ve duygularını yaşamayı gerektirir.

D) Empati kurarken karşımızdakinin duygusal ve bilişsel süreçlerini doğru olarak anlamak gerekir.

E) Empatinin en önemli bileşenlerinden biri de anladığımızı karşımızdakine iletmektir.

10. Aşağıdaki verilen tepkilerden hangisi empatik tepki türüne girer?

A) Boşver, bu da geçer zamanla.

B) Bence tüm içinden geçenleri ona söylemeliydin.

C) Bu yaşadıklarına çok üzüldüm.

D) Yarın gidip ona içinden tüm geçenleri anlatmalısın.

E) Öfkelisin, çünkü bu davranışı hak etmediğini düşünüyorsun.

Cevap Anahtarı									
1|B	2|A	3|C	4|D	5|B	6|A	7|E	8|D	9|C	10|E

Kaynaklar

1. Abid, A. (2019). Indonesian pre-service English teachers'perceived challenges in improving English oral communication skills. Journal of English Education and Linguistics Studies, 5(2), 147-170.
2. Acun-Kapıkıran, N. (2017). Kişiler arası ilişkiler ve iletişimde empati. İçinde Kişiler Arası İlişkiler ve Etkili İletişim. (ss. 110-130). Ankara: Pegem Akademi
3. Altıntaş, E. ve Çamur, D. (2001). Sözsüz iletişim ve beden dili. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
4. Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2014). Bedenin dili (48. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi
5. Baron-Cohen, S. ve Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. Journal of Autism and Developmental Disorders, 34(2), 163-175.
6. Bilen, M.(2004). Sağlıklı insan ilişkileri (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
7. Cihangir, Z. (2004). Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
8. Cozby, P. C. (1973). Self-disclosure: a literature review. Psychological Bulletin, 79(2), 73-91.
9. Cüceloğlu, D.(1994). İnsan ve davranışı. 5. Basım, İstanbul: Remzi Kitapevi.
10. Cüceloğlu, D. (2017). İletişim donanımları (55. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi
11. Cüceloğlu, D. (2017b). İnsan insana (55. Basım). İstanbul: Remzi kitabevi
12. Çetinkaya, B. (2017). Kişiler arası ilişkiler ve iletişimde kendini açma. İçinde Kişiler arası ilişkiler ve etkili iletişim. (ss. 136-155). Ankara: Pegem Akademi
13. Davis, E. S. (2018). Elementary School Counselors' Experiences Counseling Students With Chronic Illness. Journal of Child and Adolescent Counseling, 4(3), 239-252.
14. Davis, M. , Paleg, K. ve Fanning P. (2017). How to communicate workbook: Powerful strategies for effective communication at work and home (S. Erkal-İlhan, Çev. Ed.) Ankara: Alter Yayıncılık (Orijinal eserin yayın tarihi 2009).
15. Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. Journal of Personality and Social Psychology, 44(1), 113126.
16. Davis, M. H. (1994). Empathy: A social psychological approach. CO: Westview Press
17. Decety, J. ve Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews, 3(2), 71-100.
18. Dökmen, Ü. (2006). İletişim çatışmaları ve empati (35. Baskı). Ankara: Sistem Yayıncılık
19. Egan, G. (1975). Psikolojik danışmaya giriş: Kişilerarası ilişkiler kurmada ve kişisel yardım hizmetini vermede sistematik bir model (Editör: F. Akkoyun). Ankara: Form Ofset.
20. Eisenberg, S. ve Delaney, D. J. (1993). Psikolojik danışma süreci. (Çev: N. Ören ve M. Takkaç). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
21. Er, O., Bozkirli, K. Ç., ve Polatcan, F. (2018). Examination of listening anxiety of Turkish language teacher candidates. Journal of Education and Training Studies, 6(11), 150-155.
22. Ersanlı, K. (2016). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(10), 7-12.

23. Greene, J. O. (2003). Models of adult communication skill acquisition: Practice and the course of performance improvement. İçinde J. O. Greene, & B. R. Burleson (Eds.), Handbook of communication and social interaction skills (ss. 51–91). Mahwah, NJ: Erlbaum.
24. Güven B. (2013). İletişim kavramı ve iletişim sürecinin temel ögeleri. İçinde Etkili iletişim (Ed. B. Güven). (s. 5-20). Ankara: Pegem Akademi
25. Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı (Çev. Ergene, T. ve Aydemir Sevim, S.). Ankara: Mentis
26. Jourard, S. M. (1959). Self-disclosure and other-cathexis. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 59(3), 428–431.
27. Jourard, S. M. ve Richman, P. (1963). Factors in the self-disclosure inputs of college students. Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development, 9(2), 141-148.
28. Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 245-258.
29. McCarthy Veach, P., LeRoy, B. S., Callanan, N. P., McCarthy Veach, P., LeRoy, B. S., & Callanan, N. P. (2018). Listening to patients: Primary empathy skills. Facilitating the Genetic Counseling Process: Practice-Based Skills, 77-110.
30. McKay, M., Davis, M. ve Fanning P. (2006). İletişim becerileri. (Çeviren: Özgür Gelbal). Ankara: HYB Yayıncılık
31. Mead, G. H. (1934). Mind, self, and society. Chicago: University of Chicago Press
32. Mehrabian, A. ve Ferris, S. R. (1967). Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels. Journal of Consulting Psychology, 31(3), 248-252. http://dx.doi.org/10.1037/h0024648
33. MTD Training. (2012). Effective communication skills. United Kingdom: Venture Publishing.
34. Schober, O. (2003). Beden dili (Davranış anahtarı).(6. Basım) İstanbul: Arion Yayınevi
35. Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. İçinde Advances in experimental social psychology (Vol. 4, ss. 271-314). Academic Press.
36. Trenholm, S. Ve Jensen, A. (2004). Interpersonal communication (5. basım).Oxford: Oxford University Press
37. Uslu, M. ve Arı, R. (2005). Psikolojik danışmanların danışma becerisi düzeylerinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14, 509-519.
38. Voltan-Acar, N. (2018). Yeniden terapötik iletişim (Kişiler arası ilişkiler). (15. Basım). Ankara: Nobel Yayınları
39. Yazıcı, H. ve Altun, F. (2017). Kişiler arası ilişkilerde sözel olmayan iletişim. İçinde Kişiler Arası İlişkiler ve Etkili İletişim. (ss. 158-185). Ankara: Pegem Akademi
40. Yüksel, H. (2016). İletişimin tanımı ve temel bileşenleri. İçinde Etkili iletişim (U. Demiray). (s.2-41). Ankara: Pegem Akademi

4. BÖLÜM

BEDEN DİLİ

Prof. Dr. **Tuncay AYAS**
Sakarya Üniversitesi

Kazanımlar

Bu bölüm okunduktan sonra

- Beden dilinin ne olduğu açıklanabilecek
- İletişimde kişisel mesafe neden önemli olduğu tartışılabilecek
- Beden dilinin avantajları ve dezavantajları değerlendirilebilecek
- Eğitim ortamında beden dilinin önemi açıklanabilecek

Hazırlık Soruları

- İnsanların haricindeki diğer canlılar nasıl iletişim kurar?
- İletişim kurduğumuz kişiyle çok yakın ya da çok uzak bir mesafede durursak nasıl sonuçlar ortaya çıkar?
- Dilini bilmediğiniz bir insanla nasıl iletişim kurmaya çalışırsınız?
- İnsanlar neden diğer insanlarla iletişim kurma ihtiyacı hisseder?
- Öğretmenler neden beden diline ihtiyaç duymaktadırlar?

Anahtar Kelimeler: Beden Dili, İletişim, Öğretmen

Tüm canlılarda olduğu gibi insanlar da bulunduğu ortamı tanıma, çevresinden gelen uyarıcılara doğru tepkiler verebilmesi için çevresindekilerle iletişim içerisinde olması gerekmektedir. İnsanların çevresindekilerle kurmuş oldukları iletişim bazen sözlü olabileceği gibi bazen de sözsüz iletişim olan beden dilinden faydalanarak yapılmaktadır. Son yıllarda iletişimin sadece dil üzerinde gerçekleşen bir süreç olmadığı, iletişimde önemli olan diğer faktörlerin de (beden dili gibi) dikkate alınması gerektiği anlaşılmıştır. Kişilerarası iletişim kendini iki biçimde gösterir: Sözlü iletişim ve sözsüz iletişim. Sözlü iletişimde, konuşma ve konuşma ile birlikte ortaya çıkan dil ile yakından ilgili olgular, Sözsüz iletişim ise, mimikleri, jestleri, giysileri, mekan kullanımı ve araçları içerir. Bu iletişim biçimi beden dili olarak da bilinir. Beden dili, bedenin verdiği gözle görülebilen sözsüz mesajlardır[1]. İnsanlar birbirleriyle iletişimi sözel olarak kurdukları gibi birbirlerinden sözel olmayan/beden dili aracılığıyla da bazı mesajları karşı tarafa gönderirken karşıdan gelen mesajları da alırlar. Bu yüzden insanların sosyal davranışlarını tam olarak anlamak için onların bedenleri aracılığıyla da ne gibi mesajların aktarıldığının anlaşılması gerekir.[2] İnsanın diğerleriyle kurmuş olduğu iletişimi tek başına sözcüklerle sınırlandıramayız. İnsanların tüm iletişim kanalları açık olmasına karşın, sadece sözcüklerin oluşturduğu kanal, bunlar arasında belki de anlamları taşıma kapasitesi en az olan kanaldır. Oysa insanlar tüm bedenleri ile iletişim kurarlar.[3] Beden diliyle iletişime geçen insanlar daha sonra beden dilini sözel iletişimi desteklemek amacıyla kullanır. Bu dil onun ifadelerini vurgulamada, somutlaştırmada yardımcıdır. Sözel davranışlara göre sözsüz davranışlar daha güvenilir ve inanılır olarak değerlendirilir.[4] Bu nedenle iletişim sürecinde gönderilen mesajların anlamı sadece kelimelerin içerdiği anlamla sınırlı olmayıp, beden dilini okuyup anlamlandırma gibi sözsüz iletişim unsurları da önemli hale gelmiştir.[5] İletişimi sağlamak için konuşmak önemli bir yeri tutarken, sözsüz iletişimde ise jest ve minikler, göz hareketleri, bedenin duruşu, giyim ve ses tonunu içeren beden dili önemli yer tutar.[6] Yüz yüze iletişimde sözel öğeler %35 sözel olmayan öğelerin kullanılması %65 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte bir mesajın etkisinin %7'sini sözcükler, %38'ini ses tonu ve %55'inide beden dili oluşturduğu ifade edilmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar beyne iletilen bilgilerin %87'sinin gözler, % 9'unun kulaklar ve %4'ünün diğer duyu aracılığıyla iletildiğini göstermektedir.[7] Yedi yıl süreyle sürdürdüğü araştırmalar sonunda beden, ses, ve sözcüklerin iletişime olan katkıları belirlenmiştir. Beden dili %60, ses %30 ve sözcükler %10 etkilidir. Bu sonuç, günlük iletişimde kullanılan sözcüklerin iletişim sürecinde düşünüldüğü gibi etkisinin yüksek olmadığını; buna karşılık beden dilinin iletişimde mesajın iletilmesinde en etkili öğe olduğunu ortaya koymaktadır. Gündelik yaşamda çok sayıda uyaran etkisinde olan insan bu uyarıcılara karşı istemli ya da

istemsiz bir şekilde beden dili aracılığıyla tepkilerde bulunarak iletişim sürecinin yürütülmesini sağlamaktadır.[8]

Beden dili; ya da bilimsel bir deyişle "kinesics", esas olarak duygu ve düşüncelerin beden hareketlerine yansımasıdır.[9] "Kinesics" Yunanca'da hareket anlamına gelen kelimeden türetilmiştir. Kinesic, bedensel davranışlarla yapılan iletişimin incelenmesidir.[10] Kinesic, bireylerin her türlü fiziksel hareket, jest, vücut duruşu, yüz ifadesi, göz hareketleri, vücutta meydana gelen kızarma ya da terleme gibi otomatik fizyolojik reaksiyonları içermektedir. İyi bir dinleyicinin, iletişim kurduğu kişinin, yalnız söylediklerini değil, yüz, el, kol ve bedeniyle yaptıklarını da anlamlandırması gerekmektedir. Çünkü yüz ifadeleri, el ve kol hareketleri, bedenin duruş tarzı, sesin tonu gibi sözsüz mesajlar kullanılarak da birey göndermek istediği mesajı karşıdaki kişilere ileterek iletişim kurumaktadır. Yüz ifadeleri, el kol hareketleri, bedenin konumları ve ses tonuyla gönderilen sözsüz mesajların iletişimde kullanılan mesajların büyük bir bölümünü kapsamaktadır.[11] Sözel iletişimi sağlayan sözcükler dışındaki iletişim kurulmasına neden olan her türlü bedensel iletileri beden dili olarak değerlendirilmektedir.

İnsanlar sözel tepkileriyle çevresine etki edebildiği gibi hareketleriyle de çevresindekilere duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını aktara bilmekte ve çevresindeki bireylerin hareketlerinden de onların duygu ve düşüncelerini anlayabilmektedirler. Genellikle beden dili olarak kullanılan sözel olmayan iletişim, aynen konuşmada olduğu gibi bilgi aktarımının bir yoludur. İnsanlar dünyaya geldiği andan sözel iletişimi kullanmasını sağlayacak olgunluğa gelinceye kadar geçen sürede çevresindeki kişilerle beden dilini kullanarak iletişime geçmektedir. Çocukluk döneminde zorunluluktan dolayı kullanmış olduğu beden dilini daha sonraki süreçlerde sözel iletişimin daha etkili olabilmesi için bireyler tarafından yaygın bir şekilde kullanılmaya devam edilmektedir. Hatta bazen beden dili sözel iletişimden daha etkin bir şekilde kullanılacaktır.[12] Sözsüz iletişim, yüz yüze iletişim içerisinde konuşma ya da yazı olmadan insanların birbirlerine bir takım mesaj göndermesi veya almasıdır. Bu iletişim türünde, insanların "ne söyledikleri" değil sadece "ne yaptıkları" ön plana çıkmaktadır.[13] Sözsüz iletişim, iletişim esnasında bireylerin uyarıcılara karşı sözel olarak tepkide bulunamadığı durumlarda tepkisini beden hareketleriyle ortaya koyması olarak ifade edilebilir.

Beden dili ile sözel iletişimin birlikte anlamlı bir biçimde kullanılması, iletişimin etkinliğini artırır. Bazen birisiyle konuşan kişi yüzünü ve bedenini sözlü anlatımının daha etkili olması için kullanabilir. Dinleyen ise, aynı şekilde beden dilini kullanarak geri bildirim verebilir. Bu sırada konuşan kişi, karşısındakinin söylediklerini anlayıp anlamadığını ya da bulunulan bu ortamdan sıkılıp sıkılmadığını onun davranışlarına bakarak tahmin etmeye çalışır.[13]

Beden dili, bir kişinin iç dünyasını ifade edebilen sessiz ve gerçek bir dildir.[2] Bireylerin diğer kişilerle sözel olmayan yollarla iletişime geçmesini sağlayan beden dili, kişilerin duygu ve düşüncelerini karşısındakine aktarırken kullandığı hareketler, jestler, mimikler ve vücut duruşunda meydana gelen farklılıklar olarak belirtilmektedir.[10] Bu nedenle beden dili sözel iletişimi somutlaştıran, ifadeleri vurgulayan ve sözel iletişimin güvenirliğini artıran destekleyici bir unsurdur.[4] Beden dilini kullanarak insanlar sözcüklerle ifade edemediklerini kolaylıkla karşı tarafa aktarabilir.

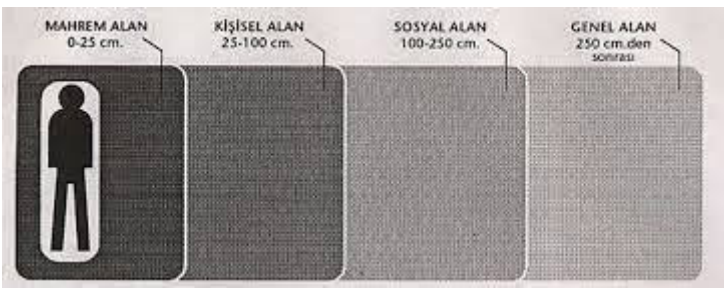
Bireyler, özellikle birbirleriyle yüz yüze görüşmede, sadece sözcükleri değil, aynı zamanda beden dilini kullanarak duygu ve düşüncelerini diğer bireylere aktarmaktadırlar.[14] Beden dili, kişinin duygu durumunun dışa vurmuş halidir.[15] Duyguların ifade edilmesinde beden dili en etkili yol olarak kabul edilebilir. Duyguların bireyler tarafından doğru algılanması, sosyal uyumu, akıl sağlığını ve iş performansını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Beden dilinin verdiği duygusal mesajları anlayabilmek, kişilerarası duyarlılığın en temel özelliğidir. Bu yönü ile ele alındığında, beden dilinin ortaya koyduğu sinyalleri doğru bir şekilde anlamak ve yorumlamak iletişim sürecini zenginleştirirken kişilerarası etkileşimi de olumlu yönde etkiler.[16] İnsanlar bazen ne hissettiklerini ne düşündüklerini sözlere dökmekten kaçınırlar. Söyledikleri ile söylemek istedikleri birbirinden farklı olabilir. Böyle bir durumda sözsüz iletişim sözlü mesajların görünmeyen taraflarının ortaya çıkmasını sağlar. İnsanın sözleriyle davranışları çelişirse doğru kabul edilecek olan davranışları beden dili, sözsüz iletileridir.[7] Kelimelerle anlatılamayan duygu ve düşünceler beden diliyle çok kolay bir şekilde anlatılabilmektedir. Bireyler her zaman duygu ve düşüncelerini kelimelerle anlatamayabilirler. Bu gibi durumlarda bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmede bireylere beden dilleri yardımcı olmaktadır.[17] Konuşmacıların her zaman kelimelerle ifade edemeyeceği düşünceleri ve duygularını beden diliyle aktarması bireyler açısından daha kolay olmakla birlikte karşı tarafın bu duygu ve düşünceleri doğru bir şekilde anlamlandırması da daha kolay olabilmektedir. Bireyler bazen ifade ettikleri duygu ve düşüncelerden farklı bir beden tepkisi vere bilmektedir. Burada bedenle verilen mesaj sözel ifadelerden daha anlamlı olabilmektedir. İnsanlar yaşamları boyunca farkında bile olmadan beden dilini karşısındakilerle iletişim esnasında son derece etkili bir şekilde kullanmaktadırlar. Bu etkileşim esnasında kullandıkları bedenlerini kelimelerini kontrol ettiği gibi kontrol edemeyebilirler. Bedenimiz olaylara ya da her hangi bir duruma karşı kendiliğinden tepkiler verebilmektedir. Gerçek duygu ve düşüncelerimizi kelimelerin arkasına gizleyebilme imkânına sahip olabilmemize rağmen beden dilimizi gizlemek çoğu kere mümkün olmamaktadır. Bu nedenle bireylerin duygu ve düşüncelerinin anlaşılmasında sözcükler değil beden esastır.

İletişimde Kişiler Arası Mesafe

İletişim esnasında kişiler arası mesafenin duygusal belirleyici olduğu, insanların kendilerini yakın hissettikleri kişilere yaklaştıklarını hatta bu kişilere temas ettiklerini kendilerinden hoşlanmadıkları kişilerden ise aradaki mesafeyi açarak uzaklaştıkları hatta "amma da burnumun dibine giriyor" gibi açıklamalarla var olan bu durumdan hoşnut olmadıklarını belirtmişlerdir.[18]

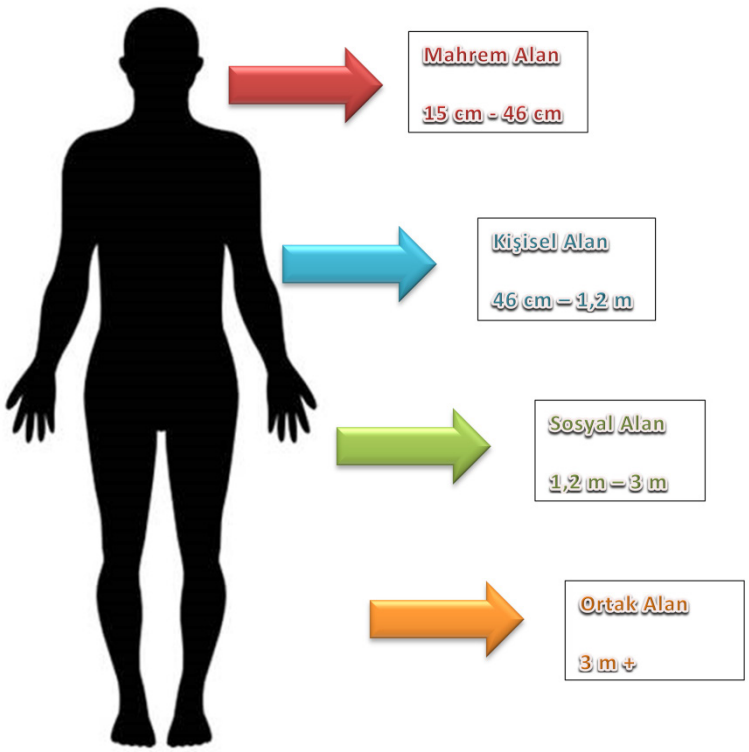
İletişim esnasında bireylerin birbirleriyle aralarına koymuş oldukları mesafe o kişiyle olan ilişkinin düzeyini göstermesi açısından önemlidir. Her insan kendine göre belirlemiş olduğu bu mesafeyi kullanarak iletişim esnasında karşısındaki kişiye de ayrıca bir mesaj verebilmektedir. Beden dili bir iletişim esnasında sözcüklerle değil vücudun tüm bütünlüğüyle bir bütün olarak iletişimin kurulmasını sağlamaktadır. Beden dilinin etkililiğini belirleyen bir diğer unsur ise konuşma mesafesidir. Doğru sinyalleri göndermek istiyorsak konuşma mesafesi hayati önem taşır. Birine çok yaklaşırsak bizden uzaklaşabilir. Bu yüzden onlarında kişisel alanlarına, rahat bölgelerine biraz fazla sokulmuşuzdur. Bu yüzden biraz geri çekilmemiz gerekebilir.[19] Her insanın çitlerle çevrili evi, arabasının içi, yatak odası veya sandalyesi ve hatta vücudunun etrafında tanımlanmış boşluktan oluşan kendi mülkiyetini çevreleyen kendi bölgesi vardır.[15]

İnsanlar birbirleri ile ilişkilerini esas olarak dört bölge de düzenlerler: Mahrem alan, kişisel alan, sosyal alan ve genel alan, bu konuda dünyada ve Türkiye'de yapılan çeşitli araştırmalara göre mesafeler incelenmiştir, İstanbul da yapılan bir ön çalışmada güvenlik alanları ile ilgili mesafelerin şekilde görüldüğü gibi olduğu saptanmıştır.[18]



Şekil 1. Türkiye'de güvenlik alanları ve mesafeler[18]

Farklı ülkelerde insanların aralarındaki mesafeler değişebilmektedir. Hatta bazen bu mesafeler bölgeden bölgeye hatta şehirden şehire bile değişiklik göstere bilmektedir.[15]



Şekil 2. Dünya Genelinde Güvenlik Alanları ve Kişisel Mesafeler[15]

Günümüzde, ülkelerde şehirlerde evlerde yaşayan insanların kendilerini daha güvende hissetmelerine yarayan sınırlar bulunuyorsa insanlarında kendilerini güvende hissettikleri bazen de bu güvende hissettikleri alanın aşılması sonucunda kendilerini güvende hissetmedikleri alanları bulunmaktadır.

Mahrem Alan

Sadece bireyin çok yakını olan anne-baba, sevgili, eş tarafından girile bilen bölge olarak ifade edilmektedir. Başka birisinin bu alana girmesi durumunda kalp daha hızlı atmaya ve stres yükselmeye başlar, kaçma isteği veya saldırganlık hissi duyulur. Bu nedenden dolayı kalabalık ortamlarda, süpermarketlerde ve asansörlerde bireylerin mahrem alanları ihlal edildiği için bireylerin yüzü asıktır.[20]

Kişisel Alan

Bir birini tanıyan ve arkadaş olarak ifade edilen insanların işyerinde, herhangi bir bölgede konuşurken aralarına koydukları 25 cm ile 1 metre arasındaki mesafe olarak tanımlanır.[18]

Sosyal Alan

Tanıdıklarla, eve gelen tamirci, kapıcı gibi kimselerle kurulan ilişkilerde 1 metre ile 2.5 metre arasındaki mesafedir. Bu mesafe genellikle birbirini daha az tanıyan insanlar arasında konulan mesafedir.[18]

Genel Alan

Diğer adı ile ortak bölge ya da toplumsal alan genellikle insanların birbirlerini tanımadıkları kişilerle iletişim kurarken korudukları alan olarak ifade edilir. Kalabalık bir gruba hitap edildiğinde korunan mesafedir.[15]

Beden dilinde kişisel alan ve mesafeler farklı kültürlerde farklı düzeylerde olmakla birlikte her birey karşısındaki kişiyle kurmuş olduğu ilişkiyi o kişiyle olan samimiyet düzeyine göre dizayn etmektedir.

Beden Dilinin Avantaj ve Dezavantajları

Beden dili kişiler arası iletişimde amacı doğrultusunda kullanıldığı taktirde iletişime önemli ölçüde değer katmaktadır. Amacı doğrultusunda kullanılmadığında ise iletişime çok ciddi zarar verebilir ve bazen bizi içinden çıkılması çok güç komik durumda bırakabilir.[21] Beden dili iletişimi kolaylaştırma sürecinde sağlamış olduğu bazı avantajlar olmasına rağmen bazı durumlarda da dezavantajlı bir durumun ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Beden dilinin avantajları aşağıdaki şekilde özetlenebilir[9]:

- Beden dili, gönderilen mesajın alıcı tarafından anlamının anlaşılmasını kolaylaştırır.
- Jestler, duruş değişikliği ve uygun göz kontağı gibi beden dili hareketlerinin olmaması halinde iletişim de istenilen mesajın anlaşılmamasına neden olduğu için iletişim donuklaşır ve anlamını yitirir.
- Beden dili, özellikle yüz ifadelerinin ve jestlerin anlaşma ortamının iyileşmesine anlamlı bir ölçüde katkı sağladığı için, sözlü iletişimi daha etkili kılmaya yarayan ilave bir araçtır.
- Beden dili İletişimin gücünü artırır, bu nedenle zeki insanlar buna dikkat eder.
- Beden dili aracılığıyla alıcının zihninde mesaj gönderenin kişiliği hakkında izlenim oluşturur.
- Uygun beden dilini kullanarak, gönderilen mesajın ciddiyeti ve önemiyle ilgili alıcının kafasında fikirler oluşturulabilir.
- Mesaja değer katan uygun beden dili alıcıya yardımcı olur.

Dezavantajları ise:

- Farklı kültürlere ait insanlar farklı beden dili sinyalleri yollarlar. Bunlar yanlış anlaşılmaya müsaittir. Bu nedenle kişi bunları kullanırken kültürel farklılıklara dikkat etmesi gerekmektedir.
- Yüz ifadeleri, jestler, duruşlar, vb. dinleyenin aktif olmadığı durumlarda istenilen etkiyi oluşturmayabilir. Bu durumda mesajın doğru anlaşılması için fazladan çaba gösterilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.
- Grubun kalabalık olduğu durumlarda beden dilinin kullanımı çok etkili değildir. Az sayıda kişinin bulunduğu durumlarda beden dili daha etkilidir.

Eğitim Ortamında Beden Dili

Yukarıda da ifade edildiği gibi insanlar sadece kelimelerle iletişim kurmazlar. İletişimde kelimelerin yanı sıra beden dilinin de kullanılması esastır. Nitelikli bir öğretmenin sadece derin bilgiye ve güzel bir hitabete sahip olması değil, aynı zamanda uyumlu bir beden diline ihtiyacı vardır. Bu bağlamda Yang beden dilini sözel olmayan öğretimsel bir destek aracı olarak görmektedir.[2] Çünkü eğitimde bilgi aktarımında öğrencileri anlatılan konuya motive etmenin en etkili yolu, doğru ve etkili bir beden dili kullanmaktan geçmektedir.[22]

Yang'a göre eğitim öğretim açısından beden dili doğru bir şekilde kullanıldığında öğrenmeyi güçlü bir şekilde etkileyebilir. Beden dili yanlış veya uygun olmayan bir sosyal veya kültürel bağlamda kullanıldığında ise öğrenmeyi engelleyebilir.[2] Bu bağlamda düşünüldüğünde hem sınıf yönetiminde hem de iletişimin etkililiğinde beden dili önemli bir yere sahiptir. Öğretmenin bildiklerini yalnız sözel olarak ifade etmesi sınıf içinde monotonluğa sebep olur. Bir öğretmen beden dilini sınıfta doğru bir şekilde kullanıyorsa, her görünüm, duruş, gülüş, eylem öğrenciler üzerinde güçlü bir psikolojik etki oluşmasında etkili olacaktır. Öğretmenin ellerini kullanışı, bedeninin duruşu, sınıfta kullandığı alan, öğrenciye birçok mesaj verir. Örneğin göz kontağı ile karşımızdaki insana saygı duyduğumuzu ve onun söylediklerini ilgilendiğimizi ve onu değerli bulduğumuz mesajını o kişiye veririz.[19] Sınıfın alanını kullanamayan, sürekli masada ders anlatan, öğrencileriyle göz teması kurmayan bir öğretmen eğitim ortamında öğrencilerle var olan iletişimi güçleştirir. Bunun tersi bir şekilde öğretmen beden dilini etkili bir şekilde kullanarak dersin etkinliğini ve anlaşılırlığını arttırabilir. Öğretmen gözleri aracılığıyla bile dersin etkili bir şekilde devam etmesini sağlayabilir. Örneğin gözlerini monitör olarak kullanıp öğrencilerin göstermiş olduğu istenmeyen davranışlarını azaltılmasında etkili olabilir. İstenmeyen davranışların azalması durumunda da

sınıftaki eğitim öğretim faaliyetlerinin istenilen şekilde yürütülmesine neden olacaktır.[22] Yani kısaca öğretmen bakışlarıyla bile dersin akışını düzenleyebilir. Bunun yanında öğrencilerinin sözlü iletilerinin yanında sözsüz iletilerine de dikkat eden, öğrencilerle iletişim hâlindeyken dik bir duruşa sahip olarak bedeniyle öğrencisine dönen, kendi sergilediği sözsüz iletişim unsurlarının anlamını bilerek sergileyen, öğrencilerinin karşısına giyimine ve kişisel bakımına dikkat ederek çıkan, onlarla iletişimde göz teması kuran, onların mahrem alanlarına saygı duyan, sesini değişik tonlarda kullanan ve onlara tebessüm edebilen öğretmen sınıf içinde beden dilinden yararlanarak etkili iletişimi gerçekleştirir. Örnek verilecek olunursa, öğretmen, bakışlarıyla konuşan bir öğrencinin konuşmaması gerektiği mesajını verebilir, öğrencinin ders ile ilgili konuşmalarını onayladığını gösteren jest ve mimikleri kullanabilir, öğrenciye yüz ifadeleri veya el hareketleriyle söz hakkı verebilir.[22]

Öğrencilerini öğrenmeye motive etmek için öğretmenler ellerinden geleni yapmakta ve bu süreçte beden dilini sözel dilden daha da etkili kullanması gerekmektedir. Çünkü öğretimde beden dili canlıdır, sınıf ortamını ısıtabilir, öğrencilerin önemli noktaları öğrenmelerine yardımcı olabilir, öğretmen ile öğrenci arasındaki duygusal mesafeyi azaltabilir ve öğrencilerin derse karşı olan ilgisini arttırarak eğitimin kalitesini yükseltebilir.[2] Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin sınıf ortamında bazı özelliklere sahip olması eğitim öğretim faaliyetlerinin daha etkili olmasını sağlayabilir

Öğretmenlerin sahip olması beklenen sözel olmayan becerileri şunlardır:

- Çökkün bir görüntü yerine dinamik ve amaçlı bir görünüm,
- Düzenli ve doğrudan göz teması kurabilme,
- Ses tonunu ayarlayarak etkili bir şekilde kullanma,
- Duruş pozisyonunu değiştirerek uygun hale getirme,
- Giyim kuşam ve estetik konusunda duyarlılık,
- Sessizliği anlayabilme,
- Gerektiğinde dokunma vb[16,22]

Öğretmenlerin beden dilini etkili bir şekilde kullanması eğitim öğretim faaliyetleri açısından önemli olduğu değerlendirildiğinde öğretmenlerin beden dilini etkili kullana bilmeleri için Pete Grand (Akt[19]; tarafından bazı önerilerde bulunmuştur;

1. Biriyle konuşurken her zaman doğrudan karşıdaki bireyin gözlerinin içine bakın. Bu ilk bakışta zor görünebilir ancak kesinlikle başkalarıyla etkileşime girerken başarılı olmak için 1 numaralı beden dili bi-

leşenidir; ama asla gözlerimizi birini rahatsız edici bir şekilde sürekli karşımızdaki kişiye odaklanacak şekilde olmamalıdır.

2. Daima dik durun. Asla eğilmemelisin. Bu durum, sadece kişiyi daha kısa göstermekle kalmaz, aynı zamanda kişinin özgüveninin düşük olduğunu gösterir.
3. Gülmek en güçlü beden dili sinyalimizdir. Sürekli gülmek tavsiye edilmese de yine de mutlu ve iyimser görünmek için çaba sarf etmeliyiz.
4. Biriyle konuşurken, vücut hareketlerini kullanmak önemlidir, ancak asla hızlı ve tekrarlayan hareketleri kullanmayın.
5. Kendi kişisel alanını yarat. Kendi kişisel alanımıza sahip olmalıyız ve başkalarının bizim kişisel alanımızı ihlal etmesine izin vermemeliyiz ve diğer taraftan, bizde bir başkasının kişisel alanını ihlal etmemeliyiz.
6. Konuştuğunuz kişiye odaklanın. Rahat değilmiş veya ilgilenmiyormuş gibi sürekli etrafınıza bakmayın.
7. İlk kez birisiyle tanışırken bu ipuçlarını unutmayın. Çünkü ilk izlenimler çok önemlidir. En iyi izlenimi verebilmek için elimizden gelenin en iyisini yapmalıyız.

> Yeni tanıştığınız bir kişinin hangi özellikleri dikkatinizi çeker?

Eğitim süreçleri iletişimin etkin olarak kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu süreçlerin faydalı bir şekilde değerlendirilmesi büyük oranda öğretmenler ile öğrenciler arasındaki iletişimin niteliğiyle ilgili olduğu düşünülmektedir.[23] Etkileşim süreci sadece kelimelerden ibaret olmayıp aynı zamanda öğretmen ve yöneticilerin sınıf ortamında gönderdikleri ve aldıkları sözsüz mesajları da içermektedir.[24] Öğretmenler çoğu zaman disiplin, dikkat ve motivasyon eksikliği ve birçok diğer sorunlardan şikayetçidir bu da öğretmen ve öğrenciler arasındaki veya öğrenciler arasında iletişimle ilgili sorunların yaşanmasına neden olur. Sözel iletişim iletişimin sadece bir kısmını oluşturduğu bilinmektedir. Ancak öğretmenler sık sık bu durumu unutuyor ya da küçümsüyor. Sözsüz iletişim öğrencilerin performansında önemli bir yere sahiptir.[25] Bu süreçte öğretmenlerin sahip oldukları beden dili hareketleri ve bu hareketlerin öğrenciler tarafından doğru bir şekilde anlaşılması önemlidir.[26] Beden dilinin kullanımı sadece öğrencilerin öğretim materyallerine olan ilgilerini değil aynı zamanda hayal güçlerini ve duygularını da etkiler. Örneğin öğretmen beden dilini kullanarak kurtuluş savaşından bahsettiğinde, kullanacağı yüz ifadeleri, el kol hareketleri, ses tonu, vurgu ve tonlama ve diğer beden dili araçlarıyla öğrencilerin o savaşın nasıl bir ortamda meyda-

na geldiğini gözlerinde canlandırmalarını ve daha iyi anlamalarını sağlayabilir. Çünkü öğrenciler dersi monoton bir şekilde anlatan ve ciddi bir şekilde duran öğretmenleri sevmezler. Dersi tutkuyla ve beden dili ile işleyen bir öğretmenin dersi, daha heyecan verici ve sorunsuz olacaktır. Ayrıca, beden dilinin kullanımı görsel ve işitsel yöntemlere dayalı eğitim içerikleriyle de tam uyumludur.[27]

Sınıf içi iletişimde öğretmenin davranışları öğrenciler üzerinde en az anlatılan konu kadar önemlidir. Öğretmenin duruşu, jestleri, mimikleri ve vücut organlarını yerli yerinde kullanabilmesi öğrenme sürecini sıkıcı olmaktan çıkarır.[28] Öğretmenlerin göstermiş oldukları davranışlar sonucunda öğrencilerin derse karşı ilgisini canlı tutmada da etkili olabilmektedir. Öğretmenin göstermiş olduğu bu davranışlar öğrencilerin derse karşı ilgisi üzerinde etkili olabileceği gibi öğrencilerin okula karşı olumlu ya da olumsuz ilgi göstermesinde de etkili olabilir. Öğrencilerin okula ve öğretmene karşı olumlu bir tutum geliştirmesi de öğrenme süreçlerini olumlu bir şekilde etkilemektedir.[29]

> Sıkıcı olarak ifade ettiğiniz derslerin sıkıcı olmasında öğretmenin rolü neydi? dersin sıkıcı olmaması için öğretmen neler yapabilirdi?

Sınıfta öğretmen ve öğrencilerin sözel olarak gerçekleştirmiş oldukları iletişim öncelikle öğrenci için bilişsel olan alanı teşvik ederken, daha yaygın sözel olmayan iletişim (tüm iletişimin% 93'ü) öğrencilerin duygularını ve tutumlarını teşvik eder.[30] Bu nedenle, sözel olmayan iletişimin öğrencinin öğrenmesi üzerindeki potansiyel etkisi göz önüne alındığında, tüm eğitmenlerin öğrencilerin beden diliyle vermiş oldukları mesajları gözlemesi ve verilen bu mesajlar doğrultusunda eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmesi gerekmektedir. Örneğin; Öğretmenler anlatılan konunun öğrencide ilgi uyandırıp uyandırmadığını, konunun öğrencilerce anlaşılıp anlaşılmadığını (onaylayıcı ve boş boş bakan gözler) anlamak için öğrencilerin beden dillerince verdikleri mesajları anlamasıyla mümkündür.[22] Öğrencilerin beden diliyle vermiş olduğu mesajlar bazen öğretmenin yürütmüş olduğu planda da değişikliğe neden olabilir.[31] Öğrencilerin beden dilinin gözlemlemesi ve beden dilinden gelen mesajları doğru bir şekilde yorumlayan öğretmen, öğrencilerine daha fazla veya farklı türden uygulama yapmaya gereksinimi olup olmadığına karar verebilmektedir.[32] Çünkü öğretmenin öğrencilerin beden dilini okuması öğretmene dersi daha iyi nasıl işlemesi gerektiğine dair ipuçları verir. Bu ipuçlarını değerlendiren öğretmen dersin daha etkili olması için farklı yöntemler kullanmaya başlayabilir.

Öğretmenin öğrenciyle olan iletişimi, hem öğretme-öğrenme sürecinin niteliğinin artmasında, hem de öğrenci davranışlarının gelişiminde önemli

rol oynamaktadır. Bu süreçte öğretmenler, sözel dilin yanı sıra beden dilini de kullanmak zorundadırlar. Sözsüz iletişimde konuşma ya da yazı olmaksızın, insanlar birbirlerine birtakım mesajlar iletirler. Bu iletişim şeklinde insanların ne söyledikleri değil, ne yaptıkları ön plana çıkar.[13] Benzer şekilde sözlü dil beden dili ile aynı mesajı vermediği zaman, öğrenciler her zaman gördüklerine daha çok önem verdiklerini ve gördüklerine inandıklarını ifade etmektedir. Bu yönüyle öğrenciler bazen söylenen sözlerden ziyada öğretmenlerin davranışlarına daha fazla dikkat edebilirler.[2]

Bunun yanı sıra öğretmenin öğrenciler üzerinde bıraktığı ilk izlenim çok önemlidir. Öğretmen iyi bir şekilde giyinmiş, saçları düzgün ve taranmış, öğrencilere beden diliyle onlara değer verdiğini ve korkmadan istedikleri her şeyi sorabileceklerini sıcakkanlı bir duruşla verebilse öğrencileri derslere karşı daha rahat motive edebilir. Fakat eğer dağınık, düzensiz ve iyi bir şekilde giyinmemişse bu da öğrencilerin öğrenmelerini veya derse motive olmalarını olumsuz şekilde etkilemektedir.[2] Ayrıca öğretmenler beden dilini öğrencilerle olan ilişkilerinde, sevgiyi, iyimserliği ve öğrencilere olan derin güveni yansıtmak için kullanırlar. Bir soruyu yaparken hata yapma korkusu yaşayan bir öğrenciyi gözleriyle cesaretlendiren öğretmen, öğrencinin soruyu yapmasında etkili olur. Öğretmenin göstereceği olumlu duygular öğrencilerinde derse ve öğretmene karşı olumlu duygular göstermesinde etkili olur.[33] Cesaretlendirici gözler, anlamlı ve sıcak bir tebessüm veya soğuk bir ifade öğrencileri etkileyecektir. Bazen anlamlı ve sıcak bir gülümseme sözel olarak ifade edilemeyen duyguları da ifade eder. Aynı zamanda sıcak bir tebessüm olumlu geribildirim verir ve güven, samimiyet, ilgi ya da heyecan uyandırarak duygusal bir etki bırakır.[2] Bu bağlamda beden dilinde mesaj iletmek için gözlerin kullanımı ve yüz ifadeleri önemli bir yere sahiptir. İki kişi arasındaki gerçek iletişimin iki kişi göz teması kurduğunda başlar; yani iletişimde göz temasının önemli bir rolü ve anlamı vardır. İnsanın edindiği bilgilerin % 90'dan fazlasının görme duyusuyla elde ettiği doğruysa, gözler ile bu gözlerin yarattığı bakışlar bir kat daha önem kazanmaktadır.[34] Yang'a göre gözler ruhun penceresidir. Bu yüzden öğretmenler sınıf ortamında göz kontağını etkili bir şekilde kullanabilmelidir. Gözler ders anlatırken öğrencilerinin dersi dinleyip dinlemediklerini kontrol etme ve soru soracak bir öğrencinin olup olmadığını saptamak amacıyla kullanılabildiği gibi karşıdaki kişiyi onaylamak ve ona değer verildiğini göstermek amacıyla da kullanılabilir.[2]

İletişimde bir insan gözünüzün içine bakarsa (sizinle göz teması kurar), o kişi seni önemsiyor veya seninle ilgileniyor. Bununla birlikte, göz temasından kaçınan bir kişi güven eksikliği içinde olduğu ve sizinle iletişime girmek istemediğini göstermektedir.[35] Göz teması ve yüz ifadeleri, öğretmenin özgüvenini yansıtan işaretler olarak kabul edildiğinden; öğretmenin güvenilirliğini ve öğrenciler arasında

uyumu artırır.[25] Öğrencilere herhangi bir konuyla ilgili görüşlerini ifade ederken ya da öğrencileri dinlerken öğrencilerle göz temasını kurulduğunda, öğrencilerin katılımının teşvik edildiği görülmektedir.[36]

Öğretmenler, ister katılsın, ister katılmasın, söz verdiği öğrenciyi konuşması bitene kadar çok dikkatli ve öğrencinin gözlerinin içine bakıp gülümseyerek ve başını öne arkaya doğru hafifçe sallayarak öğrenciyi dinlemesi gerekmektedir. Eğer öğretmen öğrencinin görüşüne katılmıyorsa, yine nezaket icabı ve beden dilinin tüm ayrıntılarını kullanarak öğrencileri son cümlelerine kadar dinledikten sonra öğrenciyle aynı görüşte olmadığı noktaları öğrenciye söyleyerek bu konuyla ilgili görüşlerini belirtmelidir. Sınıfta dolaşan ve göz kontağını hiç kullanmadan öğrencisinin sorularına cevap veren bir öğretmen, ne anlatırsa anlatsın, karşıdaki grup tarafından büyük ihtimalle dinlenmeyecektir.[21] Öğrencilerin gözlerine bakmayan bir öğretmen öğrencilere güvensizlik duygusu verir. Bu durumda, öğretmenin sınıfta disiplinle ilgili sorunlar yaşamasına neden olur.[37]

Birbirleriyle ilgilenen insanlar konuşurlarken birbirleriyle göz teması kurarlar; çünkü konuşan kişi göndermiş olduğu mesajları dinleyicinin nasıl aldığını bilmek isterler. Dinleyici kitlenizle göz teması kurmadığınız zaman, onlarla ilgilenmediğiniz hissine kapılacaklar veya konuşmanıza gösterdikleri tepkiye aldırış etmediğinizi sanacaklardır; sizden ilgi göremedikleri için dikkatleri azalacaktır. Eğer dinleyicilerinizle ilgilenmezseniz onlarda sizinle ilgilenmezler.[38] Dinleyicilerin ilgisini çekemediğiniz durumda ise sizin konuştuklarınızın bir etkisi olmayacaktır. Bu durum eğitim ortamında olması durumunda ise öğrenmenin gerçekleşmemesine neden olabilecektir.

Öğrencilerde bazen öğretmenleriyle göz teması kurması noktasında sorun oluşabilmektedir. Öğretmenleriyle göz teması kurmayan öğrencide öğretmene bazı mesajlar vermektedir. Herhangi bir soru sorulduğunda öğrenci göz temasından kaçıyorsa bu öğrencinin bu sorunun cevabını bilmediği şeklinde yorumlamak gerekebilir. Göz temasından kaçan öğrenciler konudan hoşlanmadıkları ya da konu yeteri kadar ilgilerini çekmediğinin göstergesi de olabilir.[24] Öz saygısı düşük olan ya da kaçamak cevap verecek olan öğrencilerde göz teması kurmaktan kaçınmaktadırlar.[39] Öğrencilerin öğretmenle kurdukları göz teması akademik başarı açısından da önemlidir. Öğretmen ile göz teması kurma süresiyle akademik başarı arasında pozitif bir ilişki varken sınıfta farklı alanlara bakma süresi ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur.[40] Öğretmenlerin beden diliyle gönderdiği mesajlar öğrenciler tarafından olumlu algılandığında, bu durum öğrencilerin akademik başarısını olumlu şekilde etkileyip başarısını yükseltirken, öğretmenlerin bazı beden dili mesajları öğrenciler tarafından olumsuz şekilde algılandığında ise bu durumda öğrenci başarısını olumsuz şekilde etkilediği görülmektedir.[41]

Okulda öğrencilerden geri bildirim sadece sınavlar aracılığıyla elde edilmemektedir. Öğrencilerin beden dili, derslerde konularla ilgili tartışmalar esnasında gösterdikleri ilgi ve alaka gibi durumlar da öğrencilerle ilgili geri bildirim sağlamaktadır. Geri bildirim yalnızca, öğretimin başarısı hakkında bir fikir vermekle kalmaz aynı zamanda bir sonraki aşama hakkında öğretmene neler yapılabileceği veya neler yapması gerektiği hakkında da ipuçları verir.[42] Beden dilini etkili bir şekilde kullanmak bütün mesleklerde önemli olmasına rağmen öğretmenlerin beden dilini diğer meslek üyelerinden daha iyi kullanması ve beden diliyle verilen mesajları iyi anlaması gerekmektedir.

> Geçmiş öğretmenlerinizi değerlendirdiğinizde sevdiğiniz öğretmenler beden dilini nasıl kullanıyordu?
>
> Sevmediğiniz öğretmenler beden dilini nasıl kullanıyordu?
>
> Siz gelecekte iyi bir öğretmen olabilmek için beden dilinizi nasıl kullanacaksınız?

Özet

Toplumsal bir varlık olan insanlar tek başlarına hayatlarını sürdüremedikleri için diğer insanlarla birlikte yaşamlarını sürdürmek durumundadır. Diğer insanlarla sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdüre bilmeleri için ise onlarla iletişim halinde olmaları gerekiyor. Bazı ruhsal sorunlar nedeniyle yalnız yaşayan kişilerde çevresindeki canlı ve cansız varlıklarla iletişim içerisinde olarak hayatlarını sürdürmek zorundadırlar. İletişim denildiğinde akla ilk gelen sözel iletişimi sağlayan sözcüklerdir. İnsanlar sözcüklerle iletişim kurmasına rağmen birçok noktada sözcüklerden daha etkili bir şekilde beden dilini kullanarak çevresindekilerle iletişim kurar. Bireyler bazen sözcüklerle ifade edemedikleri duygu ve düşüncelerini beden dilini kullanarak çok daha kolay ve kısa sürede ifade edebilmektedirler. Sözcükleri sadece insanlar kullanarak iletişim kurabilirken, beden dilini kullanarak tüm canlılar birbirleriyle iletişim halinde olabilmektedirler. Beden dili amacı doğrultusunda sağlıklı bir şekilde kullanıldığı takdirde bireyler iletişimle ilgili bir sorun yaşamadan kendilerini ifade edebilirler. Beden diliyle verilen mesajları okuyabilen kişilerde iletişim sürecinin devam etmesinde önemli bir rol üstlenmektedirler. Bireyler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da iletişim halinde olması gerekmektedir. Eğitimin başarılı olabilmesi için iletişiminde etkili olması gerekmektedir. Eğitim sürecinde beden dilini etkili bir şekilde kullanan eğitmenler ve beden diliyle verilen mesajı iyi bir şekilde anlayan eğitmenler eğitim sürecinin daha etkili ve başarılı olmasında önemli bir role sahiplerdir.

Değerlendirme Soruları

1. Bir kişiyle iletişime giren kişi o kişiye kaç cm yaklaşmış olursa mahrem mesafeyi ihlal etmiş olur?

A) 60 B) 55 C) 50 D) 45 E) 25

2. Yakın arkadaşlar birbirleriyle iletişim kurarlarken hangi mesafede iletişim kurarlar?

A) Toplumsal alan
B) Sosyal alan
C) Kişisel alan
D) Topluma açık alan
E) Mahrem alan

3. Birisiyle iletişim kurarken İlk izlenimde en önemli belirleyici unsur hangisidir?

A) Ne söylendiği
B) Nasıl söylediği
C) Niçin söylediği
D) Nerede söylediği
E) Ne zaman söylediği

4. Göz temasından kaçınma aşağıdaki duygulardan hangisinin belirtisidir?

A) Rahatlık ve açıklık
B) Suçluluk veya bir şey saklama duygusu
C) İş birliğine hazır olma
D) Kendine güvenme
E) Başkalarına güvenme

5. Endişe ve kaygıyı yansıtan mesaj hangisidir?

A) Esneme
B) Göz teması
C) Tırnak ısırma
D) Düğmelenmemiş ceket
E) Öksürmek

6. Aşağıdakilerden hangisi sözsüz mesajdır?

A) Telefonla mesaj
B) İnternetle mesaj
C) Dilin sürçmesi
D) E-mai
E) Gülümsemek

7. Sadece bireyin çok yakını olan anne-baba, sevgili, eş tarafından girile bilen alan aşağıdakilerden hangisidir?

A) Mahrem alan
B) Kişisel alan
C) Sosyal alan
D) Genel alan
E) Toplumsal alan

8. Aşağıdakilerden hangisi öğretmenlerin sahip olması beklenen sözel olmayan becerilerden biri değildir?

A) Çökkün bir görüntü yerine dinamik ve amaçlı bir görünüm
B) Düzenli ve doğrudan göz teması kurabilme
C) Ses tonunu ayarlayarak etkili bir şekilde kullanma
D) Duruş pozisyonunu değiştirerek uygun hale getirme
E) Öğrencilerine sürekli gülümseme

9. Aşağıdakilerden hangisi beden dilinin dezavantajlarından biri değildir?

A) Her kültürün farklı bir beden dili sinyallerinin olması
B) Beden dili aracılığıyla alıcının zihninde mesaj gönderenin kişiliği hakkında izlenim oluşturması
C) Dinleyenin aktif olmaması
D) Grubun kalabalık olması
E) Farklı uyarıcıların olması

10. Beden dili iletişimin yüzde kaçını oluşturur?

A) 20 B) 30 C) 40 D) 50 E) 60

Cevap Anahtarı									
1|E	2|C	3|B	4|B	5|C	6|B	7|A	8|E	9|B	10|E

Kaynaklar

1. Altıntaş, E., & Çamur, D. (2004). *Beden Dili Sözsüz İletişim,* Aktüel Basım Yayın, 1. *Baskı, İstanbul.*
2. Açıl, M. (2005). Başarılı ve etkin öğretmenin beden dili. Armon*i yayıncılık.*
3. *Baltaş, Z., & Baltaş, A.* (2001). Bedenin Dili, 49. Basım, İstanbul: *Remzi Kitabevi.*
4. Bağcı, M. (2008). Öğretmenin Beden Dilinin Öğrenciler Tarafından Algılanması (Esenler İlçesi Örne*ği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Bey*kent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
5. Bencuya, C. (2003). Öğretmenlerin iletişim *becerisi eğitimi almasın*ın öğrenciler üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniver*sitesi*
6. *Bolat, S. (1996). Eğitim örg*ütlerinde iletişim: HÜ Eğitim Fakültesi uygulaması. Hacettepe Üniv*ersitesi Eğitim* Fakültesi Dergisi, 12(12). 75-78
7. Borg, J. (2010). Body language: 7 easy lessons to master the silent language. Upper S*addle River, New Jersey, U.S.* Pea*r*son Education, Inc. Publishing *as FT Pres*s FT press.
8. Breed, G., & Colaiuta, V. (1974). Looking, blinking, and sitting: Nonverbal dynamics in the classroom. Journal of C*ommunication. 24(2), 75-81.*
9. *Cooper, K. (1987). Sözsüz İleti*şim. (Çev. Tunç Yalkı), İlgi Yayıncılık. İstanbul
10. *Çalışkan, N. & Yeşil R.* (2005). Eğitim sürecinde öğretmenin beden dili, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi ,6 (1), 199-207.
11. Çalı*şkan N. & Karadağ, E. (2010). Eğitim,İletişim ve Öğretmenin Beden Dili. Kök Yayıncılık, A*nkara
12. Davis, B. G. (2009). Tools for teaching (2nd ed.). San Francisco, *CA: Jossey-Bass.*
13. *De Ruiter, J. P. (2007). Postcards fro*m the mind: The relationship between speech, imagistic gesture, and thought. Gesture, 7(1), 21-38.
14. Dökmen, Ü. (2009). Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Ça*tışmala*rı ve Empati. (41.Basım). Remzi Ki*tabevi. İ*stanbul.
15. Ergin, A. & Birol, C. (2005). Eğitimde iletişim. Anı Yay*ıncılık. Ankara*
16. *Goldin-Meadow, S., & Wagner, S. M. (2005). How our hands help us learn. Trend*s in Cognitive Sciences, 9(5), 235-241.
17. Habacı, I., Ürker, A., Bulut, S., Atıcı, R., & Habacı, Z. (2013). Beden dilinin eğ*itim öğretim üzerine etkileri*. Electronic Turkish Studies, 8(9). 1639-1655.
18. Ha*rtley, G., &* Karin*ch, M. (2007). I can read you l*ike a book: how to spot the messages and emotions people are really sending with their body language. Red Wheel/Weise*r.*
19. *İzgören A.Ş (1999). Dik*kat Vücudunuz Konuşuyor . Academ*y International, Ankara.*
20. *J*ames, J. (2004). Beden dili: Olumlu imaj oluşturma.(*Çev.Murat Sağlam). Alfa Basım Yayım. İ*stanbul
21. Kar, A. K., & Kar, A. K. (2017). How to Walk Your Tal*k: Effective Use of Body Language for Business* Pro*f*essionals. IUP Journal of Soft Skills, 11(1), 16.
22. Kong, Y. (2009). Study on the Appli*cation of Body Language in College English Teac*hin*g*, English Language Teaching, 2 (2), 152-154.
23. Küçükahmet, L. (2004). *Sınıf Yönetimi. Nobel Yayıncılık, Ankara*
24. *Led*b*u*ry, R., White, I., & Darn, S. (2004). The Importance of eye contact in the classroom. The Internet TESL *Journal, 10(8), 1-2.*

25. *Mc*Cros*k*ey, J. C., Richmond, V. P. & McCroskey, L. L. (2006). Nonverbal communication in instructional contexts. In V. L. Manusov ve M. L. Patterson (Eds.), The SAGE Handbook of NonverbalCommunication. Thousand Oa*ks, Calif.: Sage Publications.*
26. *Mc*Kay, M., Davis, M., & Fanning, M. (2009). İletişim Becerileri,(Çev: Özgür Gelbal). HVB Yayınları. Ankara
27. Miller, P. W. (200*5). Body Language in the C*lassroom. Techniques: Connecting Education and Careers, 80(8), 28-30.
28. Özbent, S. (2007). Sınıfta bed*en dili. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim F*akültesi Dergisi, 27(2).
29. Parker, R., (2006) .Classroom Management. Tesol Co*urse Articles. http://www.tesolcourse.com*
30. *Pease, A. (2002). Beden* Dili (Çev:Yeşim Özben) Rota Yayınları, İstanbul
31. Pollitt, L.*, (2006). Classroom Management. Tesol Course Artic*les. http://www.tesolcourse.com
32. Poon Teng Fatt, J. (1998). Nonverbal communication and business success. Management Research News, 21(4/5), 1-10.
33. Rane, D. *B. (2010). Effec*tive body language for organizational success. The IUP Journal of Soft Skills, 4(4), 17-26.
34. Schober, O. (1999). Beden dili (Çev: Süeda Özbent). Arion Yayınevi. İstanbul
35. Stuart, C. (2001). Etkili Konuşma, Alfa Basım. İstanbul
36. Us*luata, A. (1995). İletişim. İletişi*m *Ya*yınları, İstanbul.
37. Webb, J. M., Diana, E. M., Luft, P., Brooks, E. W., & Brennan, E. L. *(1997). Influence of ped*agogical expertise and feedback on *assessing stu*dent comprehension from nonverbal behavior. The Journal of Educational Rese*arch, 91(2), 89-97*.
38. Yang, X. (2017). The Use of Body Language *in English Teaching.* Theory and Practice in Language Studies, 7(12), 1333-1336.
39. Yazıcı, H. (2*010). Kişilerarası i*lişkilerde sözsüz iletişim, Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim k*itabında, (ed.* Kaya, A.). Ankara: Pegem Akademi. 178-194.
40. Zhu, L (2006). *The Importance of Using Body Language in English Teaching, US-China Foreing Language, 4 (1), 79-81.*
41. *Zıelke, W. (1993*). Sözsüz Konuşma (Çev. Nermi, Esat). Say Yayınları. İstanbul
42. Zıllıoğlu, M. (1996). İletişim Nedir? İstanbul: Cem Yayınevi.

5. BÖLÜM

UTANGAÇLIK

Prof. Dr. **Mustafa KOÇ**
Düzce Üniversitesi

Arş. Gör. **Samet MAKAS**
Sakarya Üniversitesi

Kazanımlar

- Utangaçlığın birkaç farklı tanımı yapılabilecek.
- Utangaçlığın hangi boyutları olduğunu ve bunların semptomları hakkında bilgi sahibi olabilecek.
- Kuramların utangaçlık ile ilgili yaklaşımlarını kavrayabilecek.
- Utangaçlığın ölçülmesi hakkında bilgi sahibi olabilecek.

Hazırlık Soruları

- Utangaçlık duygusunun yaşamınıza ne gibi etkileri olmaktadır?
- En çok utandığınız olay ya da durumu hatırlıyor musunuz?
- Sizce patolojik olmayan utanma duygusu nasıl olmalıdır?

Anahtar Kelimeler: Utangaçlık, Patolojik Utanma

Utangaçlığın Tanımı

Bireyler günlük hayatta onlarca farklı duyguyu yaşayabilir. Bu duygular bazen bireyi olumlu yönde etkileyen sevildiğini hissetme, mutluluk, sevinç gibi olumlu duygular olabilirken, bazen de bireyi olumsuz yönde etkileyen üzüntü, korku, çaresizlik gibi duygulardır. Bu duygular bireyin günlük yaşamda kişiler arası ilişkilerini de etkileyen önemli unsurlardır. Kişiler arası ilişkilerde bireyin ilişkilerini etkileyebilecek olan bir duygu da utangaçlık olabilir. Utangaçlık, psikoloji alanında Hans Eysenck'in (1947) fikirlerine dayanan kapsamlı bir geçmişi olan içe dönüklükle ilgili bir kavramdır.[1]

Alan yazında utangaçlık, bir kişilik özelliği olarak, sosyal durumlarda rahatsızlık veya engelleme oluşturan olumsuz öz değerlendirme ile karakterize edilen aşırı öz-odaklanma olarak tanımlanmaktadır.[2] Bir diğer tanımda ise, utangaçlık, sosyal değerlendirme ile aşırı örtüşen ve aşırı benmerkezci düşünme ile karakterize edilen, utangaç bireyin sosyal etkileşimlerini engelleyen, geri çeken, kaçma ve kaçınma gibi sonuçları olan bir durum olarak tanımlanmaktadır.[3] Başka bir tanımda utangaçlık, "Başlıca kişilik özelliklerinden biri olan utangaçlık, sosyal, bilişsel ve psikolojik alanlarda performans ve uyum için yaygın etkileri olan çocukluk ve ergenlikte önemli bir olgu" olarak tanımlanmaktadır.[4]

Eleştirilen, zorbalık yapılan, ihmal edilen çocuklar kendilerini eleştirebilir ve diğer kişilerin zarar verici davranışlarından veya eleştirilerinden kaçınmak için mükemmel olmaya çalışabilirler. Bu durum sık sık çocuğa yaptığı her şeyin izlendiğini düşünmesine veya 'Bunu doğru yaptım mı?' 'Burada bir hata yaptım mı?' diye söylemesine ve yanlış giden herhangi bir şey için kendini suçlamasına sebep olabilir. Örneğin, eğer birisi bu çocuktan rahatsız ise, problemin o kişide olabileceğini düşünmekten ziyade, rahatsızlığı ortaya çıkaran durumu kendisinin yapmış olabileceği üzerine odaklanabilir. Bu nedenle, bu çocuk kesinlikle kendisinden kaynaklı olmayan şeyler için kendisini suçlayacağı belirtilmektedir. Utangaç insanların davranış şekilleriyle ilgili özelliklerinden birisi, başkalarına karşı baskın olmaktan ve onları yenmekten ziyade genellikle işbirliğini ve güven ilişkilerini sürdürmeyi içermesidir.[5]

Normal Utanma Duygusu İle Patolojik Utanma Duygusu

Utanç deneyimi erken yaş sosyal ve duygusal öğrenimlerinin merkezini oluşturur. Öz utanç çocuklukta daha sonra ortaya çıkan, bir duruma uygun, utanç ve suçluluk duygusundan ayrı tutulmalıdır. Uygun ve yerinde utanç, kişinin, grupların gerektiği sosyal davranışlara uyum sağlama şeklidir. Diğer yandan, öz utanç ise kendini içgüdüsel bir şekilde yargılamak anlamına gelir ve değersizlik, bir sırrın ortaya çıkacağı korkusu ve mükemmellik için çaresiz bir uğraş ile sonuçlanır.[6]

Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramına atıf yaparak utanç duygusunun oluşumu açıklanabilir. Okula başlayıncaya kadar ailede ve okulöncesi eğitim sürecinde çocuğun üç temel gelişimsel özelliği kazanmış olması beklenir. Bu duygulardan birincisi güven duygusudur. Güven duygusunun oluşması için gerekli olan şey, çocuğa bakım veren kişilerin onun hem psikolojik hem de fiziksel ihtiyaçlarını dengeli, düzenli ve tutarlı bir şekilde karşılamasıdır. Bu dönem, çocuğun "güvende miyim?" diye sorduğu soruya cevap aldığı kritik bir zaman dilimine denk düşmektedir. Daha sonraki dönemde çocuğun kazanması gereken temel duygu ise bağımsızlıktır. Duygu bağımsızlık fakat bu duyguyu ortaya çıkaracak düşünce ise "kontrol bende" düşüncesidir. Kontrol bende düşüncesinin oluşmasını sağlayacak deneyimlere ihtiyaç vardır. Eğer bu dönemde çocuğun başarabileceği bir eylemi başlatıp, sürdürüp ve sonlandırmasına izin verilmez ve bu bağlamda onun yapabileceği şeyler onun adına yapılırsa bu çocuğun bağımsızlık yerine suçluluk duygusu yerine şüphe ve utanç duygularını besleyecek gelişimsel deneyimlere mahkûm olarak yetişkin yaşama hazırlanır. Neyi başardığını bilmeden ve neyi başarabileceğini öngöremeden büyüyen bir çocuğun yetişkin yaşamda sorumluluklarını yerine getirmede bir belirsizlik yaşaması kaçınılmaz bir sonuç ve bu sonuca eşlik edecek olan duygu ise utanç duygusudur. Bir sonraki dönemde yani okul öncesi dönemde çocuğun kazanacağı duygu "girişimcilik" duygusudur. Bu duygu ancak daha önceki dönemlerde kazanılması gereken güven ve bağımsızlık duygusuna muhtaçtır denilebilir. Merak, keşfetme isteği, nasıl sorusuna beklenen cevaplar ve yenilik arayışı ile hatalı ya da istenmeyen davranışlarında bir artışa neden olmaktadır. Bu dönemde beynin sempatik sinir sistemi aktiftir. Bu aktiflik çocuğun hem kendini hem de çevreyi keşfetmesine katkı sağlayan en önemli kaynaktır. Çocuk bu dönemde aşırı sınırlandırılır, cezalandırılır, suçlanır, aşağılanır, yasaklanır ve susturulur ise bu tablodan öğreneceği tek şey suçluluk duygusudur. Bu tablo sempatik sinir sistemini baskılar, parasempatik sinir sistemini aktifleştirir.

Bu bağlamda çocuk okula gelinceye kadar kendine üç soru sarar. Birinci soru, "ben güvende miyim?" sorusudur. İkinci soru, "kontrol kimde?" sorusudur. Üçüncü soru ise "başarabilir miyim?" sorusudur. Aslında bir kişinin, eğitsel, sosyal ve mesleki yaşamdaki işlevselliği bu üç soruya verilecek cevapla ilişkilidir denilebilir. Bu üç soruya "evet" diyerek okula başlayan bir çocuk ile bu üç soruya "hayır" diyerek okula başlayacak çocuğun sonraki dönemlerde kazanacağı gelişimsel özelliklerin niteliği farklılaşabilecektir. Okula başlayıncaya kadar sorulan bu üç soruya evet diyen çocuğun okulda kazanacağı duygu başarma ve çalışkanlık duygusudur. Daha sonraki dönemde kendine soracağı kritik soru "ben kimim?" sorusunun cevabını başarma ve çalışkanlık duygusuna dayalı olarak verecek bir çocuğun duygusal ve sosyal bir boşluğa düşmeyeceği ve kimlik duygusu kazanması beklenebilir. 'Ben kimim?' sorusuna verilen cevapla birlikte seçimler yapacak ve

bu seçimlerin sonuçlarını başkasına yüklemeden cesaretli olarak omuzlayabilecektir ki, bu onun özgürleşmesi anlamına gelir. Çünkü özgürlük, sorumluluklarını fark edebilen ve sorumluklarını üstlenebilen bir kişinin yaşayabileceği bir şeydir. Kendini bilen, kabul eden, sınırlarını koruyabilen bir insanın üretken olmasını engelleyebilecek bir durum yoktur. Mesleği ile topluma katkı sağlarken çocuklarını yetiştirme ve yönetme konusunda da etkin bir rol üstlenir. Bu kişi geçmişinden utanma ve pişmanlık duymadan ve geleceğin kaygısına kapılmadan içinde bulunduğu anı yaşamayı başarabilir.

Okula başlayıncaya kadar 'Güvende miyim?', 'Kontrol edebilir miyim?' ve 'başarabilir miyim?' sorularına "hayır" diyerek cevap veren bir çocuğu okula başlatalım, sosyal ve mesleki yaşamda onu nelerin bekleyebileceğini tahmin etmeye çalışalım. Okula başlayan bu çocuğun ne yapacağını tahmin etmek güç olmasa gerek. Kendine ve başkasına güvenmeyen, kontrolün kendisinde olmadığını düşünen ve sürekli suçlanarak suçluluk duygusunu çok iyi bilen ve bu duygunun esiri olan bir çocuğun yapacağı en iyi şey hiçbir şey yapmamaktır denilebilir. Güvensizliğin egemen olduğu bir tabloda kontrol duygusuna sahip olmayan ve suçluluğu da bilen bir çocuğun yapacağı en iyi şey, suçluluğun, çaresizliğin ve yeteneksizliğin verdiği utançla başa edebilmenin en iyi yolu hiçbir şey yapmamaktır. Bir anlamda çocuğun eğitsel, sosyal ve davranışsal olarak kendini felç etmesi en işlevsel baş etme yöntemine dönüşmektedir. Eğitsel, sosyal ve davranışsal anlamda hiçbir testten geçmeyen bir çocuğun "Ben kimim?" sorusuna vereceği cevap da olamaz. Bu sürecin sonucunda yaşanan kimlik karmaşası yani bir anlamda kendine yabancılaşmadır denilebilir. Kendine yabancı olan birinin yapacağı seçimlerin işlevsel olmasını ve bu seçimlerin sonucun katlanması beklemek hayalcilik olacaktır. İlişkileri yüzeysel, mesleki tükenmişliği yüksek, üretkenliği düşük ve yaşam doyumu olmayan bir kişinin yaşayacağı duygu ise umutsuzluktur.

Sonuç olarak, çocuğu yetişkin yaşama hazırlama doğumla hatta doğum öncesinde başlayan bir süreçtir. Çocuğu yetişkin yaşama hazırlamanın en işlevsel yolu duyguları ona rehberlik edecek şekilde tanıması ve yaşamasını öğretmektir. Bu duyguların başında güven, bağımsızlık ve girişimcilik gelmektedir. Çocuğun sosyal yaşamda yer edinebilmesi için bu temel duygulara ihtiyacı vardır. Sahip olduğu sosyal çevrede kalmayı, içinde bulunduğu gruba ait hissetmesi ve kendi ile yüzleşmesi için ihtiyaç duyduğu duygulardan biri de utanma duygusudur. Kişi yaptığı şeyin diğer insanlar üzerindeki duygusal sonuçlarını tahmin ederek kendini ayarlar. Bu bağlamda kişi yaptığı bir davranıştan utanır, o davranışı hiçbir zaman, hiçbir kimseye ve hiçbir durumda sergilemez ise bu sağlıklı bir utanma duygusudur. Bu duygu normal ve yerinde utanma duygusu olarak ifade edilebilir. Bu duyguyu genellikle okula başlayıncaya kadar üç soruya da evet diyen çocuk başarabilir. Bu

üç soruya hayır diyen bir kişi ise davranışından daha çok kendinden utanmaya başlar. Bu duygu da öz utanç duygusu olarak ifade edilebilir. Öz utanca sahip insanlar kendilerini hasarlı, sevilmeye değer olmayan ve terk edilmiş durumda hissederler. Böylelikle, öz utanç, güvensiz bağlama ve sosyal statü şemalarının sürekli hale gelmesinin merkezdeki bir öğe halini alır.[6]

Utangaçlığın Boyutları

Utangaçlığın boyutları incelendiğinde, utangaçlığın başlı başına problemli bir duygu veya utangaç kişi için yaşamındaki önemli hedeflerden kaçınmayı gerektiren bir durum olmadığı belirtilmektedir.[7] Bu bağlamda, utangaçlığın genel anlamda birey için problemli bir durum olmadığı fakat bazı durumlarda problemli olduğu söylenebilir. Kronik utangaçlığın, "istenen faaliyetlere katılımı engellemek için yeterli olan ve kişisel ya da mesleki hedeflerin peşinden koşan bireyleri önemli ölçüde engelleyen olumsuz değerlendirme korkusu" olarak tanımlandığı görülmektedir.[8] Buna göre, utangaçlık duygusuna problemli ya da kronik demek için bireyin yaşamdaki hedeflerine ulaşma çabasında bireyi engelleyen bir durum olması gerekmektedir. Diğer yandan, utangaçlığın dört boyutta ortaya çıkabileceği belirtilmektedir. Bu boyutlar bilişsel, duygusal, fizyolojik ve davranışsaldır. Bilişsel boyut aşırı olumsuz öz değerlendirme, duygusal boyut artan olumsuz duygu, fizyolojik boyut kalp çarpıntısı, davranışsal boyut ise uygun bir şekilde cevap vermede başarısızlık gibi semptomlarla ortaya çıkabildiği ifade edilmektedir.[2] Utangaçlığın alt kategorileri yaşanan utangaçlığın derecesini (yani, sosyal fobiyi tamamen engelleyen hafif sosyal sıkıntı) ve sıklığını yansıtmaktadır. Ayrıca bu alt kategoriler, kronik utangaçlığı (utangaçlık olarak kendini etiketleme ve birçok sosyal durumlarda utangaçlık deneyimi), durumsal utangaçlığı (özel sosyal durumlarda utangaçlık) ve utangaç dışa dönüklüğü (kaygı ve olumsuz öz değerlendirme deneyimi yaşamaya devam etmekte ancak açık bir şekilde dışa dönük) içermektedir. Diğer yandan, içe dönüklüğün, utangaçlığın bir alt kategorisi olmadığı, içe dönüklerin, dışa dönük olanlar gibi, sosyal durumlardan korkmadığı; içe dönük olanların basit faaliyetleri tercih ettikleri belirtilmektedir.[9]

Utangaçlık bazı durumlarda bireyin yaşamını zorlaştırsa da bazı durumlarda bireyi olumlu yönde etkilemektedir. Alan yazında, utangaç çocukların diğer bireylerin duygu ve düşüncelerine karşı hassas olmaya meyilli olduklarını, onların muhtemelen sınıf arkadaşlarına karşı yardımsever olacaklarını ve diğer çocuklardaki rahatsızlıklara karşı sempati gösterecekleri belirtilmektedir. Ayrıca bu şekilde olan çocukların genç yetişkinlikte de muhtemelen benzer şekilde davranacakları ifade edilmektedir.[5]

Bazı utangaç bireyler başkalarıyla etkileşime girme konusunda çok az motivasyonu vardır (yani, düşük sosyallik). Buna karşın, bazı utangaç bireyler, başkalarına yaklaşmak ve onlarla etkileşimde bulunmak için güçlü bir motivasyona sahiptir (yani, yüksek düzeyde sosyallik) ve bu isteklerini yerine getirmek için kendilerini çok korkmuş ve engellenmiş hissetmektedirler.[10]

Utangaçlığın farklı alt türleri olmasına rağmen, utangaçlık, gelişim ve psikolojik işlevsellik üzerindeki etkilerini incelerken genellikle homojen bir yapı olarak görülür. Diğer yandan, çelişkili utangaçlığın (yani, utangaçlık ve sosyalliği yüksek olan), bu bireylerin yaşadığı üzücü sosyal motivasyon çatışmaları göz önüne alındığında, özellikle uyumsuz bir utangaçlık biçimi olabileceği öne sürülmüştür. Bu psikolojik çatışma, hedefe yönelik davranışlarda bulunamamaya ve ikincil olumsuz sonuçların artmasına neden olabileceği belirtilmektedir.[11]

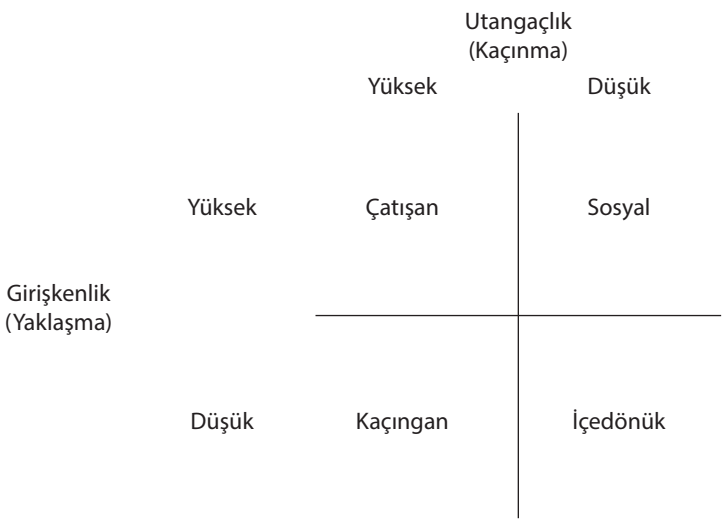
Tablo 1. Utangaçlığın belirtileri[12]

Fizyolojik	Duygusal	Bilişsel	Davranışsal
Hızlı kalp atışı	Utanma ve öz farkındalıkla ilgili acı çekme	Kendisi, diğerleri ve durumla ilgili olumsuz düşünceler	Geri çekilme ve pasiflik
Ağız kuruluğu	Utanç	Olumsuz değerlendirilmeden ve diğerlerine aptal görünmekten korkma	Göz temasından kaçınma
Soğuk terleme, titreme	Düşük özsaygı	Endişe ve mükemmeliyetçilik	Korku duyulan ortamlardan kaçınma
Terleme	Hüzünlü ve üzgün olma	Özellikle sosyal etkileşimler sonrasında kendini suçlama	Alçak sesle konuşma
Bitkin düşme, baş dönmesi, mide bulantısı	Yalnızlık	Kendisinin güçsüz, diğerlerinin güçlü olduğuna dair inançlar	Vücut hareketlerinin ya da ifadelerinin az ya da abartılı olması
Durumu ya da kendisini gerçekdışı algılama	Depresyon	Kendisiyle ilgili olumsuz önyargılar	Konuşma akıcılığında bozukluklar
Kontrolü kaybetmekten, kalp krizi geçirmekten korkma	Kaygı	Sosyal ortamlara ilişkin gerçekçi olmayan inançlar	Saça ya da yüze dokunma gibi gergin davranışlar

Utangaçlık İle İlgili Kuramlar

Yaklaşma-Kaçınma Kuramı

Utangaçlıkla ilgili olan kuramlar incelendiğinde, bu duygu ile kuramların ilişkilendirilmesinin yeterince fazla yapılmadığı görülmektedir. Bu az sayıda olan kuramlardan biri, yaklaşma-kaçınma kuramıdır.[13] Bu kuramın utangaç insanları açıklarken kullandığı yaklaşım Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Yaklaşma-Kaçınma Kuramı

Bu yaklaşıma göre, utangaçlık düzeyi ile kaçınma düzeyi, girişkenlik düzeyi ile yaklaşma düzeyi ilişkilendirilerek açıklama yapılmaktadır. Buna göre, utangaçlık ve girişkenlik düzeyi yüksek olan bireyler çatışan bir yapıya sahiptirler. Utangaçlık düzeyi yüksek, girişkenlik düzeyi düşük olan bireyler ise kaçıngan yapıya sahiptirler. Diğer yandan, utangaçlık düzeyi düşük, girişkenlik düzeyi yüksek olan bireyler sosyal bir kişiliğe, utangaçlık ve girişkenlik düzeyi düşük bireyler ise içedönük bir yapıda oldukları belirtilmektedir.

Utangaçlık ve girişkenliğin (diğer bir ifadeyle çelişkili utangaçlık) bir arada olması, otuzlu yaşlara ve sonrasına yönelik insanların psikolojisi, sağlığı, kişilerarası ilişkilerinin zayıf bir şekilde işleyişi için en büyük risk faktörü olarak belirtilmektedir.[10] Bu, bireylerin yaşamda karşılaştığı durumlarda bir tarafının girişken diğer tarafının utangaç olmasından dolayı yapmak istediği şeyi ya yapamamasına ya da işlevsel bir şekilde yapamamasına neden olabilir. Bireyin işlevselliği bozulduğu için yaşamında istediği veya yapmak zorunda olduğu şeyleri tam karşılayamaz ve sosyal ve iş hayatında başarısız olabilir. Kuramların utangaçlık duygusuna nasıl baktıkları hakkında aşağıdaki açıklamalar yapılmıştır.[14]

Kişilik Özelliği Araştırmacıları

Kişilik özelliği araştırmacıları utangaçlığın, zeka veya ağırlık gibi kalıtsal bir özellik olduğu konusunda hemfikirlerdir. Utangaç çocukların her iki ebeveynin de utangaç olmadığı ailelerde bulunma olasılığı yoktur. En az bir utangaç ebeveyne sahip olmak, çocuğun utangaç olma ihtimalini arttırır, ancak iki utangaç ebeveyni olan ailelerin, utangaç bir ebeveyni olanlardan daha fazla utangaç çocuğu olmadığı belirtilmektedir.

Davranışçı Kuram

Davranışçılar, utangaç insanların, başkalarıyla etkili bir şekilde ilişki kurmak için gerekli sosyal becerileri öğrenmediklerini düşünmektedirler. Bu yaklaşıma göre, biz, iyi ya da kötü, ne öğrendiysek oyuz. Sonucu bizim için olumlu olan davranışlarımızı devam ettiririz, bizim için olumsuz olan davranışları ise ya durduruz ya da bastırırız. Ayrıca, bu yaklaşıma göre, ebeveynlerinin baskısı altında olan bir çocuk yaşamda daha etkili olmayı denerken utangaç olabilir.

Psikanalitik Kuram

Psikanalitik yaklaşıma göre utangaçlık, ruhun derinliklerine inen bilinçdışı çatışmaların bir belirtisi olarak görülmektedir. Psikolojik rahatsızlık Freud tarafından kimliği, ego ile süper ego arasındaki kişiliğin üç temel yönü arasındaki uyumsuzluğun bir sonucu olarak görülmektedir. İd, insan doğasının içgüdüsel, tutkulu tarafını ifade eder. Ego, benliğin gerçeği algılayan, neyin mümkün olduğunu öğrenen ve yapılması gerekenleri kontrol eden kısmıdır. Süperego, sert bir vicdanın sesi, ahlaki izler, idealler ve sosyal tabulardır. Bu anlamda, utangaçlık bir belirtidir. İdin yerine getirilmeyen ilkel isteklerine tepki gösterir. Bu isteklerin arasında, çocuğun, annenin tüm sevgisini almak için, baba dahil, diğer herkesin bütünüyle dışlanmasını arzulayan ödipal istek vardır.

Diğer Yaklaşımlar

Sosyologlar ve bazı çocuk psikologları, utangaçlığın sosyal programlama açısından anlaşılması gerektiğine inanmaktadırlar. Buna göre, toplumun şartları pek çoğumuzu utangaç yapmaktadır.

Sosyal psikologlar, utangaçlığın yaşamda bir etiketlenmeden başka bir şeyle başlamadığını belirtmektedirler. Buna göre, 'Ben utangacım çünkü kendimi utangaç olarak adlandırırım ya da diğer insanlar beni utangaç olarak etiketlerler.' yargısı insanların utangaç olmasına neden olmaktadır.

Utangaçlığın Ölçülmesi

Utangaçlığın ölçülmesi ilk olarak Cheek ve Buss tarafından yapılmıştır.[15] Bu araştırmacılar, utangaçlık ölçeği madde seçimi için üç kriter kullanmışlardır. Bunlar (a) hem duygusallık (gerginlik, endişe) hem de utangaçlığa aracı olan (garip davranışlar, bakışsızlıktan kaçınma) bileşenler, (b) utangaçlığa özgü durumlar (örneğin yabancılarla tanışmak) ve (c) utangaçlık ölçütünün toplumsallığa ait unsurların etkisinden korumak için insanlarla birlikte olma tercihine atıfta bulunulmaması olarak belirlenmiştir. Bu kriterleri kullanarak, hepsi sosyal etkileşim sırasında meydana gelen deneyimlere veya davranışlara atıfta bulunan dokuz maddeden oluşan utangaçlık ölçeği geliştirilmiştir. Yapılan madde ve faktör analizi sonucunda, utangaçlık maddelerinin her biri diğer tüm utangaçlık maddeleri ile ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu ilişkiler ortalama olarak .30 düzeyinde gerçekleşmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyut olduğu sonucuna ulaşılmıştır.[16] Bu ölçeğin revize edilmesi ise daha sonra yapılmıştır.[17] Revize edilen ölçek 13 maddeye çıkarılmış, ölçeğin güvenirlik katsayısı .90, test-tekrar test geçerliği .88 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddeler 1 ile 5 arasında (1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3= kararsızım, 4= katılıyorum, 5= kesinlikle katılıyorum) numaralandırılmaktadır. Bu maddeler şu şekildedir:

1. İyi tanımadığım insanlarla birlikte olduğum zaman gergin hissederim.
2. Sosyal açıdan garip biriyim.
3. Diğer insanlardan bilgi istemeyi zor bulmam.
4. Partilerde ve diğer sosyal alanlarda sık sık rahatsız hissederim.
5. Bir grup insanla birlikteyken, hakkında konuşmak için doğru şeyleri düşünmeyi sorun hissederim.
6. Yeni durumlarda utangaçlığımı üzerimden atmak çok uzun vaktimi almaz.
7. Yeni insanlarla tanıştığımda doğal hareket etmek benim için zordur.
8. Yetkili biriyle konuşurken gergin hissederim.
9. Sosyal yeterliliğim hakkında hiçbir şüphem yok.
10. Birinin tam gözüne bakmak benim için sorundur.
11. Sosyal ortamlarda kısıtlanmış hissederim.
12. Yabancılarla konuşmak benim için zor değildir.
13. Karşı cinsle konuşurken çok daha fazla utangacım.

Bu ölçek geniş bir şekilde kullanılsa da psikometrik özellikleri çok bilinmediği için bu konuda çalışma yapılmıştır.[17]

Türkiye'de utangaçlık ölçeğinin geliştirilmesi konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde Cheek tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması yapılan ölçek, 20 maddelik 5'li likert tipindedir. Test-tekrar test yöntemi sonucu elde edilen güvenirlik katsayısı .83, iç tutarlılığı belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucuna göre ise ölçek tek boyutlu olarak kullanılmaktadır.[16,18] Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20, puanın yüksek olması, bireyin kendisini utangaç olarak algıladığı anlamına gelmektedir.

- Siz kendinizi utangaç olarak algılıyor musunuz?
- Utangaç olarak algılıyorsanız, utangaç olmasaydınız yaşamınızda neler değişirdi?

Özet

İnsanın kişiliğini oluşturan temel yapı taşlarından biri de duygulardır. Duygular ruh halimizi etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Bazı duygular insanları iyi hissettirirken bazı duygular da kötü hissettirebilir. Bazı duygular bireyin yaşamında işlevselliğini olumlu yönde etkilerken bazı duygular ise olumsuz yönde etkilemektedir. Bu duygulardan biri de utangaçlık duygusudur. Utangaçlık duygusu toplumsal yaşam için bazı yerlerde gerekli olmakla birlikte, yerine göre de bireyin yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, bireyin sahip olduğu utangaçlığın normal veya patolojik olup olmadığı önem kazanmaktadır. Bireylerin utangaçlık düzeylerinin somut olarak ortaya konulması amacıyla ölçme araçlarının geliştirilmesi ve kullanılması bireyin utanma duygusunun normal ya da patolojik olup olmadığı konusunda fikir sahibi olunmasına yardım edebilir. Utangaçlık duygusu dünyada yoğun bir şekilde çalışılan bir kavram olması nedeniyle psikoloji kuramları da bu yaklaşımı açıklamaya çalışmışlardır.

Değerlendirme Soruları

1. Aşağıdakilerden hangisi utangaçlığın boyutlarından biri değildir?

A) Bilişsel
B) Duygusal
C) Sözel
D) Fizyolojik
E) Davranışsal

2. Aşağıdaki kavramlardan hangisi utangaçlık duygusu ile daha çok ilişkilendirilebilir?

A) Paranoid
B) Narsist
C) Dışadönük
D) İçedönük
E) Histrionik

3. – Aşırı olumsuz öz-değerlendirme
– Kendisi ve diğerleri ile ilgili olumsuz düşünceler
Yukarıdaki belirtiler utangaçlığın hangi alt boyutuna aittir?

A) Davranışsal
B) Duygusal
C) Fizyolojik
D) Bilişsel
E) Sözel

4. 'Derste hocamın düşük olan notumu herkesin içinde okuması beni çok utandırdı. O an utancımdan yerin dibine girmek istedim.' **şeklinde bir ifadede bulunan kişi, utangaçlığın hangi alt boyutunu daha yoğun bir şekilde yaşamaktadır?**

A) Bilişsel
B) Sözel
C) Duygusal
D) Davranışsal
E) Fizyolojik

5. Üniversitede öğrenci olan Yunus, derste sunum yapmak için tahtaya çıktığında kalbinin hızla atmaya başladığını, ağzının kuruduğunu ve soğuk soğuk terlediğini farketti. **Yunus'ta görülen belirtiler utangaçlığın hangi alt boyutuna aittir?**

A) Davranışsal
B) Fizyolojik
C) Duygusal
D) Bilişsel
E) Sözel

6. – Konuşma akıcılığında bozukluklar
– Korku duyulan ortamlardan kaçınma
– Göz temasından kaçınma
Yukarıdaki belirtiler hangi utangaçlık alt boyutunu çağrıştırmaktadır?
A) Fizyolojik B) Bilişsel C) Davranışsal
D) Sözel E) Duygusal

7. **Utangaçlığı bilinçdışı çatışmaların bir belirtisi olarak gören yaklaşım aşağıdakilerden hangisidir?**
A) Davranışçı yaklaşım B) Psikanalitik yaklaşım
C) Hümanist yaklaşım D) Bilişsel yaklaşım
E) Akılcı-duygusal yaklaşım

8. 'Sosyal ilişkilerde iletişim kurma becerisi düşük olan bireyler utangaç olmaktadır.' **görüşü hangi yaklaşıma aittir?**
A) Psikanalitik yaklaşım B) Hümanist yaklaşım
C) Adleryan yaklaşım D) Davranışçı yaklaşım
E) Bilişsel yaklaşım

9. **Utangaçlığın genetiğin bir sonucu olarak ortaya çıktığı görüşüne sahip olan yaklaşım hangisidir?**
A) Kişilik özelliği yaklaşımı B) Davranışçı yaklaşım
C) Psikanalitik yaklaşım D) Pozitif psikoterapi
E) Narratif terapi

10. Bu özelliğe sahip bireylerde utangaçlık ve girişkenlik bir arada bulunmaktadır. Bu özelliklerinden dolayı yaşamlarında yapmak istedikleri şeyleri genelde yapamayabilirler.
Yukarıda özelliği belirtilen utangaçlık türü hangisidir?
A) Davranışsal utangaçlık B) Bilişsel utangaçlık
C) Fizyolojik utangaçlık D) Çelişkili utangaçlık
E) Patolojik utangaçlık

Cevap Anahtarı									
1|C	2|D	3|D	4|C	5|B	6|C	7|B	8|D	9|A	10|D

Kaynaklar

1. Asendorpf, J. B. (1990). Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability, and peer avoidance. Human Development, 33, 250–259. *https://d*oi.org/10.1159/000276522
2. Cheek, J. M. (1983). Unpublished, Wellesley College, Wellesley MA 02181.
3. *Cheek, J. M., & Buss, A. H. (1981). Shyness and* sociability. Journal of Personality And Social Psychology, 41(2), 330. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.41.2.330
4. Cozolino, L. (2018). Terapi neden *işe yarar? Zihnimizi kullanarak beynimizi değiştirmek*. (Çev. E. Kurtulmuş). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü
5. Güngör, A. (2001). Utangaçlık Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik ve *Güvenirlik Çalışmaları. Türk Psi*kolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2 (15), 17-22.
6. Henderson, L. (1992). Shyness Grou*ps. In M. McKay, & K. Paleg (Eds.), Focal Group Psychotherapy. Oakland, CA: New Harbinge*r Press.
7. Henderson, L. (2014). Helping Your Shy and *Socially Anxious Client: A Social Fitness Training Protocol Using* CBT. New Harbinger Publications.
8. Henderson, L., & Zimbardo, P. (2001). Shyness, relationship to social anxiety and social phobia. In S. Hofman & P. diBa*rtolo (Eds.),* Social phobia (46–65). New York: Allyn & Bacon.
9. Henderson, L., Gilbert, P., & Zimbardo, P. (2014). Sh*yness, social anxiety, and* social phobia. In Social Anxiety (pp. 95-115). Academic Press.
10. Henderson, L., Zimbardo, P., & Carducci, B. (2010). Shyness. The Corsini Encyclopedia of Psychology. Doi:1*0.1002/9780470*479216.corpsy087
11. Hopko, D. R., Stowell, J., Jones, W. H., Armento, M. E., & Cheek, J. M. (2005). Psychometric properties of the *revised Cheek and Buss* shyness scale. Journal of Personality Assessment, 84(2), 185-192. DOI: 10.1207/s15327752jpa8402_08
12. Jones, K. M., Schulkin, J., & Schmidt, L. A. (2014). Shyness: Subtypes, psychosocial correlates, and treatment interventions. Psycholo*gy, 5(03), 244. Doi: 10.4236/psych.2014.*53035
13. Poole, K. L., Van Lieshout, R. J., & Schmidt, L. A. (2017). Shyness and socia*bility beyond emerging adulthood: Implications for understanding the developmental sequelae of shyness subtypes. Journal of Social and Clinical Psychology, 36(4), 316-334. https://doi.org/10.15*21/jscp.2017.36.4.316
14. Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. Annual Review of Psychology, 60, 141–171. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642
15. Schmidt, L. A., & Fox, N. A. (1999*). Conceptual, biological, and behavioral distinctions among different categories of shy children. In L. A. Schmidt & J. Schulkin (Eds.), Series in affective science. Extreme fear*, shyness, and social phobia: Origins, biological mechanisms, and clinical outcomes (pp. 47-66). New York, NY, US: Oxford University Press. http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195118872.003.0004
16. Şahin, E. E. (2013). Cinsiyete göre üniver*site öğrencilerinde utangaçlık: B*enli*k* saygısı, ilişki başlatma, kendini açma, etki bırakma, duygusal destek ve çatışma yönetimi değişkenlerinin rolü (Yüksek lisans tezi). YÖK *Tez Veri Merkezi tabanından ulaşılmıştır (Tez* No: 345237).
17. Zimbardo, P. G. (1982). Shyness and the stresses of the h*uman connection. In L. Goldberger, & S. Brez*n*itz* (Eds.), Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects (pp. 466–481). New York: Free Press.
18. Zimbardo, P. G., Pilkonis, P. A., & Marnell, M. E. (1977). Shyness: What it is, what to do about it. Addison-Wesley Publishing Company.

6. BÖLÜM

ÇOCUK VE ERGENLERDE ATILGANLIK EĞİTİMİ

Prof. Dr. **Ercan KOCAYÖRÜK**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Kazanımlar

Bu bölüm sonunda öğrenciler;

- Atılganlık ile ilgili kavramları tanımlayabilecek,
- Gelişim düzeylerine göre atılganlık becerilerini açıklayabilecek,
- Çocuk ve ergen atılganlık becerilerini belirleyen değişkenlerini tanımlayabilecek,
- Atılganlık gelişimi için çalışmalar geliştirebilecektir.

Hazırlık Soruları

1. Toplumsal uyum süreci açısından sosyalleşmenin ve sosyal beceri edinmenin önemi nedir?
2. Atılgan olan ve olmayan davranış arasındaki farklar neler olabilir?
3. Atılganlık becerilerinin geliştirilmesi sosyal becerilerin gelişimine ve sosyalleşmeye nasıl katkı sağlar?
4. Çocuk ve ergen atılganlık becerileri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
5. Atılganlık becerilerini geliştirmede ailenin rolü nedir?

Anahtar Kelimeler: Sosyal Beceriler, Atılganlık, Atılganlık Eğitimi

Uyum Süreci Olarak Sosyalleşme

Her toplum ya da topluluk, varlığını sürdürebilmek amacıyla belirlemiş olduğu norm, değer ve kurallar ağı çerçevesinde üyelerinin birbirleriyle bütünleşmesi ve uyum sağlamasına yönelik yapıları ve süreçleri oluşturur. Sosyalleşme ve toplumun sağlıklı bir üyesi olmayı başarabilmek bireyin gelişim görevleri içerisinde belki de en önemlilerinin başında gelmektedir. Sosyalleşme ve toplumla bütünleşme, sosyal ilişkiler aracılığıyla bireyin kendisini diğerleri ile tanımlama ya da tanıyabilme, özgün taraflarını fark ederek bireyleşme ve kimlik kazanma sürecinin önemli bir parçasıdır.

Gelişim süreci içerisindeki bir çocuğun sosyalleşme sürecini etkileyecek ve belirleyecek birçok faktör söz konusudur. Sosyal beceriler, iletişim becerileri, kişilerarası iletişim bunlardan bazılarıdır. Sosyal beceriler, hem sözel hem de sözel olmayan davranışları kapsayan, kişinin olumlu davranışları başlatarak devam ettirmesi ve sosyal ortama uygun tepkiler vermesini sağlayan öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanabilir.[1] Bu tanım doğrultusunda ele alındığında sosyal beceriler, çocukların kendilerini ve çevrelerini tanımaları, sağlıklı bir etkileşim geliştirmeleri ve topluma uyum sağlamaları açısından önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bir başka deyişle sosyal beceriler çocukların sosyalleşme süreciyle birlikte toplumun sağlıklı bir üyesi olarak devam edebilmesinde önemli bir davranış ve beceri geliştirme sürecidir.[2] Çocuğun yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, toplumun bir parçası olduğunun bilincine ulaşması ve öğrenmesi onun sosyalleştiğinin göstergesi olarak kabul edilir. Bireyin sosyalleşmesi ile vurgulanmak istenen, duygu ve düşünceleri tanıma, odaklanma, yansıtma ve dış dünya ile arasında köprü görevini görecek becerileri geliştirmesidir. Bireyde çeşitli tutum ve davranışların oluşması sosyal gelişiminin bir ürünü olmasıyla birlikte bunun yaşam boyu devam ettiği belirtilmektedir. Daha yalın bir deyişle, sosyal gelişim bireyin sosyal düzeyde ve toplum içinde insanlarla olumlu ilişkiler geliştirerek toplum yaşamına ve doğal akışına uygun davranışlar sergilemesidir.[3]

Sosyal beceriler konusundaki yeni yaklaşım, çocukların repertuarlarında pozitif sosyal davranışları oluşturmaya odaklanmıştır ve sosyal beceri tanımı üç kategoride gruplanmıştır; *1) Akran kabulü 2) Davranış tanımı 3) Sosyal geçerlik tanımıdır.*

Akran kabulü tanımında, akranları tarafından kabul görmesi ve onay alabilen çocuk ya da ergenler sosyal becerikli olarak değerlendirilir. Akran kabulünde çeşitli sosyometrik ölçümler kullanılır. Bu tanımın eksik kalan yönü bir çocuğun akranları tarafından dışlanması ya da kabulüne yol açan özel davranışların tanımlanmasında zorluk çekilmesidir.[4] Bu nedenden dolayı akran kabulü tanımı sosyal

beceri eksikliklerini önleme veya müdahale etme stratejilerini oluşturmada sıklıkla kullanılmadığı görülmektedir.

Sosyal becerilerin davranışsal tanımında, sosyal beceri davranışları bir kişinin sosyal davranışlarına bağlı cezanın veya ödülün büyük ihtimalle en üst düzeyde olduğu özel yerlerde sergilenirken karakterize edilir. Bu tanımın avantajı özel sosyal davranışları, onların kontrol edilen değişkenlerinin ve bu davranışların sergilendiği yerlerin belli olmasıdır. Böylece sosyal becerinin davranışsal tanımı sosyal beceri eksikliklerini düzeltmek için düzenlenen eğitim stratejileri ile doğrudan ilişkilidir.[5] Bu yaklaşım sosyal davranışın sosyal açıdan önemli ve anlamlı olmasını garanti etmez. Sosyal beceriler toplumun büyük çoğunluğunun değer verdiği amaç veya sonuçları etkilemez sadece önceden tanımlanan belli davranışların sıklığını artırır.

Sosyal becerinin son ve en çok kullanılan tanımı sosyal geçerliktir. Bu tanıma göre sosyal beceriler bir çocuğun önemli sosyal ilişkiler ağı içerisindeki davranışını tahmin etmeye yardım eden, belirli yerlerde sergiledikleri davranışlardır. Bu tanım aslında akran kabulü ve davranış tanımlarının karışımıdır ve iki tanımdan daha kapsamlıdır. Sosyal beceriyi bireyin başkalarıyla etkili iletişimini sağlayan, sosyal kabul edilir davranışlar ve başkaları tarafından sosyal kabul edilmeyen tepkilerden kaçınmak olarak tanımlanmaktadır.[6]

Çocukların akran gruplarında ve çevresiyle daha verimli etkileşim kurabilmelerinin en etkili yollarından biri de çocukların atılganlık becerileridir. 70'li yıllardan bu yana atılganlık becerilerini geliştirmek amacıyla geliştirilen eğitimler oldukça yaygındır ancak yaygın olan bu atılganlık eğitimleri (AE) yetişkinlere yöneliktir ve çocuklar üzerinde kullanımı uzun yıllar araştırmalara konu olmamıştır. AE şimdiye kadar üniversite öğrencileri, kadın grupları, uyumsuz çiftler ve kaygı bozukluğu, benlik saygısı ve iletişim becerileri çalışmalarında kullanılmıştır.[7,8]

Ancak 80'li yıllarda bazı otoriteler AE'nin çocuklar üzerinde kullanımının verimli olacağını önermişlerdir.[9] AE çalışmalarının amacı, kendilerini okula uyum sağlamada zorlanmış hisseden, akran gruplarında sosyal becerileri geliştirme gereksinimi olan ya da öğretmenleriyle ilgili sorunlar yaşayan çocuklar için atılganlık eğitimleri geliştirmek olduğu görülmektedir.

Atılganlık Nedir?

Voltan-Acar[10] atılganlığı "başkalarını küçük görmeden, onların haklarını yadsımadan bireylerin kendi haklarını koruyabilmeleri için geliştirilen bir çeşit kişiler arası ilişkiler biçimi" olarak tanımlamaktadır. Ancak atılganlık sıklıkla saldırganlıkla karıştırılır veya yanlış anlaşılır. Okullarda sıklıkla tekrarlanan "Öğrenciler oldukça atılgan!" gibi kalıplar çoğu zaman işitilir ama bunun daha çok "Öğrenciler fazla saldırgan" anlamına gelebileceği de görülmektedir. Atılganlık daha

çok kişinin kendi ihtiyaçlarını diğerlerini incitmeden (sözlü, fiziksel ya da psikolojik) ve diğerlerinin haklarını gözeterek yerine getirebilmesidir. Atılgan çocuklar zorlandıkları konularda öğretmenlerden yardım isteyebilirler. Pasif öğrenciler ise ya zorlandıkları konuda ileri adım atmazlar ya da öğretmenden yardım istemekten kaçınarak yolunda gitmeyeni düzeltmede kararlı davranmazlar. Belki de pasif davranan öğrenci, öğretmenin tepkisini çekmekten ya da kendisini eleştirmesine karşı bir korku yaşıyor olabilir veya kendisini yardım alacak kadar değerli görmüyor olabilir. Saldırgan öğrenci ise dürtüsel tepkiler göstererek öğretmenleri ya da daha da ileri giderek kendi hataları için başkalarını suçlayabilir veya başkalarına fiziksel, sözlü ya da psikolojik olarak zarar verebilir. Buna karşın atılgan öğrenciler kendilerine ve başkalarına karşı saygı gösterirler. Kendi ihtiyaçlarını başkalarına zarar vermeden karşılayabilirler ve daha uygun davranışlarda bulunabilirler.

Ergen ve çocukların sosyal gelişimlerinde atılganlıkların göstergesi olarak kabul edilebilecek olumlu ve olumsuz davranışlar listesi aşağıdaki gibi sıralanabilir:[11]

Olumsuz Sosyal Davranışlar	**Olumlu Sosyal Davranışlar**
• Fiziksel saldırganlık • Oyunbozanlık • Tartışma yaratma • Karşıdakini sürekli engelleme • İsim/Ad takma • Diğerlerine patronluk/otorite kurma • Sızlanma şikâyet etme • Diğerlerinin eşyalarını izinsiz alma • Etkinliklerde üstünlük kurma • Yetersiz göz teması • Yetersiz spor etkinlikleri • Yüksek sesle konuşma • Gösteriş yapma • Alaya alma • Diğerlerini rahatsız etme • Diğerlerinin sınırlarını çiğneme • Diğerlerinden uzaklık ve yalıtılmışlık • Diğerlerini de patronluk/otoriter davranmaya zorlama • Etkili dinlememe • Gıda, oyuncak…vb. kendine saklama (istifleme) • Duyguları paylaşmama • Çok konuşma • Oyun kurallarını ihlal etme • Etkinliklerde çok kaba ve sert davranma • Akrana baskısına yenik düşme	• Sırasını bekleme • Paylaşma • Duygularını açma/paylaşma • İşbirliği yapma • Göz teması kurma • Konuşmayı başlatma • Diğerlerini dinleyebilme • Sorumluluğunu kurallara uygun yerine getirme • Diğerlerine yakın ve ilgili davranma • Diğerlerinin yakınlık ve ilgilerine karşılık verme • Özer dileme • Soru sorma • Kendisi hakkında konuşma • Oyunun kurallarına göre oynama • Gerektiğinde görmezden gelme • Diğerlerinin ilgilerini dikkate alma • Kısa ve öz konuşma • Diğerlerinin gereksinim ve isteklerini gözetme • Diğerlerine yardım etme • Diğerlerini davet etme • Akran gruplarına gerektiğinde hayır diyebilme

Ergen ve çocuklarda atılganlık gelişimini inceleyen çalışmaların bulguları, yetenekli ve zeki olan öğrencilerin daha atılgan davranışlar gösterdiğine işaret etmektedir.[12] Buna karşın sorunlu davranışlar gösteren öğrencilerde atılganlık yeteneklerinin eksikliği rapor edilmiştir.[13] Kamu okullarında eğitim sürdüren çocuklarla özel bir okulda eğitimlerini sürdüren çocukları disiplin problemleri açısından karşılaştıran bir çalışmada, her iki okul için de disiplin sorunu yaşayan çocukların atılganlıktan daha çok saldırgan olduğu rapor edilmiştir.[13] Benzer bulgular sorunlu davranışlar gösteren çocuklar için de rapor edilmiştir. Örneğin, konuşma korkusu[14] madde bağımlılığı[15] davranışları gösteren öğrenciler daha az atılgan bulunmuştur.

Atılganlık kazanımı sorunlu davranışı azaltır ya da ortadan kaldırır. Atılganlık aynı zamanda öğrencilerin kendi yaş gruplarındaki gelişim problemleriyle daha verimli şekilde mücadele etmelerini destekler. Uygun eylemlerde bulunan ve çevre sorunlarını daha kolay çözebilen öğrenciler atılgan davranışları sıklıkla göstermektedir.

Okullarda Atılganlık Eğitimi

Belirtildiği gibi atılganlık eğitimi, yetişkinlerin atılgan davranışlarını geliştirmeye yönelik birçok çalışma da ele alınmıştır. Yetişkin merkezli atılganlık eğitimi yaklaşımları çoğunlukla aşağıda belirtilen üç aktivite üzerinden ilerler: (a) Katılımcılara sosyal model kanalı ile atılgan davranışların doğasını göstermek, (b) katılımcıların prova yaparak atılgan davranışlar sergilemesini sağlamak, (c) prova yapılmış davranışların hemen sonrasında katılımcılara anında geri dönüt vererek davranışı kalıcı hale getirmek. 80'li yıllara kadar yetişkinler üzerinde geliştirme ve uygulama çalışmaları sürdürülmüş olan atılganlık becerileri ve eğitiminin belirtilen 3 aşamalı yaklaşımı birkaç değişiklikle çocuk ve ergenlerle de kullanılabileceği görüşü sonraki yıllarda ağırlık kazanmıştır.

Öncelikle ilkokul sonrası çocukların bilişsel yeteneklerinin henüz sınırlı olması nedeniyle hedeflenen atılgan davranışlar daha belirgin ve basit bir şekilde tanımlanmalıdır. Başka bir deyişle yaş grupları ve gelişim düzeyleri atılganlık eğitimleri planlanmasında dikkatli bir şekilde ele alınmalıdır. Ayrıca, modellenen atılgan davranışlar çocukların günlük yaşam pratikleriyle doğrudan ilişkili olmalıdır.

İkinci olarak, çocukların AE programına katılan yetişkin bireyler gibi yardım almak için aktif bir katılımı gerçekleştirmede gönüllülükleri düşük olacağı göz önünde bulundurulduğunda, çocuklar kazandıkları davranışların atılganlık derecesinin farkında olmayacaklardır. Bu nedenden dolayı AE eğitimi başlangıcında

belirgin davranış örüntüleri (yardım arama, kendini ifade etme… vb) tanımlanarak, modeller tanıtılarak çocukların atılganlıklarının derecesini kavrayabilmeleri buna ek olarak hedeflenen beceri ve davranışlar üzerinde odaklanmaları sağlanabilir. Başlangıçta hem eğitimin amacı hem de sağlayabileceği yararlar konusu çocuklar için açığa kavuşturulmalıdır.

Son olarak, çocukların atılgan davranışlara uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için grup içinde, evde ya da okulda olumlu pekiştirme veya geri bildirim kullanılmalıdır. Sonuç olarak, öğretmenler ve anne-babalar çocukları modellenmiş ortamda atılgan bir davranışta bulunduklarında, onlara olumlu geri bildirimler verebilirler. Geri bildirim sürecinde gözden kaçırılmaması gereken belki de en önemli nokta ise anne babaların da bu eğitimlerin bir parçası olduğudur. Annebabaların geliştirilen bu eğitimlere dahil edilmesiyle, çocukların geliştirdikleri davranış ve becerilerin desteklenerek kararlı bir davranışa dönüşmesinde büyük bir katkı ve yarar sağlayacakları unutulmamalıdır.

Çocuk ve Ergenlerde Atılganlık: Sorunlar ve Programlar

Atılganlık üzerine oluşturulmuş alanyazın incelendiğinde atılganlıkla ilgili yaklaşımlarla atılganlık eğitimleri arkasındaki ilişkiye odaklandığı görülmektedir. Ancak ilgili alanyazında dikkat çekmeyen iki farklı durum söz konusudur. Bunlardan birincisi atılganlık davranış ve becerilerine ihtiyacı olan çocuk ve ergenlerin nasıl belirleneceğiyle ilgilidir. İkincisi de okul çağındaki çocukların oluşturduğu gruplara uygun atılganlık davranış ve becerilenin nasıl kazandırılacağı ile ilgilidir. Bu üzerinde durulması gereken iki süreç için okul psikolojik danışmanı, sosyal beceriler ve atılganlık davranışlarının geliştirilmesiyle okul çağı çocuk ve ergenlerin psiko-sosyal gelişimlerine katkı sağlayabilecekleri bir çalışma alanı oluşturabilir. Böylelikle çocukların ve ergenlerin gereksinim duydukları atılgan davranış ve becerileri gözlemleyerek, bu davranışların okul uyumuyla olan ilişkisini dikkatli bir şekilde ele alarak değerlendirecek olan okul psikolojik danışmanları, gelişimsel rehberlik çalışmalarını da daha verimli ve etkili bir düzeye taşıyabilirler.

Atılganlık Nasıl Geliştirilebilir?

Atılganlık eğitim programını uygulamadan önce, öğretmenler, personel ve anne-babaların atılganlıkla ilgili düşünce ve görüşlerinden başlamak daha etkili bir program geliştirmek için avantaj sağlayacaktır. Bu veli toplantıları, seminerler veya eğitici toplantılar aracılığıyla yapılabilir ya da bireysel olarak ilgili kişilere eğitimler verilebilir. Okullar sıklıkla bilinçli ya da bilinçsiz şekilde, pasif davranışları cesaretlendirmektedirler, bu nedenle atılganlık eğitimine gereksinim duyan

ergenlerle etkileşim içerisinde olan yetişkinlerin (öğretmenler, okul yönetim ve personeli, aile… vb), atılganlığın ve atılgan davranışların bilincinde olmaları gerekmektedir. Yetişkinler ergen ve çocuklardan atılgan bir davranış beklediklerinde cesaretlendirme ve yönlendirme yapabilmek için atılgan davranışlar hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki öğrenciler atılgan davranışlar kazanana kadar hata yapmaya devam edebilirler bunun sonucunda da bir takım saldırgan davranışlar sergileyebilirler.

Öğrencilerin atılganlık yetenekleri birkaç basit prosedürle birlikte bireysel ya da grup eğitimleriyle kazandırılabilir ve geliştirilebilir. Programlar özellikle davranış türlerini, öz-değerlendirme formlarını taramakla ve sunmakla başlamalıdır. Yurtdışındaki ilgili alanyazın incelendiğinde birçok atılganlık eğitim programı göze çarpmaktadır. Bunlardan en dikkat çekenlerin başında gelen Rathus Atılganlık Programı (Rathus Assertiveness Schedule) diğerlerinin aksine, çocuklara ve ergenlere yönelik olarak geliştirilmiştir.[16] Program öğrencinin atılgan ya da çekingen olduğuna dair tek bir puan vermektedir. Programın benzer bir içeriğini ülkemizde Kutlu[17] tarafından hemşirelik öğrencileriyle atılganlık eğitimini yarı deneysel, tek grup Pretest-Posttest araştırma modelinde incelemiştir. Üç ayrı grup öğrenci hemşireye, araştırmacı tarafından 8 oturumdan oluşan Atılganlık eğitimi uygulanmış, uygulama öncesi ve sonrası yapılan testlerle eğitimin etkinliği test edilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin özelliklerini belirleyen anket formu ve Rathus'un geliştirdiği ve Nilüfer Voltan Acar'ın[18] Türkçeye uyarlama çalışması yaptığı Rathus Atılganlık Envanteri (RAE-Rathus Assertiveness Schedule) kullanılmıştır. Çalışma, atılganlık eğitimi alan öğrenci hemşirelerin, eğitim sonrası RAE puanlarının artığını göstermiştir. Ergen Atılganlığını Belirleme Testi (The Adolescent Assertiveness Discrimination Test) de agresifliği, pasifliği ve atılganlığı belirten üç farklı puan sağlamaktadır. Bunun dışında Liseli Öğrenciler İçin Değerlendirme Ölçeği (The Assertion Scale for High School Women) de atılganlık ya da çekingenlik derecesine ilişkin tek bir puan sunar. Bu gibi atılganlık eğitimleri yurt dışında sıklıkla çalışılmıştır ancak Türkiye'deki geçerliliği ve güvenirliği hakkında ampirik bulgular yeterli olmamakla birlikte ölçme bilgisi de şüphelidir.

Okullarda okul psikolojik danışmanları davranış listeleri ya da test-dışı tekniklerin sonuçlarını değerlendirerek ve bir alan taramasıyla atılganlık eğitimine gereksinim duyan öğrencileri belirleyebilirler. Okul içi kurul ve gelişim toplantıları, veli toplantıları ve diğer toplantılarla birlikte öğrenciler atılganlık eğitimiyle tanıştırılabilir.

Atılganlık eğitim programı öncelikle öğrencilerin davranışlarını değiştirmeyi amaçlar ve onlara daha uygun bir davranış yöntemi geliştirebilecekleri yönünde bir motivasyon kazandırır. Kişisel olarak değerli olmaya duyulan inanç pasif

öğrencilerin gelişim sağlaması için çok önemlidir. Özfarkındalık çalışmaları da önemlidir çünkü öğrenciler sürdürdükleri yaşamlarının diğerlerini ve kendilerini nasıl etkileyeceklerini anlamak durumundadırlar. Öğrenciler neden atılgan davranışlarda bulunmaları gerektiğine yönelik bir bakış açısı geliştirirlerse şu anki ve geçmişteki davranışlarının diğerlerini nasıl etkilediğinin de farkına varabilirler. Atılganlık becerilerini geliştirme teknikleri model alma, rol yapma ve gözlem yapabilme çalışmalarını içerir. Her bireysel programın içeriği hedef kitleye göre geliştirilmelidir. Belirlenecek teknikleri seçerken, belirgin yetenekler ve teknikleri uygulayabilme kapasitesi göz önünde bulundurulmalıdır. Hiçbir program her sorunu çözecek yeterlilikte değildir. Okul psikolojik danışmanları da kendisinin uygun bulmadığı ya da amaca uygun olmadığını düşündüğü herhangi bir tekniği programa eklemek zorunluluğu hissetmemelidir. Programlar hakkında bilgi almak ve programları dikkatli bir şekilde incelemek seçimi kolaylaştırabilir.

Son-test yöntemi de uzun dönem davranış değişikliklerini ölçmek için kullanılan önemli bir yöntemdir. Bunu yaparken dikkatli davranılmalıdır çünkü ölçme araçlarını uygun şekilde yorumlamak dikkat gerektiren bir noktadır. Davranış değişimleri sık sık kişiler onları fark etmeden çok önce ortaya çıkar ve bundan dolayı kişi daha değişen davranışı fark etmediği için son test yönteminde gözükmeyebilir. Bu noktada dikkatli olmak çok önemlidir.

Atılganlık çocukların kendi amaçlarına ulaşmak için kullandıkları düşünceler, davranışlar ve duyguların toplamı olarak değerlendirilmelidir.[19] Atılgan davranışlar belirgindir ve toplum tarafından kolaylıkla ayırt edilebilir. Örneğin, öğretmenle göz teması kurup soru sorulduktan iki ya da üç saniye içinde cevap vermek atılgan bir davranış örneği olabilir. Bu gibi atılgan davranışlar agresiflik ve pasifliğin arasında konuşlanmıştır. Pasif davranışlar utangaç davranışlardır, diğerleriyle etkileşim içindeyken bir şekilde kendi kendine sınır koyan tepkilerdir (Örn; göz temasından kaçınmak). Agresif eylemler ise başkalarının haklarına özen göstermeyen davranışlardır.

Bir çocuğun sosyal ilişkiler ağı içerisinde atılgan davranışlar ve beceriler göstermesi gelişiminin bir noktasını özellikle de okula uyum dikkate alındığında, olumlu olarak etkileyecektir.[20] Örneğin, kişiler arası ilişkilerde zorluk yaşayan, sosyal ilişkilerde bulunmayı reddeden, daha az duygusal geribildirim veren çocukların okul başarısının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.[20] Buna karşın, atılgan sosyal davranışlar göstermek yüksek IQ ile doğru orantılıdır ve ayrıca atılgan davranış gösteren öğrencilerin sınıfa uyumu da sağlıklıdır.[21] Bu bulguların ışığında çocuklara atılganlık ve becerilerinin kazandırılması eğitim süreci içerisinde beklenen bir hedeftir.

Sosyal yetenekleri geliştirmeyi amaçlayan çoğu program çocukların davranışları üzerinde olumlu etkiler bırakmıştır. Shure ve Spivack[22] kişisel problemleri çözmek için bir eğitim programına katılan çocukların sosyal davranışlarının olumlu yönde değiştiğini göstermişlerdir. Diğer araştırmacılar da sınıf uyumunu geliştirmede çocuklara yardımcı olarak onların sosyal ve kişiler arası davranışlar geliştirmesine yardımcı olmuşlardır. Bütün bu programların ortak amacı sosyal yetenekleri yeniden yapılandırmak ve karşılaşabileceği olası güçlüklerle engellenmelerinin üstesinden gelebilmek.

Bu doğrultuda Rotheram, Armstrong ve Booraem[23] tarafından geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine yönelik atılganlık eğitimi programı bir önleme programıdır. Bu tür programlar sorun odaklı olmalarından dolayı hedef sınıflar veya gruplar, okul yönetiminin ve öğretmenlerin seçtiği sosyal derecesi becerileri düşük çocuklardan oluşmaktadır. Bu tür programların sonuçlarına göre öğretmenler oyun alanındaki çocukların sosyal becerilerinde bir değişim gerçekleştiğini ancak öğretmen-öğrenci ilişkisi gelişiminin düşük kaldığını raporlamışlardır. Öğrencilerin akademik başarı dereceleri düşük çıkmıştır ve öğretmenler bu durumun nedenini sosyal becerilerin düşük olmasıyla açıklamışlardır. Sonuç olarak, güncel program bu durumları göz önünde bulundurmuştur ve akademik başarıyı yükseltmek için çocukların sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Önceki araştırmacıların çalışmaları üzerine inşa edilen bu programda, çocukların düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını yöneterek onlara doğrudan sosyal atılgan yetenekler kazandırmayı amaçlamıştır. Ayrıca kişisel problemleri çözmek ve akran ilişki uyumu geliştirmek de bu programın amaçları içinde bulunmaktadır.

Sosyal Beceri Gelişiminde Ebeveyn Rolü

İnsan sosyal bir varlık olmanın sonucu olarak diğer insanlarla etkileşim içinde yaşama ihtiyacındadır. Sosyal bir varlık olan bireylerin belki de en önemli gereksinimi herhangi bir etkiye karşı tepkilerini düzenleyerek uygun tepkiler verebilme ve içinde bulunduğu sosyal çevreden kabul görebilmektir. Çocukların gözlerini dünyaya ilk açtıklarında yanlarında gördükleri ve çevresini onlar aracığıyla anlayabildikleri ebeveynlerin, çocuğun her alandaki gelişiminde etkili olacağı düşünülmektedir. Sosyalleşme ve sosyal gelişim de bunlardan biridir. Çocukluk dönemindeki sosyal beceriler aile içerisinde ve akran gruplarındaki etkileşimlerle kazanılır. Carledge ve arkadaşlarına göre çocuklar, sosyal becerileri anne-babalarıyla ya da bakıcı durumundaki kişilerle yaşadıkları ilişkiler ve etkileşim aracılığıyla kazanır, daha sonra sosyal gruba kardeşler, akranlar ve diğer yetişkinler katılır ve sosyal beceriler bu etkileşim ile gelişmeye devam eder.[24]

Çocukların sağlıklı sosyalleşebilmelerinin temelinde anne-babalara güvenli bağlanma yatmaktadır. Guerrero-Jones, güvenli bağlanan çocukların, güvenli bağlanmayan çocuklardan sosyal olarak daha becerikli olduklarını belirtmiştir.[25] Cohn ve arkadaşları yaşamın sonraki dönemlerinde gelişecek sosyal becerileri oluşabilmesi için gerekli sevgi ve bağımsızlık kaynağını edinmede çocukluk yılları oldukça önemli ve kritik olduğunu belirterek sevgisini gösteren ve sosyal tepkiler veren ebeveynlerin çocuklarının hayatı daha olumlu algılayıp, diğer insanlarla kurulan ilişkileri bir ödül olarak algıladıklarının altını çizmişlerdir.[24]

Çocuklar iletişim becerilerini, sevgi, saygı, kabullenme gibi temel değerleri aile yaşamından öğrenirler. Anne baba çocuğa güven ortamını oluşturduktan sonra çocuğun yeteneklerinin gelişmesine yardım ederek ve davranışına yön vererek uyması gereken kuralları öğretirler. Geri bildirimler vererek onları denetlerler. Böylece çocuğun ilk davranışları şekillendirmiş olurlar. İlerleyen yaşlarda öğrenmelerini ve öğrendiklerini hayata geçirmeyi gözlem ve rol model edinme yoluyla devam ettirirler. Bu etkileşimin altını çizen Sosyal Öğrenme Kuramına göre öğrenme işlemi 4 aşamada gerçekleşir: dikkat, hatırda tutma, yeniden üretme ve ödüllendirme. Çocuklar, öğrenme sürecinde önce çevrelerindeki en yakın modellere (anne-baba, akranlara) dikkat ederler. Modellerin davranışlarını dikkat ederek gözlemleyip, taklit ederler daha sonra yeniden modele uygun davranış üretirler. Modelin davranışını ne kadar iyi sergilerlerse, sosyal çevreleri tarafından ödüllendirilerek, o davranışı tekrar etme eğilimleri o kadar artar. Başkalarının davranışları gözlemlenerek de öğrenilebilir. Bu modelde çocuğun sosyalleşmesinde sosyal becerilerini geliştirip uygulamasında ebeveyn davranışları önemli bir belirleyicidir. Konunun daha geniş bulguları söz konudur. Aile içindeki bireylerin etkileşimi çocuğun aile içindeki konumunu belirler. Çocuk toplumsal bir birey olarak kendine bir model arar ve bunu aile içinde bulur. İlk modelleri anne babalarıdır. Anne babaların çevreyle kurdukları sosyal ilişkiler, bu ilişkilerdeki tavırları, davranışları ve söylemleri çocuğun kendi çevresiyle kurduğu ilişkilerde de belirleyici olacaktır. Örneğin, anne ve babasının her ay yoksullara gönüllü yemek bağışında bulunduğunu gören bir çocuk, anne ve babası ile sosyal yardım üzerine bir etkileşimi olmamış olsa bile "başkasına yardım etmenin" önemine dair bir mesaj çıkarabilir.[26] Cömert olmayı eşyalarını paylaşan ya da bağışta bulunan insanları gözlemleyerek de öğrenir.

Ebeveynlerin sosyal beceri kalitesi çocukların da sosyal beceri kalitesini belirleyici faktörlerden birisi olarak gözlemlenmektedir. Sosyal yeterlilikler açısından kendini geliştiren ebeveynlerin çocukları da aynı derecede başarılı olmaktadırlar.[27] Dolayısıyla çocuk model alma yoluyla tutumlar, değerler, problem çözme yolları hatta kendini değerlendirme standartları edinebilir.

Olumsuz anne-baba tutumları (ebeveynin; öfke kontrolünün düşük olması, yapılan bir davranışa geri dönüt vermemesi, dinleme becerilerinin yetersiz olması, problemleri baskı ile kontrol etmesi, aile üyelerinin zayıflıklarla alay edilmesi) çocuk için son derece işlevsiz ve zararlı mesajlar içerebilir. Bu çocuklar sosyal beceri ve iletişim becerisi açısından ailesinde olumlu mesaj alan çocuklarla karşılaştırıldıklarında daha dezavantajlı durumda olduğu görülebilir. Gelişim çağı içerisindeki çocuklar ilk çocukluk dönemlerinde ebeveyniyle özdeşim kurma çabası içerisindedirler. Doğal olarak onların değer yargılarını, davranış ve tutumlarını, konuşmalarını taklit edecek, uygulayacaklardır. Anne-babayı taklit edilerek geliştirilen davranışlar, çocukların sonraki hayatlarındaki sosyal becerilerini ve kişilik yapısını etkileyecektir. Bir rol modeli olarak kabul edilen ebeveynler çocuklarıyla iletişimlerinde gerektiğinde onlardan özür dileyebilmeli, onlara söz hakkı tanımalı, dinlemeli ve karar verme becerilerine doğrudan müdahil olmadan destekleyici olabilmelidir. Aile ortamında çocuğun kendisinin bir rol modeli olduğu bilinci içerisinde tavır ve davranışlarını değerlendirmelidir. Çocuklar için ilk ve en önemli modelin bakım verenler olduğu düşünüldüğünde bu kişilerin çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarının ne kadar önemli olduğu görülmektedir.[27]

Anne-baba tutumları ile gerçekleştirilen birçok çalışma, otoriter tutum ile yetişen çocuklar da kaygı, düşük özgüven, saldırganlık, düşmanlık gibi olumsuz davranışların sıklıkla tekrarlandığı rapor etmiştir. Demokratik tutumu benimseyen ebeveynlerin çocuklarının zihinsel ve sosyal yönden daha yeterli, kendini iyi ifade edebilen, özgüveni yüksek, öz kontrolü gelişmiş, arkadaş canlısı kendi kararlarını verebilen ve akademik yönden daha başarılı olan çocuklar yetiştirdiğini ortaya koymuştur. İzin verici tutum ile yetişmiş çocukların ne istediğine tam olarak karar verememiş, doyumsuz, kurallara uyum sağlayamayan, paylaşma gibi becerilerden yoksun oldukları görülmektedir. Kültürümüze bakıldığında aşırı koruyucu ebeveyn tutumu baskındır. Ebeveynin çocuğu aşırı koruması, çocuğa gerektiğinden fazla kontrol ve özen göstermesi söz konusudur. Bu tutumla yetiştirilen çocuklar öz-güveni olmayan, sosyal ilişkilerinde pasif, diğer kimselere aşırı bağımlı, duygusal kırıklıkları olan çocuklardır.[25] Bunların yanısıra kültürümüzde daha çok çocuğun karşılaşacağı engelleri kaldıran, kendini çocuğuyla bütünleştirmiş ebeveynlerin sayısı oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bunun sonucunda çocuklarının kendilerinden farklı birer birey olduklarını ve bağımsızlıklarını kazanmaları gerektiğini farkındalığını kazanamazlar.[28] Bu tutumdaki çocuk gereğinden fazla kontrol altında tutulmakta ve aşırı derecede korunmaktadır. Aşırı korumacı ailelerde çocuğa duyulan sevgi doğrultusunda çocuğun ihtiyacı karşılanmaktadır. Bu çocuklar genelde kendi başına karar verme konusunda kararsız, ebeveynlerine danışmadan bir şey yapamayan, girişim yetenekleri gelişmemiş ve istediklerini ağlayarak bildirirler. Bunun sonucunda çocuğun bağımsızlığını kazanması, kendi başına iletişim kurup kendi kararlarını verebilmesi son derece gecikecektir.

Sonuç ve Öneriler

Bugün eğitim sürecinde, bireyin sosyal gelişimi, diğer gelişim alanları kadar önemli görülmektedir. Kendini ifade etme, kendine güven, çevresindeki insanlardan kabul görme, otonom ve özerk gelişim… vb. tüm bu becerilerin geliştirilmesi çabalarının temelinde, sosyal davranışları geliştirebilmek ve çocukların uygun davranışta bulunduklarında desteklenmesi yer almaktadır.[29] Özellikle erken çocukluk döneminde, olumlu duyguların ve sosyal becerilerin kazandırılmasında öğretmen ve okul çevresinin önemi büyüktür. Eğitimin gelecekte daha iyi bir yaşama rehberlik edebilmesi için öğrencinin gereksinim duyacağı kimi becerileri (eleştirel düşünme becerisi, insan ilişkileri becerisi, kişisel beceriler ve sosyal beceriler…vb.) kazandırması gerektiği belirtilmekle birlikte öğrenciler kendi davranışlarından sorumlu olmayı ve sosyal bir uzlaşı geliştirebilmeleri için sosyal becerileri kazanmalarının önemi vurgulanmaktadır.[3,30]

Çocukların okul süreci, sosyal becerileri geliştirme olanağı bulduğu ve bu süreçte davranış gelişimine geniş bir şekilde yer verilmesi gereklidir. Bunun nedeni çocuğun içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesi ve toplumla bütünleşebilmesi, toplumda tarafından onaylanabilecek davranışları kazanmasıyla mümkündür. Sosyalleşmiş bir birey, içinde yaşadığı toplumun kurallarına ve beklentilerine uygun davranışlar gösterir.[31] Okul döneminde verilen eğitimde bu davranışların kazandırılmasında en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin sosyal becerilerin geliştirilmesinde tutarlı ve kararlı davranışlar sergilemesi çocuklarında benzer davranışları göstermeleri sonucunu doğuracaktır. Bu dönemde öğretmenler çocuklar için hem model hem de rehber-yönlendirici konumundadır. Öğretmenlerin model olmaları dikkate alındığında öğretmenlerinde sosyal becerilere sahip olmaları önemlidir. Kazandırılması planlanan sosyal becerilere sahip eğitimcilerin varlığı, verilen eğitimin daha kalıcı olmasında oldukça etkilidir.[2]

Çocukların kendisini ifade edebilmesi, özgüven kazanması, ailesi ve çevresindeki bireylerle ilişki kurabilmesi, arkadaşları tarafından kabul görmesi, sosyal anlamda bağımsızlık kazanması gibi becerilerin geliştirilmesi çabalarının temelinde öğrencilere sosyal davranışlar kazandırmak, uygun davrandıklarında onları desteklemek ve onları motive etmek bulunmaktadır. Bu nedenle, öğrencilere örgün öğretimin her bir basamağında, sosyal becerilerin kazandırılması, pekiştirilmesi ve geliştirilmesi için çaba sarf edilmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin bu becerileri kazanabilmelerini sağlayabilecek nitelikte ne kadar çok etkinliklere ve düzenlemelere yer verirlerse o oranda sosyal becerileri kazandırma oranları yükselecektir. Çünkü bu becerilerin kazanılması, öğrencinin akademik başarısında, sosyal ilişkilerinde, sosyal uyumlarında etkili bir faktör olabilmektedir.

Çocukta sosyal becerilerin gelişiminde ayrıca ailenin oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır. Alan yazında yer alan aile özellikleriyle çocukların sosyal beceri gelişimi arasında önemli bir ilişki olduğu bulgularla desteklenmektedir. Anne babalar çocukları aşırı koruyucu ve baskıcı tutum sergileyerek, çocukların yapabileceği pek çok sorumluluğunu onların adına yaptıklarında, gereğinden fazla müdahale ederek çocukların kendi adına kararlar vermelerine-özerk gelişimlerine- ve kendilerine güven kazanmalarına engel olacak tutum sergilediklerinde sağlıklı kimlik geliştirmeyen ve bağımlı çocuklar yetiştireceklerdir.[32]

Sosyal beceriler, çocukların yaşlarına uygun sosyal ortamlar sağlanarak belirli etkinliklerin uygulanmasıyla ve yetişkinlerin onlara örnek olmasıyla kazandırılabilir.[33] Etkisiz ve yetersiz iletişim becerileri de akranlarla iletişim güçlüğü ve beraberinde düşük okul başarısı ile davranış güçlükleri gibi olumsuz sosyal becerilere neden olabilir.[30] Anne babalar çocuklarıyla nitelikli etkinlikler ve zaman geçirmeye daha fazla özen gösterebilirler. Çocuklar için herhangi bir konuda karar verilirken onların görüşleri alınabilir, seçme hakkı tanınabilir. Kuramsal bilgiler dikkate alındığında, olumlu rol model ve yönlendirme etkisi bulunan yetişkinler olarak, çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde ebeveynlik davranışları önemlidir. Shinohara, ailelerin olumlu sözel geri bildirimleri ve çocuklara beklenen davranışlar sonucunda takdir ve onay göstermeleri ile çocukların başarısı ve yüksek öz saygı gelişimleri arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur.[30]

Anne baba yanında kardeşlerin de sosyal beceri gelişimine anlamlı etkisi olduğu görülmektedir. Çocukların kardeş ilişkileri sonucunda öğrendikleri sosyal beceriler kardeşler arasındaki yaş, cinsiyet farkına ve kardeş sayısına göre değişiklik gösterdiği[1] akranları ya da kardeşleriyle yakın ilişki kuran çocukların sosyal açıdan yeterli oldukları görülmektedir.[34]

Sonuç olarak söylemek gerekirse sosyal beceriler aileden başlayarak eğitimin her kademesinde kazandırılmaya çalışılmalıdır. Eğitim kurumları; aileleri, çocuklarının sosyal gelişimlerinin önemi konusunda bilgilendirmelidirler. Öğretim programları çocukların sosyal gelişimlerini daha fazla destekleyecek biçimde tasarlanmalıdır. Okullarda çocukların akademik başarılarının yanında sosyal gelişimlerine de önem verilmelidir. Öğretmenler çocukların sosyal becerilerini geliştirebilecek öğrenci merkezli, etkinlik temelli öğretim yöntemlerine daha fazla ağırlık vermelidirler. Çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmelidir.[2] Okullarda aile eğitimi uygulamaları, çocukların sosyal gelişimlerinin nasıl değerlendirileceği, sosyalleşmeleri açısından destekleyici eğitim ortamlarının nasıl oluşturulabileceğine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin bilgilendirilmesi sağlanabilir. Eğitim kurumlarında aile eğitimi çalışmalarında, anne baba tutumları ve çocukların gelişimleri üzerine etki-

leri, çocuklarda sosyal gelişim ve sosyal becerilerin desteklenmesi konuları ele alınabilir, ailelerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılımları artırılmasına yönelik girişimlerde bulunulabilir. Çocukların yaşlarına uygun sosyal gruplar içinde yer almaları ve yine yaşlarına uygun sosyal aktivitelerde bulunmaları teşvik edilebilir. Hem ailede hem de okul ortamında, çocuklara sosyal gelişimi destekleyici oyuncaklar sunulabilir. Resim, müzik, sanat gibi küçük ve büyük etkinlikleri ile işbirliği ve iletişim ortamları sunularak çocukların sosyal gelişimi desteklenebilir.[35]

Özet

İletişimin en temel gereksinimlerden biri olduğu sosyal hayatta bireylerin duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını kolaylıkla ifade edebilmesi, diğer bireylerle sağlıklı ve uyumlu bir etkileşim içinde olması şüphesiz ki hayati bir fonksiyona sahiptir. Gelişimin en önemli parçalarından olan sosyal gelişim; bireyin dünyaya geldiği ilk andan itibaren gelişmeye başlayan ve yaşam boyu devam eden dinamik bir süreci ifade eder. Bu gelişim sürecinin ivme kazandığı dönem ise genellikle bireylerin çocukluk ve yetişkinlik dönemleri arasındaki zamana denk gelir. Bu dönemler arasında bireyin sosyal becerilerini geliştirmesine olanak sağlayan en önemli faktörler okul yaşantılarıyla birlikte aile içinde geçirilen zamana ve kurulan etkileşime bağlıdır. Atılganlık becerisi ise bu yaşantı ve etkileşimin etkili hale gelmesini sağlayan en temel unsurlardandır. Atılganlık; bireyin çevresine zarar vermeden, diğerlerinin de haklarını gözeterek kendi haklarını koruyabilmesini ve çevresiyle sağlıklı bir etkileşim içinde olmasını ifade eder. Bu etkileşimi sağlamadaki ve bireye atılganlık becerilerini kazandırmadaki en önemli rol ise bireyin ailesi başta olmak üzere çevresindeki rol modellere aittir. Aile çocuk dünyaya geldiği andan itibaren çocuğun kişiliğini şekillendiren ve onun öğrenmesini, beceriler edinmesini davranışsal modeller yoluyla sağlayan en önemli unsurdur. Ailenin çocukla geliştirdiği iletişim, kurulan bağ, beraber geçirilen zaman, kardeşlerle ilişkiler, ailenin problemlere bakış açısı ve problem çözme becerileri gibi birçok unsur çocuğun sahip olduğu potansiyeli geliştirmesine katkı sağlarken bir yandan da çocuğun dışarıdaki dünya ile uyumlu bir etkileşim içinde olmasına kapı aralar. Ailenin çocuğun beceriler edinmesindeki bu yadsınamaz rolünün yanında çocuğun akranlarıyla geliştirdiği ilişki ve okul yaşantıları da yine çocuğun kişiliğinin şekillenmesinde ve sosyal hayata hazırlanmasında son derece etkili bir yere sahiptir. Çocuk akranlarıyla oyunlar oynarken ve iletişime geçerken aslında kendisi için çeşitli normlar oluşturur, değerler ve bakış açıları edinir. Akranlarla yoğun şekilde temasa geçilen okul ortamı ise tüm bunlar için uygun zemini hazırlanmanın yanında uygulanan eğitim programları, etkinlikler, diğer faaliyetler ve öğretmenlerin sahip olduğu beceriler, tutumlar ile çocuğun sosyal gelişimine

katkı sağlar. Okullardaki atılganlık becerisi geliştirme programlarının öneminin giderek arttığı günümüzde bu programların etkililiğinde öğretmen, uzman ve aile işbirliğinin önemli olduğu bilinmektedir. Öğretmelerin ve uzmanların atılganlık becerilerinin edinilmesine katkı sağlarken çocukta olumlu duyguların oluşturulmasına, aile ile işbirliğinin ve tutarlı olmanın önemine dikkat edilmesine ve çocuğa verilecek olumlu geri bildirimlerin çocuğun atılgan davranışını destekleyecek ve teşvik edici nitelikte olmasına özen göstermeleri gerekmektedir.

Değerlendirme Soruları

1. Gelişim dönemlerine göre atılganlık davranışları nasıl farklılıklar gösterir?
2. Ergen ve çocukların sosyal gelişimlerinde atılganlıkların göstergesi olarak kabul edilebilecek olumlu ve olumsuz davranışlar nelerdir?
3. Okul öncesi dönemde atılganlık becerilerinin gelişimi nasıl desteklenebilir?
4. Okul psikolojik danışmanları atılganlık eğitim programına ihtiyaç duyan öğrencileri ve öğrenci ihtiyaçlarını belirlerken hangi tekniklerden yararlanabilir?
5. Atılgan davranışı destekleyen ve teşvik eden davranışlar nelerdir/nasıl olmalıdır?
6. Sosyal öğrenme kuramına göre atılganlık becerileri nasıl kazanılır?
7. Sosyal öğrenme kuramına göre atılganlık becerilerinin edinilmesinde ailenin işlevi ve rolü nedir?
8. Anne baba tutumları atılganlık becerilerini nasıl etkiler/ Anne baba tutumları ile atılganlık becerileri arasındaki ilişki nedir?
9. Akran kabulü ile sosyal beceri edinimi arasındaki bağ nedir?
10. Atılganlık becerilerini geliştirirken aile ve okul/uzman/öğretmen işbirliği neden önemlidir?

Kaynaklar

1. Akkök, F. (1999). İlköğretimde *Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi (A*nne-Baba El Kitabi). İstanbul: Özgür Yayınları.
2. Bloomquist, M. L. (2006). Skills training for children w*ith behavior disorders: A parent and therapist gu*idebook. Guilford Press.
3. Callner, D., & Ross, S. (1976). The reliability and validity of three measures of assertion *in a drug ad*dict population. Behavior Therapy, 7, 659.
4. Cartledge, G., & Milburn, J. (1978). The case for teaching social skills in the classroom: A rewiev. Review of E*ducational Research,* Witer, 1, 133-156
5. Combs, M., & Slaby, D. A. (1980).Social skills training with children. In B. Labey & A. Kazdin(Eds.), Advanc*es in Clinical Child Psychology (Vol. 1). New Y*ork: Plenum Press,.
6. Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. Bilig, (37), 155-174.
7. Goldstein, A.; Martens, J.; Hubben*, J.; Van Belle, H.; Schaff, N.; Wiersma, J.; & Goldhart, A. (1973).The use of model*ing to in crease independent behavior. Behavior Research and Therapy, 11, 31-42.
8. Gülay, H., & Akman, B. (2009). Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. Ankara: Pegem Akadem*i Yayınları.*
9. *Günalp, A. (2007). F*arklı an*ne* baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray ili örneği) (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
10. Ivrendi, A. B., & Işıkoğlu, N. (2008). Erken çocukluk *döneminde çocuğu ola*n anne ve babaların oyuna yönelik görüşlerinin incelenmesi. Çağdaş Eğitim Dergisi, (355).
11. Johnson, T.; Tyler, V.; Thompson, R.; & *Jones, E. (1971). Systematic desensitization* and assertive training in the treatment of speech anxiety in middle-school students. Psychology in the S*chools, ,8, 263.*
12. *Kansu, N., & Beceren, E. (200*4). Erken çocukluk döneminde sosyal be*ceriler. Çoluk Çocuk Dergisi, 40, 10-11.*
13. *Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., & Adak, A.* (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(19), 19-27.
14. Kutlu, Y. (2009). Bir grup öğrenci hemşirede a*tılganlık eğitiminin etkinliğ*i. Maltepe Üniversitesi Hemşire*lik Bilim ve Sanatı Dergisi, 2(3), 3-11.*
15. *Kuş, Z., & Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin okul ortamında kurallara uygun davranma yeterliklerinin çeşitli d*eğişkenler açısından incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 183-196.
16. Kırkıncıoğlu, M. (2003). Çocuk ruh sağlığı. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
17. Lin, Y. R., Shiah, I. S., Chang, Y. C., Lai, T. *J., Wang, K. Y., & Chou,* K. R. (2004). Evaluation of an assertiveness training program on nursing and medical students' assertiveness, self-esteem, and inter*personal commun*ication satisfaction. Nurse Education Today, 24(8), 656-665.
18. McFall, R. M., & Twentyman, C. T. (197*3). Four experiment*s on the relative con- tributions of rehearsal, modeling, and coaching to assertion training. Jo*urnal of Abnormal Psychology, 81(3), 199.*
19. *Merrell, K. W*., & Gimpel, G. (2014). Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment*, treatment. Psych*ology Press.

20. Moote Jr, G. T., Smyth, N. J., & Wodarski, J. S. (1999). Soci*al skills training with yout*h in school settings: A review. Research on social work practice, 9(4), 427-465.
21. Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S., & T*rentacosta, C. J. (2002). Modeling em*otional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. Child development, 73(6), 1775-1787.
22. O'Malley, M. (1977).Rese*arch perspective on social competence. Merrill*-Palmer Quarterly, 23(1). Addison-Wesiey.
23. Önalan, F. A. (2006). Sosyal yeter*lilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. Yaratıcı Drama Dergisi, 1(1), 39-58.*
24. *Özabacı, N.* (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16(*1), 163-179.*
25. *Özkafacı, A. A. (2012). Annenin çocuk yetiştirm*e tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, İstanbul Arel Üniver*sitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).*
26. *Özyurek, A., & C*eylan, S. (2014). Determination of the Views of Teachers and Parents with regard to Supporting Social Skills at Preschool Children. Pamukkale Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Pamukkale University *Journal of Education, (3*5), 99-114.
27. Özyürek, A., & Şahin, F. T. (2015). Anne-çocuk ilişkisinin ve baba tutumlarının çocukların ahlâki ve sosyal kural anlayışları üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 40*(177). Reece, R. (1979). Adolescent assertiveness: Stan dardization of an instrument and a compari s*on between alternative school students and t*raditional public school students. Doctoral dissertation, North Texas State University,
28. Reece, R. S., & Wilborn, B. L. (1980). *Adolescent Assertiveness: Problems and* Programs. The School Counselor, 27(4), 276-*282.*
29. *Rotheram, M. J., Armstrong, M., & Booraem, C. (1982). Assertiveness training in fourth-and f*ifth-grade children. American Journal of Community Psychology, 10(5), 567-582.
30. Samanci, O., *& Ucan, Z. (2017). Social skill education in children. Journal of Graduate School of Social Sciences, 21(1*), 281-288.
31. Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları ve Bazı Faktörlerle İlişkisi. Yüz*ünc*ü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, S.7(1), s.1-19.
32. Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to *prevention. American Journal of Community Psyc*hology, 10(3), 341-356.
33. Voltan, N. (1980b). Rathus Atılganlık Envanterinin geçerlik-güvenirlik çalışması. Psikoloji Dergisi, 10:23-25.
34. Voltan-Acar N. (198*0a) Grupla atıl*ganlık eğitiminin bireylerin atılganlık *düzeyine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimle*r Dergisi, 3: 62-66.

7. BÖLÜM

ARKADAŞ İLİŞKİLERİ

Dr. Öğr. Üyesi **Çiğdem YAVUZ GÜLER**

Üsküdar Üniversitesi

Klinik Psikolog **Ilgın ÇAKMAK**

Üsküdar Üniversitesi

Kazanımlar

Bu bölümü okuduktan sonra;

- Arkadaş ilişkilerini kişilerarası ilişkiler literatüründeki önemini kavrayacak,
- M.Ö.'den bu yana düşünür ve bilim insanlarının arkadaş ilişkisinin kurulması ve sürdürülmesine ilişkin görüşlerini öğrenecek,
- Arkadaşlığın ait olma gereksiniminin bir parçası ve yaşam boyu devam eden bir ilişki biçimi olduğunu kavrayacak,
- Yaşam dönemi ve cinsiyete göre farklılaşan yönlerini betimleyebilecek,
- Arkadaşlığın kişiyi geliştiren yanlarını ve risk faktörlerini değerlendirebilecek,
- Arkadaşlığın geliştirilmesine yönelik eğitim ortamında yapılabilecekleri tanımlayıp açıklayabileceksiniz.

Hazırlık Soruları

1. Yakın arkadaşınız var mı? Onu (onları) diğer kişilerden ayıran özellikler nelerdir?
2. Arkadaşlarınızla neler yapar, neler paylaşırsınız? Arkadaşınız olmasaydı hayatınız nasıl olurdu?
3. Arkadaşlığı birkaç kelime ile tanımlasanız ne söylerdiniz?
4. Yakın arkadaşınız size nasıl destek olur ve yardım eder, siz onun için ne yaparsınız?
5. Sizce arkadaşlık bir beceri mi? Geliştirilebilir mi?

Anahtar Kelimeler: Arkadaşlık, Kişiler Arası İlişkiler, Arkadaşlığın Faydaları, Risk Faktörleri, Arkadaşlık Becerileri

"Dostluk, birçok iyiliği bir araya toplar, gözlerini nereye çevirirsen onu orada hazır bulursun, hiçbir yere yabancı, hiçbir zaman yersiz ve can sıkıcı değildir; bunun için derler ki, ateş ve sudan çok dosta gereksinmemiz vardır. ...Dostluk mutlu günleri daha aydınlık yapar, yıkımları dağıtıp paylaşarak hafifletir. Dostluğun çok ve büyük yararları olmakla birlikte, biri ötekilere çok üstündür: dostluk, gelecek için parlak bir umut ışığıdır; ruhu güçsüzlüğe düşmekten ve kendini kapıp koyuvermekten alıkor."

Cicero "Dostluk-VI-VII" (M.Ö. 106-43)

Arkadaşlık: Tanımı ve Hayatımızdaki Yeri

Arkadaşlık insan canlısının hayatında oldukça önemli bir rol oynayan ilişki biçimidir. Üzerine çokça düşünülmekle birlikte özellikle ülkemizde sosyoloji, psikoloji gibi disiplinlerce günümüzde halen bilimsel bir dikkati yeterince üzerine çekebilmiş değildir. Düşünce tarihi boyunca birçok düşünür, arkadaş ilişkisinin doğasını anlamaya ve açıklamaya çalışmıştır. Bu metinlerde daha çok dost kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. Milattan önce yaşayan Romalı filozof Cicero (M.Ö. 106-43)[1] Dostluk adlı eserinde *"Dostluk, gelecek için parlak bir umut ışığıdır, ruhu güçsüzlüğe düşmekten ve kendini kapıp koyuvermekten alıkor"* der. Cicero'ya göre dostluğu gereksinim değil, doğa yaratır. Dostluğun doğuşunda ondan ne çıkarlar elde edileceğinden çok, ruhların sevgiyle bağlanması vardır, dostluk insanlar için vazgeçilmez bir erdemdir. Aristoteles (M.Ö. 384-322)[2] Nikomakhos' a Etik adlı eserinde dostluk üzerine tartışmış, dostluğun erdemle birlikte ele alınması gerektiğini belirterek "*Hiç kimse dostluk olmadan bir yaşam sürmeyi düşünmediği için, bunun zorunlu olduğunu da söylemeliyiz.*" demiştir. Kant (1724-1804)[3] da "Ethica: Etik Üzerine Dersler" eserinde dostluk üzerine yazmış, egonun değişiminin arkadaşlığa dayandığını, dostluğun yasa ve kurallarla belirlenmeyen bir fikir, karşılıklı bir sevgi olduğunu, sıkıntıya düştüğün zaman yardım edeceğini bildiğin ve bunu kendisinden bekleyebileceğin kişinin gerçek dost olduğunu söylemiştir. Mevlana da farklı eserlerinde dostluk kavramını ele almış ve insanlık için ne kadar gerekli ve önemli bir erdem olduğunu fabl, hikaye ve örneklerle açıklamıştır.[4]

Bireysel varoluşumuz kadar toplumsal varoluşumuz da arkadaşlık çerçevesi içinde gerçekleşir. Kişiliğimizin ve kimliğimizin oluşmasında arkadaşlığın belirleyici rolü büyüktür. Hz. Ali' den nakledilen çok bilindik özlü deyişte dile getirildiği

gibi: "Bana arkadaşını söyle, sana kim olduğunu söyleyeyim." Bu manada arkadaş, eş demektir. Dost ise arkadaşlığın ileri bir aşaması, onun sınanmış ve kalıcı hale gelmiş biçimi gibidir.[5]

Arkadaşlık, yoldaşlığı, paylaşılan bir tarihi ve yakınlığı içeren, bireylerin ilişkiyi kabul ettiği ve birbirlerine eşitler olarak davrandığı, gönüllü ve karşılıklı bir ilişki olarak tanımlanabilir.[6] Poyraz'a (2011-2012)[5] göre *"Sevme/sevilme, güç alma/ihtiyaç duyma, dayanışma arkadaşlığın doğasını oluşturur. Arkadaşlığın doğası, onun adlandırılmasına da yansımış durumdadır: Paylaşmak ... Aynı annenin karnından doğanların, karında-eş, karındaş (kardeş) olması gibi, aynı kaderi paylaşanlar, arkadaş olur. Bu manada arkadaşlık, eşlik durumudur. Arkada, yani birbirine destek olmada eş olma: Arkada-eş: Arkadaş ..."*

Arkadaşlık deneyimi evrensel olmakla birlikte, ilişkinin tanımı ve doğasının çocukluktan yaşlılığa yaşam seyrinde, tarihsel zeminde ve demografik bir takım değişkenlere göre farklılaştığı görülmektedir. Antik Yunan' dan başlayan arkadaşlığın tanımı üzerine yapılan tartışmalar, günümüzde yerini online arkadaşlığın doğası, cinsiyetler arasındaki farklar, farklı kültürlerin bu ilişkiye yansımaları gibi dinamiklerle arkadaşlığın nasıl kurulup geliştirilebileceği gibi alanların incelenmesine bırakmış görünmektedir. Örneğin; yaşamsal seyirde araştırmalar, çocukların daha çok ulaşılabilir yani mekansal olarak kendilerine yakın ve ortak ilgi alanları olanlarla arkadaşlık kurarken, ergenlerin karşılıklılık ve yakınlığa önem verdiklerini göstermektedir.[6]

Araştırmalar risklerinden öte açık ara arkadaşlığın, bireyin duygulanımını, benlik gelişimini, sosyal ve psikolojik gelişimini, psikolojik sağlığını ve iyi oluşunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Sullivan'a göre (1953) kişilik gelişiminin temelinde anne ile çocuk arasında kurulan ilk bağdan başlayıp devam eden kişiler arası ilişkilerde kurulan tüm bağlar önemlidir. Sullivan (1953), kişilik gelişimi teorisinde akran ilişkilerinin psikolojik olarak sağlıklı yargılarda bulunabilme üzerindeki etkisinden söz ederken, arkadaşların kişisel bir değer duygusu kazanmak için gerekliliğini ve akran kabulünün bireyin özgüvenini artırıcı etkisini açıklamış ve arkadaşlığı her bireyin biricikliğini ve değerini kabul eden iki kişi arasındaki yakın bir bağlantı olarak tanımlamıştır.[7] Josselson (1992) ise arkadaşlığı devam eden karşılıklılık ve rezonans yaptığımız kişi; dostluğu ise paylaşım, kendini açma ve kendiliğinden iç iç geçme olarak tanımlamaktadır.[8]

Arkadaşlık insanın ait olma gereksiniminin özü olup, doğasında gönüllülük esasını taşımasıyla diğer yakın ilişkilerden ayrılmaktadır. Arkadaşlık, romantik ilişkilerdeki gibi cinsellik ve sahiplenmeyi barındırmaz, iş ilişkilerindeki gibi önceden hazırlanmış ilişki sözleşmelerine ve aile/akrabalık ilişkilerindeki gibi kan bağına ihtiyaç duymaz. Seçilmiş olmasıyla, aile/akrabalık ilişkilerinden farklılaş-

maktadır. Arkadaş ilişkisi, aile ilişkilerindeki rollere oranla daha esnek olması ve özgür seçimleri içermesi nedeniyle aile ilişkilerinden büyük ölçüde farklılık gösteren bir yakınlık kurma fırsatı sağlar. Örneğin; kardeş aile içinde doğar ancak arkadaşlar özgürce seçilebilmektedir. Böylece samimi olma zorunluluğundan söz edilemez. Bireyler daha az beklenti ve sorumluluk gerektirmesi nedeniyle arkadaş ilişkilerinde aile ilişkilerindeki rollerine oranla daha az kısıtlı hissedebilmektedirler. Romantik ilişkilerde de evlilik ile birlikte gönüllülük niteliği kısmen azalmaktadır. Bu marjinal konum arkadaşlığa hem zayıf hem de güçlü yönleri beraberinde getirir.[9,10]

İlişkiler, kişisel ve sosyal, gönüllü ve mecburi olarak sınıflanabilir. Arkadaşlık bu bağlamda değerlendirildiğinde gönüllü ve kişisel alanda kalmaktadır (bk. Şekil 1). Bu bağlamda sosyal ve mecburi ilişkilerden farklı olarak yakınlığı içeren ve bağımsız seçilen ilişkiler olduğu söylenebilir. Arkadaşlığın günlük yaşamdaki yeri neredeyse vazgeçilmezdir. Arkadaşlarımızın olmadığı bir dünyada kendimizi izole edilmiş ve desteksiz hissetme olasılığımız da yüksektir. Bir kişinin günlük yaşamdaki işlevselliğini değerlendirmenin önemli kriterlerinden biri de arkadaşlıktır. Yakın arkadaşınızla geçirdiğiniz süre, yaptığınız şeyler, hissettikleriniz ve paylaştıklarınız ve hiç arkadaşınız olmasaydı ne yapacağınız üzerine düşündüğünüzde arkadaşlığın iyi hissetmemizi sağlayan en önemli ilişki biçimlerinden biri olduğu söylenebilir.

Kişisel ilişkilerden sosyal ilişkilere	**Mecburi ilişkiden gönüllü ilişkiye**	
	Gönüllü kişisel Partnerler/eşler Yakın arkadaşlar	**Gönüllü sosyal** Tanıdıklar Aktivite partnerleri (Etkinlik arkadaşı)
	Mecburi kişisel Ebeveyn-çocuk Kardeşler Büyükebeveyn-çocuk Meslektaşlar	**Mecburi sosyal** Uzak akrabalar İş arkadaşları Komşular Sınıf arkadaşları Öğretmen-öğrenci

Şekil 1. İlişki Tipleri

Kaynak: Leonard, V. (2012). A Primer on Communication Studies: V. 1.0. bknz. C. Arthur VanLear, Ascan Koerner, and Donna M. Allen, "Relationship Typologies," in The Cambridge Handbook of Personal Relationships, eds. Anita L. Vangelisti and Daniel Perlman (Cambridge: Cambridge University Press, 2006), 95.

Arkadaşlığa İlişkin Yaklaşımlar

Yakın ilişki modelleri oluşturmak ve kuramsallaştırmak bazen şekilsiz bir nesneye şekil vermeyi zorlamak ile eş değer olabilmektedir. Çünkü her birey, kişilerarası ilişkiler ile ilgili farklı fikirlere ve yakınlık ile ilgili de farklı algılara sahiptir. Sanat ve sanatçıların dahi yakınlık tanımları ve bunları eserlerine yansıtma biçimleri de farklılıklar göstermektedir.[11]

1950'li yıllardan başlayarak kişilerarası ilişkiler ile ilgili laboratuvar ortamının dışında yapılan ilk çalışmalarda fiziksel yakınlık ve tutum, inanç, yaş, sosyal seviye, eğitim ve dış görünüş boyutlarında benzerliklerin insan ilişkilerini nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur. Bu çalışmalarda benzerliğin arkadaş ilişkilerinin kurulması ve gelişmesine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Sonrasında sosyal psikoloji alanında 1970' li yıllara kadar yapılan yakın ilişkiler hakkındaki çalışmalar, çoğunlukla laboratuvar ortamında birbirini tanımayan ve yalnızca bir defa karşılaşan kişiler ile yapılması, etkileşim ve ilişkiyi içermeyen, kısıtlı örneklem grubu üzerinde, tek boyutu inceleyen çalışmalar olmaları yönünden eleştirilmiştir.

Bu eleştirilerden sonra yakın ilişkiler çok boyutlu incelenmeye başlanmış, kişilerarası çekicilik kavramı, kişilerarası ilişkiler kavramıyla değiştirilmiştir. 1970'li yıllardan sonra, kişilerarası ilişkiler literatüründe hem sosyal psikoloji hem de gelişim psikolojisi alanlarında bilişsel kuramların hakimiyeti başlamıştır. Newcomb Simetri Eğilimi (Strain for Symmetry) Kuramı (1963) ve Festinger Bilişsel Çelişki (Cognitive Dissonance) Kuramı (1957) gibi geliştirilen *bilişsel tutarlılık kuramları,* odak noktası olarak bireylerin düşüncelerini almıştır ve bireylerin kişilerarası ilişkilerini, düşünceleri arasında uyum- denge sağlama önceliği ile şekillendirdiklerini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca öğrenme kuramlarından etkilenerek, ödül ve cezayı temel alan *pekiştirme kuramları,* Hakkaniyet (Equity) Kuramı (1965), Thibaut ve Kelley (1959) Değiş- Tokuş (Exchange) Kuramı ve Altman Sosyal Nüfuz (Social Penetration) Kuramı (1973) gibi birçok kuram da geliştirilmiştir. Bu kuramlar ise temelde insanların kişiler arası ilişkilerini şekillendirirken çıkarlarını ön planda tutarak ödülü artırıcı, cezayı azaltıcı davranışlarda bulunduklarını ileri sürmüşlerdir.[12] Özetle arkadaşlık kuramları temelde, gelişimsel kuramlardan yakın ilişkilerin zaman içerisinde nasıl değiştiğini, bilişsel tutarlılık kuramlarından insanların yakın ilişkilerinde neler üzerine odaklandıklarını, pekiştirme kuramlarından ise ödül ve bedel sonucunda yakın ilişkilerin devamlılığı ve korunmasında nelerin önemli olduğunu inceleyerek oluşturulmuşlardır.

Zeggelink' e (1995)[13] göre; arkadaş ilişkisinde, karşılıklı iletişim ve etkinlik deneyimleri her bireyin sosyal temas ihtiyacının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bir arkadaş ilişkisinin oluşumu, sürdürülmesi veya çözülmesi, *birey-*

sel faktörler, ilişkisel faktörler ve çevresel faktörlerin sürekli bir kombinasyonudur. Aynı zamanda arkadaşlık oluşumunun önemli bir unsuru, insanların arkadaşlarını rastgele seçmemeleridir. Bir arkadaşlığın kurulması için ilk adım kişilerarası çekiciliktir. Çekiciliğe sebep olan etmenler ile ilgili teoriler, bireylerin kendilerine inanç, yetenekler, tutumlar konusunda benzer kişileri arkadaş olarak seçtiklerini belirtmektedir. Ancak bireyler arkadaşlık kurmak için farklı dürtülere sahiptirler. Zeggelink (1995)[13]' e benzer olarak Fehr (1996)[14] *özellikle kişilerin birbirleriyle nasıl arkadaş olduğu üzerinde durarak arkadaşlığın kurulmasında çevresel, bireysel, durumsal ve ikili etmenlerin rol oynadığını belirtmiştir.* Bu etmenlerden daha sonra bahsedilecektir (*bk. Arkadaşlığın Kurulması).*

Levinger ve Snoek (1972), yakın ilişkilerin nasıl geliştiği, sürdürüldüğü ya da sonlandırıldığı gibi sorular çerçevesinde *ilişki gelişimi kuramını* oluşturmuşlardır. Bu kuramda ilişkiyi sıfırdan alıp ilerleten çeşitli basamaklar bulunmaktadır. *A/ Tanışıklık* basamağı, ilişkinin başlangıcındaki erken zaman çekiciliğini içermektedir. *B/ Yapılanma* basamağı, ilişki kurma ile ilgilidir. *C/Süreklilik* basamağı, devam eden bir ilişkide tatmin edici bir karşılıklı bağımlılığın giderek büyümesi sonucunda yoğun-güçlü bir yakınlığa ve karşılıklı toleransa dönüşmesini içermektedir. *D/ Kötüleme* basamağı, bir ilişkideki yakınlığın azalması veya bozulması anlamına gelmektedir. *E/Son* basamağı, ilişki içerisindeki bireylerin ayrılması-kopması anlamına gelmektedir.[11]

Rawlins (1992)[15] ilk olarak arkadaşlar arasındaki iletişimin karakteristiğini incelemiş daha sonrasında ise arkadaşlığın marjinal konumundan yararlanarak, bağımsızlık/bağımlılık, duygu/araçsallık, yargı/kabullenme ve dışa vuruculuk/ koruyuculuk olmak üzere dört temel diyalektiktiği vurgulamıştır. Bu bağlamsal diyalektikler toplum normlarına ve belli bir kültürde arkadaşlığın kapsadığı yere göre açıklanmıştır. Adams ve Blieszner (1992)[16] ise arkadaşlıkları gönüllü ilişkiler olarak kabul ettikleri bir model geliştirmişlerdir. Psikolojik ve sosyolojik bakış açılarını kaynaştırdıkları bu modelde, arkadaşlarımızı nasıl seçtiğimiz, arkadaşlığı devam ettirme sürecindeki davranışlarımız ve arkadaşlarımızdan beklentilerimiz hakkında bilişsel süreçler ve duygusal süreçler olmak üzere belli normlar bulunduğunu ileri sürmüşlerdir. Cole ve Bradac (1996)[17], kişilerin en yakın arkadaşlarından doyum almalarının nedenleri nelerdir sorusundan hareket ile geliştirdikleri en iyi arkadaş ile ilişkisel doyum teorilerinde, araştırmanın katılımcısı olan 221 kişiden aldıkları cevapları kategorileştirmeleri sonucunda, *cana yakınlık, hataları kabul etme ve kötüye kullanıcı olmama* özelliklerinin arkadaşlıktan alınan doyumu doğrudan etkilediğini bulmuşlardır. Aynı zamanda *duygusal açıdan dengelilik, iyi iletişim becerilerine sahip olma, yaşamda esin ve zenginlik kaynağı olma, açık görüşlülük ve toplumsal olarak beğenilme* gibi özelliklerinde en yakın arkadaşta bulunması gereken özellikler olduğu sonucuna varmışlardır.

Burada bahsi geçen yaklaşımların dışında "Arkadaşlığın Ölçülmesi" bölümünde bahsedeceğimiz birçok araştırma arkadaşlığın boyutları ve dinamiklerine ilişkin tanımlama ve sınıflamalarda bulunmaktadır.

Arkadaşlığın Kurulması

> Yakın arkadaşınızla benzer özellik ve değerlere sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Siz nasıl kişilerle arkadaş oluyorsunuz?

Aristotales' e göre dost olmak için karşılıklı yakınlık duymak ve bu yakınlığı açıkça ortaya koymak gerekmektedir. İnsanları birbirine nelerin yakınlaştırdığını düşündüğümüzde cevaplanması gereken en temel sorulardan biri arkadaşların nasıl tanıştığı, nasıl bir araya geldiğidir. Fehr (1996)[14], arkadaşlık süreçlerini incelediği kitabında bir arkadaşlığın başlaması için dört etmenin bir araya gelmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu etmenler 1. Çevresel etmenler, 2. Bireysel etmenler 3. Durumsal etmenler ve 4. İkili etmenlerdir. Bu etmenler şu şekilde açıklanabilir:

1. Çevresel etmenler: İki kişinin bir araya gelmesinin ilk adımı fiziksel yakınlık içerisinde bulunmalıdır. Başka bir ifadeyle çevresel etmenler aynı anda aynı yerde bulunmakla ilgilidir. Birbirlerine fiziksel olarak yakın olan kişilerin arkadaş olma ihtimali, fiziksel olarak yakın olmayanlara göre çok daha fazladır. Arkadaş olma ihtimalini arttıran fiziksel yakınlık bireylerin ikamet ettikleri yerin yakınlığı olabildiği gibi, iş, üniversite gibi ortak alanlarda bulunma da olabilir.
2. Bireysel etmenler: Bireylerin fiziksel çekicilik, sosyal beceriler ve karşılıklılık gibi nitelikleriyle ilgilidir.[18] Aslında insanlar arkadaşlarını sadece çevresel etmenlere göre seçmemekteler. Biriyle arkadaş olmanın temel belirleyicilerinden biri bir insana çekim duymakla ilgili gibi görünmekte. Bireyler benzer inanç, yetenek, değer ve tutumda oldukları bireyleri seçmekteler. Benzer yaş, etnik köken ve eğitim seviyesine sahip olmak da temel belirleyiciler olarak görünmektedir.[13]
3. Durumsal etmenler: Çoğunlukla görüşme sıklığı ve arkadaş ilişkisinin sürdürülmesi ile ilgilidir. Coğrafi olarak taşınma, evlilik, iş yoğunluğu gibi yaşam durumları arkadaş ile görüşme sıklığını, arkadaş sayısını ve arkadaş ilişkisinin devamını büyük oranda etkileyebilmektedir. Fehr (2000)[18], bireylerin bu tür durumlardan ötürü kurduğu sınırlı sayıda arkadaşlık için "arkadaşlık bütçesi" demektedir.
4. İkili etmenler: İkili etmenler aynı zamanda bireysel etmenleri de içermektedir. Örneğin fiziksel çekicilik bireysel bir etmenken aynı za-

manda karşılıklılığı da içermektedir. Arkadaş ilişkisinde önemli ikili etmenlerden biri de arkadaşların benzerliğidir. Arkadaşların benzer kişilik özelliklerine sahip olma zorunluluğu bulunmamakla birlikte dünyaya karşı benzer bakış açılarına sahip oldukları ya da benzer etkinliklerden keyif aldıkları görülmektedir.[14] Yakınlık, bir diğerine ilgi duyma, beraber geçirilen zaman ve etkinliklerden mutlu olma gibi değişkenler de ikili etmenler arasında değerlendirilebilir.

Yaşam Boyu Arkadaşlık

Arkadaşlık tarihsel süreç içerisinde evrim geçirmiştir. Başlangıçta yeme-içme, barınma ve korunma ihtiyaçlarını karşılamayı kolaylaştırmak adına gruplar halinde olan insanların, tarihsel süreç içerisindeki önemli değişikliklerle ihtiyaçları da farklılaşmıştır. Tarihsel süreç içerisinde yerleşik yaşama geçiş, sanayi devrimi, modernizmden postmodernizme geçiş ile değişen ihtiyaçlar sonucunda kişilerin de arkadaşlığı algılayış ve tanımlama biçimleri, arkadaşlıktan beklentileri değişiklik göstermiştir.

Tarihsel etkinin dışında belki de arkadaş ilişkilerini etkileyen en önemli etkenlerden biri bireylerin yaşam döngüsü içerisindeki değişimidir. Bireyin gelişimsel olarak çocukluktan ergenliğe, genç yetişkinliğe, orta yetişkinliğe ve yaşlılığa yaşamı boyunca geçtiği seyirde arkadaş ilişkisi de birçok açıdan farklılaşmaktadır. Örneğin; Jean-Yves, çocukluk döneminde arkadaş ilişkilerini, ailenin kontrolü altında olduğu için diğer ilişkilerle bağlantılı yatay bir ilişki türü; yetişkinlik döneminde ise geçmiş ve gelecek kuşakların, cinsiyet farkının etkilediği dikey bir ilişki türü olarak tanımlamıştır. Ergenlik dönemi arkadaşlıkları ise tam ortada tüm bu etkenler çerçevesinde gelişmektedir.[19]

Her bir gelişim döneminde ortak olan ait olma ve ilişki kurma ihtiyacıdır. Baumeister ve Leary (1995)[20], insan motivasyonunu ve davranışını anlamak için insanın ait olma ihtiyacının bütün ilişki biçimlerine uygulanabilir olduğunu göstermek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Baumeister ve Leary'e (1995)[20] göre ait olma; temel, güçlü bir insan motivasyonu, kişilerarası ilişki kurma ve bağlanma isteğidir. Ait olma hipotezine uygun olarak, insanlar çoğu koşulda kolayca sosyal bağlar kurar ve mevcut bağların çözülmesine karşı koyarlar. Ait olma ihtiyacı kişinin bilişsel ve duygusal süreçleri üzerinde oldukça güçlü etkiye sahiptir. Aidiyet eksikliği ise, kişide ciddi bir yoksunluk teşkil edebilmekte ve çeşitli kötü etkilere neden olabilmektedir. Ait olma ihtiyacı zaman zaman sosyal dışlanma ve reddedilme ile karşılanamamaktadır. Ancak yine de reddedilen kişiler, yeni arkadaşlıklar kurma konusunda temkinli bir ilgi göstermektedir.[21]

Arkadaş ilişkileri de ait olma ihtiyacının özü olarak kişiler arası ilişkiler literatüründe yerini almıştır. Özetle; arkadaş ilişkileri bakım veren ile kurulan ilk ilişkinin devamında yaşam boyu kişinin sosyal becerilerinin gelişmesi ve iyi oluşuna katkıda bulunan bir ilişki biçimi ve bir ihtiyaç olarak yaşam boyu önemini korumaktadır. Ancak arkadaş ilişkilerinin işlevi, kuruluş biçimi, sürdürülmesi ya da bozulmasında farklı gelişim evrelerinde farklı etkenler rol oynamaktadır.

> Arkadaş ilişkilerinin çocukluktan yetişkinliğe kadar yaşam boyu nasıl farklılaştığını düşündünüz mü?

Çocukluk Dönemi ve Arkadaş İlişkileri

Çocukluk dönemi arkadaşlıkları daha çok haz ilkesini ön planda tutan ve çocuksu narsisizmi barındıran arkadaşlıklardır.[19] Bu dönemde anne- baba ile kurulan ilişki çocuk üzerinde hala birincil düzeyde etkilidir ancak arkadaş ilişkileri de ikincil düzeyde etkili olmaya başlamaktadır.[22,23] Literatürdeki hatırı sayılır derecedeki çalışma orta çocukluk döneminde sosyal bilişsel gelişim düzeyi ile akran kabulü arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Çocukluk döneminde arkadaş ilişkileri sosyal ve bilişsel gelişimi artırmak için gerekli sosyal deneyimi sağlamaktadır.[24] Aynı zamanda çocukluk döneminde arkadaş ilişkileri aracılığıyla çocuk aile üyeleri dışında başka bir kişi için duyarlılık geliştirmeyi öğrenmektedir. Çocukluk dönemindeki iki arkadaş birbirlerini bir takım veya ortak olarak düşünmeye başlayarak aslında birbirlerinin benlik saygılarını da geliştirmeye başlamaktadır.[7]

Selman'a (1981) göre, arkadaşlığın altı temel konusu vardır: oluşumu, samimiyet, güven, kıskançlık, çatışma ve sonlandırma. Selman (1981), okul öncesi yıllardan ergenliğe kadar uzanan dönemde çocuğun arkadaş ilişkilerinin *sırasıyla (1) anlık fiziksel oyun arkadaşı, (2)tek yönlü yardım, (3)iyi gün dostlukları, (4)samimi ve karşılıklı paylaşım, (5)özerk ya da karşılıklı bağımlılığ*a doğru evrildiğini belirtmiştir.[24] Schofield ve Kafer (1985)[24], yaşları 9-11 arasında olan 81 erkek ve 85 kız katılımcının yer aldığı çalışmanın sonucunda kız çocukları ve popüler olan çocukların, erkek çocuklar ve popüler olmayan çocuklara göre daha fazla kişiler arası anlayış puanı aldıklarını bulmuş, çocukların arkadaş ilişkilerinin başlangıçta içsel bir organizasyonunun olmadığı ancak zaman içerisinde karşılıklı ilişkisel bir zemine oturduğunu söylemişlerdir.

Çocukluk dönemi arkadaş ilişkilerinin kurulabilmesi ve sürdürülmesinde çocuğun dili kullanma becerisinin artışı önemlidir. İşbirliği, nezaket, yardımseverlik, olumsuz duyguların uygun biçimde ifade edilmesi, çatışmadan

kaçınma gibi bireysel özelliklerin ve sosyal becerilerin çocukta bulunuşu akran etkileşiminin artmasına ortam hazırlamaktadır. Bununla birlikte, çocukta dürtüsel davranışların bulunması, çocuğun anlaşmazlık ve saldırganlık göstermesi gibi bireysel özellikler ise çocuğun akran etkileşimi kurma ihtimalinin düşmesine neden olmaktadır.[25,26] Çocuklar arasında zorbalık durumu yaşanıyorsa ve güç dengesi yoksa bu olumsuz akran etkileşimleri ve problemli durumları artırarak arkadaş ilişkilerinin bozulmasına neden olabilmektedir.[27]

Ergenlik Dönemi ve Arkadaş İlişkileri

Ergenlik dönemi kimlik inşasının gerçekleştiği bir evre olarak düşünüldüğünde, aileden ayrışmış bir kimlik geliştirmede arkadaşların önemli bir payının olduğu söylenebilir. Collins ve Laursen'e (2000)[28] göre kimlik inşasının birincil önem taşıdığı ergenlik dönemi, arkadaş ilişkilerinin aile ilişkilerine kıyasla birincil düzeyde önemli olmaya başladığı ve toplumsal ağların genişlediği bir süreçtir. Ancak yine de ergenler bu dönemde ailedeki iletişimlerini referans alarak arkadaş ilişkilerini şekillendirir. Yetişkinlik döneminde tekrar bütünleşinceye kadar ergenlik döneminde aile ve arkadaş ilişkileri farklılaşmaktadır. Çocukluk döneminde birincil sosyal destek mekanizması aileyken, ergenlik döneminde yerini arkadaşa bırakır. Artık ergen özellikle duygusal problemlerini arkadaşları ile paylaşmayı tercih etmektedir. Bununla birlikte gün içerisinde zamanlarını çoğunu da beraber geçirmektedirler. Bu iç içe geçme hali arkadaşlığın faydaları kadar, kıskançlık, rekabet, kabul görmeme kaygısı ya da gruptan dışlanma gibi zorlukları da beraberinde getirmektedir.

Arkadaş ilişkileri ergenlik döneminde de bireyin benlik saygısını ve aidiyet duygusunu geliştirmeye devam etmesi açısından değerini korur. Ergenlik döneminde arkadaş ilişkileri ve arkadaş grubunun parçası olmak ergenler tarafından en önemli destek kaynağı olarak algılanır. Arkadaşlar ergen için bir ayna işlevi görür, bireyselleşme sürecine destek verir, sınırsız ve koşulsuz yakınlık, anlaşılma ve kabullenilmeyi sağlar.[29,19] Ergenlik döneminin arkadaş ilişkisi, bireye yetişkinlik dönemi arkadaşlığı için gerekli empati, kendini açma, paylaşma, destek olma, diğerinin iyiliğini önemseme, yardım etme, çatışma çözme ve ilişkilerdeki gerilimle baş etme gibi bir çok ilişkisel becerinin yerleşmesi için olanak sağlar.

Bireysel ve sosyal beceriler arkadaş ilişkileri sayesinde gelişmeye devam ederken; bu dönemde arkadaş ilişkileri romantik ilişkiler için de bir nevi eğitim alanıdır.[30] Le Fourn, ergenlik dönemi arkadaşlıklarını metonimi olarak tanımlamakta, ergenlerin arkadaşlığı ötekini (karşı cinsi) keşif için kullandığını belirtmektedir.[19]

Yeni arkadaşlıkların oluşumu yaşa bağlı olarak değişmektedir. Berndt ve Hoyle (1985)[31] bir okul yılı içerisinde çocuk ve ergenlerin arkadaş ilişkilerinin

istikrarını ve yeni arkadaşlıkların oluşumunu ile ilgili yaptıkları çalışmalarında; birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ile dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinin güz ve bahar dönemlerindeki arkadaşlıkları kıyaslamışlardır. Her iki grubunda, okul yılının sonbahar döneminde mevcut olan arkadaşlıklarının çoğu ilkbahar döneminde de istikrarlı biçimde devam etmiştir. Ancak arkadaşlıkların oluşumu genel olarak birinci ve dördüncü sınıf arasında artmasına rağmen, dördüncü ve sekizinci sınıf arasında düzenli olarak artmamıştır. Aynı zamanda araştırmanın, bulguları kızların arkadaş gruplarının sayısını sınırlama durumuna erkeklerden daha fazla eğilim gösterdiğini ortaya koymuştur.

Ergenler genellikle aynı yaştan, aynı sınıftan, aynı cinsiyetten ve hem akademik tutum ve başarı açısından, hem de bir takım değerlerde benzer olan arkadaşları tercih ederler.[15] Ergenlik döneminde arkadaş ilişkileri daha çok akranlar ile benzerlik kurulmasının istenmesi ilkesi ile yürümektedir. Benzerlik kurulamadığı durumlarda ise akran grubu tarafından dışlanma veya reddedilme durumları ve arkadaş ilişkilerinin bozulması söz konusu olabilmektedir. Ancak akran ile benzerlik kurulması olumlu davranış kalıplarının dışında riskli davranışlara (alkol-sigara vb. maddelerin kullanımına) da yol açabilmektedir. Örneğin; arkadaşları alkol ya da madde kullanan ergenlerin normale göre bu maddeleri kullanmaya eğilimlerinin fazla olduğu saptanmıştır.[32,33,34]

Yetişkinlik Dönemi ve Arkadaş İlişkileri

Yetişkinlik döneminin genel seyri içinde arkadaş ilişkisi, bu döneminin başlangıcı olan genç yetişkinlik döneminden farklılık göstermektedir. Yetişkinlik döneminin ilerleyen yıllarında daha stabil hale gelen arkadaşlıklar, genç yetişkinlik döneminde halen esnek ve değişken bir yapıdadır. Günümüzde bu evrede bulunan bireylerin önemli bir çoğunluğu üniversite öğrencisi durumundadır. Bu sebeple arkadaşlık ve yakınlık kurma gereksinimi çok daha fazla ön plana çıkmaktadır. Ergenlik döneminde başlayan ilişkileri anlama, yaşama ve sorgulama, genç yetişkinlikte de devam etmektedir. Ergenlik döneminden farklı olarak genç yetişkinlerin daha az sayıda arkadaşla daha yakın ilişkiler kurdukları gözlenmektedir. Genç yetişkinlik döneminde ergenlik dönemi arkadaşlıklarının çok azının devam ettiği görülmektedir. Birey yol üstünde kaybettiği arkadaşlıklarla bir yakın ilişkiden ne beklediğinin sorgulamasını yapmakta, bir nevi yakın arkadaş kriterleri oluşturmaktadır.

Genç yetişkinlik döneminde Erikson'a göre kişiliğin oluşmasına etki eden psikolojik mücadele yakınlık kurmadır. Genç yetişkin arkadaş ilişkisinde de iş hayatında ve cinsel yaşamda olduğu gibi kendilerini tamamlayacağına dair güçlü sinyaller veren kişilerle yakınlaşır. Ancak artık bu yakınlaşma bireyin ondan birtakım

özveriler ve ödünler talep edebilecek olan gerçek bağlanmalara yatırım yapabilme ile karakterize olacaktır. Bununla birlikte genç yetişkinlik evresinin temel patolojisi ise soyutlanma hissidir.[35]

Genç yetişkin için arkadaş en az romantik partner kadar önem taşımakta ve mutluluğun kaynağı olarak görünmektedir.[36,37] Genç yetişkin arkadaşı ile kariyer, romantik ve cinsel ilişkiler, sosyal ve politik konular gibi bir çok alan hakkında duygu, düşünce ve yaşantılarını paylaşmakta, benliğin inşasına onların vasıtasıyla devam etmektedir.

Yetişkinlik dönemi 30'lu yaşlardan 65'e kadar devam eden yaşamın en uzun evrelerinden biridir. Arkadaşlık ilişkileri, yaşam döngüsü içerisinde yetişkinlik dönemi ile birlikte kişinin yaşantısına eklenen tüm yeni roller ve sorumluluklar ile baş ederken duygusal, araçsal ya da toplumsal destek ve dostluk kaynağı olarak işlevini sürdürmeye devam etmektedir. Bu dönemde arkadaşların sayısı azalmakla birlikte, ilişkiler derinleşmekte, paylaşım ve yakınlık artmaktadır. İlişkiler daha stabil ve devamlılık arz etmektedir. Yetişkin arkadaşları sadece zamanı, duygu, düşünce ve yaşantılarını değil aynı zamanda kayıplar, hastalık, ölüm gibi yaşamın zorluklarında birbirlerine eşlik etmektedirler.

Yetişkin arkadaşlığında da bireylerin benzerliği önemli gibi görünmektedir. Yetişkinler kariyer, etnik köken, yaş, medeni durum, sosyal sınıf ve eğitim seviyesi gibi özellikleri kendilerine benzeyen bireylerle arkadaş olma eğilimi gösterirler.[16] Bununla birlikte yetişkinlik döneminde arkadaş ilişkilerinden beklentiler cinsiyete göre farklılaşabilmektedir. Örneğin; Goodwin (1996)[8] çalışmasında, orta yaşlı erkeklerin arkadaşlık ilişkilerinde sosyal faaliyetler ve bütünlüğe önem verirken; Wettstein (1998)[38] çalışmasında orta yaşlı kadınların arkadaş ilişkilerinde destek ve duygusal paylaşıma önem verdikleri sonuçlarına varmışlardır.

Yaşlılık Dönemi ve Arkadaş İlişkileri

Yaşlılık yıllarında genellikle emeklilik ile birlikte bireyin kişilerarası etkileşimlerinin azalması ve sosyal değişiklikler yaşaması söz konusudur. Bunun dışında fiziksel farklılıklar, hareket kabiliyetinin azalması, sağlık sorunu gibi değişiklikler de arkadaş ilişkisi kurulması ve sürdürülmesi konusunda zorluklar ortaya çıkarabilmektedir. Kimi zaman da aksine aile, iş vb. sorumlulukların azalması sebebiyle yaşlılık döneminde arkadaş ilişkilerine ayrılan zaman ve ilgi artabilmektedir.[39,40]

Yapılan çalışmalar, yaşlılık döneminde yeni arkadaşlar edinmek yerine var olan arkadaşlıkların tercih edildiğini göstermektedir. Yaşlılıkla birlikte fiziksel gücün azalması, arkadaşla bir araya gelme ve görüşme sıklığını fiziksel olarak zorlaştırabilmektedir. Özellikle yaşlanma ile birlikte azalan mental yeterlilikler, arkadaşlarla iletişimin içeriğini de farklılaştırabilmektedir.[15] Öte yandan bu dönemin

arkadaşlık deneyimi arkadaşlıkla ilgili eski paternlerin korunması şeklinde gerçekleşir. Shea, Thompson ve Blieszner (1988)[40], arkadaş ilişkilerinin yaşam boyu önemini koruduğunu gösteren çalışmalarını huzurevine yeni yerleşmiş 27 ileri yaşlı katılımcı ile yapmıştır. Araştırma sonucunda eski arkadaşlıkların daha derin bir duygusallıkla sevildiği ancak yeni arkadaşlık ilişkilerinin de kurulmaya devam ettiği görülmüştür. Sosyal faaliyetler ve birtakım hobiler yaşlıların yeni arkadaşlar edinmelerini kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte yaşlılıkta sosyal etkileşimin niceliğinden çok, kalitesinin daha önemli olduğu görülmektedir.[39] Yaşlılık döneminde arkadaş ilişkileri, özellikle hastalık, eş kaybı gibi zorluklarda oldukça önemli bir sosyal destek mekanizması olarak işlev göstermektedir. Öte yandan bu durum, bu tür zorluklarda arkadaşına eşlik eden kişi de işe yarayan, ihtiyaç duyulan biri olduğu düşüncesini geliştirmekte ve iyi oluşunu arttırmaktadır.[15]

> Arkadaş ilişkisi yaşam dönemleri dışında hangi faktörlere göre değişkenlik gösterebilir?

Cinsiyet ve Arkadaş İlişkileri

Arkadaş ilişkilerinde, yaş değişkenine bağlı olarak gelişimsel dönemler içerisinde arkadaşlığın işlevi, kurulması ve sürdürülmesine ilişkin değişikliklerin olduğundan bahsettik. *Bk. Yaşam Boyu Arkadaşlık***.** Arkadaş ilişkilerinin kurulması–sürdürülmesi, arkadaştan beklentiler, arkadaşlığın işlevi ve arkadaşlık seçimi konusunda fark yaratan bir diğer etken ise cinsiyettir.

Tüm tarihsel süreçler boyunca, kadın ve erkeğe verilen geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle, bu iki cinsiyetin kişilerarası ilişkilerini kurma ve sürdürme biçimlerinde farklılıklar olması doğal bir durumdur. Erkeği baskın, güçlü, kuvvetli, etkin, yarışmacı, akılcı, duygusal olmayan, dış dünyayla daha ilişkili; kadını ise daha bağımlı, duygusal, edilgen, entelektüel yönelimi olmayan, ev ve çocuk bakımı gibi işlerle daha çok ilişkilendiren cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılar, kadın ve erkeğin nasıl davranması gerektiğini tanımlayan normatif inançlardır.[41]

Toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde gelişen arkadaş ilişkileri yapılanması sebebiyle, arkadaş ilişkilerinin kurulmaya başladığı ilk çocukluk yıllarından itibaren erkek çocuklar, daha geniş akran grubuyla aralarında daha sert ve rekabet içeren oyunlar oynarken, kız çocuklar, daha küçük bir akran grubuyla birebir diyalog içeren naif oyunlar oynamaktadır.[23] Yaşamın daha sonraki dönemlerinde ise yine kadın ve erkeğe atfedilen toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle erkeklerin sosyal destek alma ihtimalleri kadınlara oranla daha düşük bir hale gelmektedir. Bu da kadınların arkadaş ilişkilerinde kendini duygusal olarak daha çok açmala-

rına ve arkadaşları ile daha çok paylaşımda bulunmalarına neden olabilmektedir. Farklı yaştan kadın ve erkeklerin temelde arkadaşlık tanımları benzerlik gösterse de kadınlar arkadaşlıkların önemli olduğu ve kurdukları arkadaşlıkları yeterli bulma noktasında erkeklere göre daha yatkındırlar.[42] Kadınların aynı cins arkadaş ilişkisinden beklentileri ise erkeklere oranla toplamda daha yüksektir.[43] Orta yaşlı erkeklerin yakınlık algıları ve yakın arkadaş ilişkilerini inceleyen çalışmanın sonucunda; ortak sosyal faaliyetler ve arkadaş çifti arasındaki bütünlüğün arkadaşlıktaki yakınlığın önemli iki göstergesi olduğu görülmüştür.[8] Orta yaşlı kadınların arkadaş ilişkilerindeki yakınlığı bağlanma stilleri ile açıklamaya çalışan başka bir çalışmanın sonucunda ise; orta yaşlı kadınların arkadaş ilişkilerinde duygusal destek ve duygusal paylaşıma önem verdikleri, arkadaşlıklarını bu faktörlerin bir aracı olarak gördükleri bulunmuştur.[38]

Hem kadınlar hem de erkekler anlaşılmak, güven, güvenirlik, sadakat gibi ortak arkadaşlık beklentilerine vurgu yapsalar da arkadaşlığın kurulması ve sürdürülmesi biçimlerinde büyük oranda farklılaşırlar. Erkeklerin arkadaşlıklarını kurma ve sürdürme biçimleri kadınlara oranla daha çok eylemsel (örneğin; spor) faaliyetlere dayanır. Kadınların arkadaşlıklarını kurma ve sürdürme biçimleri ise daha çok duygusal desteği barındıran sözel (örneğin; sohbet etmek) faaliyetlere dayanır. Bu durum büyük oranda varoluşsal bir farklılık olarak erkeğin maskülen, kadının ise feminen rollerle özdeşim kurmasından da kaynaklanır. Erkekler de kadınlar gibi arkadaşlarıyla bir araya gelir ve sözel iletişim kurarak aralarında özel konuları paylaşırlar ancak benimsedikleri maskülen rol sebebiyle kadınlar gibi arkadaş ilişkilerinde fiziksel temas ya da uzun vadeli destek beklentilerine sahip değildirler. Greif'a (2009)[42] göre bunun en önemli sebeplerinden biri eşcinsel olarak algılanabileceklerine yönelik homofobik düşünceleridir.

Arkadaşlıktan beklentiler, bireyin arkadaşlarının sahip olmasını istediği nitelikler, davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Arkadaşlıktan beklentiler ve ideal arkadaşın özellikleri kişiden kişiye değişim göstermektedir.[44] Arkadaştan beklentiler bu konuda büyük fark yaratan cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; arkadaş ilişkilerinde kadınların, dürüstlük, sadakat, kabul görme, yakınlık, duygusal destek, anlaşılma gibi kriterlere arkadaş seçimlerinde ve arkadaşlıktan beklentilerinde erkeklere oranla daha çok önem verdikleri; erkeklerin, statü, zekâ ve fiziksel çekicilik gibi kriterlere kadınlara oranla daha çok önem verdikleri görülmektedir.[45] Erkekler, sosyal statü ve sahip olunan bireysel, finansal kaynaklar hakkında kadınlara oranla arkadaşlıklarında daha fazla beklenti içindedirler.[46,47] Ancak erkekler de arkadaşlık ilişkilerini besleyen beklentilerin yanı sıra ilişkilerde samimiyete yönelik olumlu bir tutuma sahiptir.[48]

Karşı Cins İle Arkadaşlık

Kadın ve erkeklerin arkadaşlıktan beklentiler ve arkadaşlığı sürdürme biçimi arasındaki farklılıklar yine de karşıt cins ile arkadaşlık ilişkileri kurulmasını engellememiştir. Ancak karşıt cins ile kurulan arkadaş ilişkilerinin yapısı aynı cins arkadaş ilişkilerine göre daha karmaşıktır. Toplumdaki karşıt cins ile kurulan arkadaşlıkları cinsel bir zemine oturtma eğilimi, karşıt cins ile arkadaşlıkların kurulması ve sürdürülmesi fırsatlarını azaltmakta ve zorlaştırmaktadır.

Bir zamanlar romantik ilişki içinde olan partnerlerin daha sonra karşı cins arkadaş ilişkisi kurduğu durumlar söz konusudur. Schneider ve Kenny (2000)[49] çalışmalarında aralarında romantik ilişki hiç kurulmamış karşı cins arkadaşlıkların, aralarında daha önceden romantik ilişki kurulmuş karşı cins arkadaşlıklara oranla daha olumlu nitelikler ile tanımlandığı sonucuna varmışlardır.

Schydlowsky (1984)[50], 37-59 yaşları arasındaki 89 yetişkin kadın katılımcı ile gerçekleştirdiği çalışmasında, kadınların aynı cinsten yakın arkadaşlıklarını önem, sayı ve içerik boyutlarında incelemiştir. *Arkadaşlık sayısı boyutunda*; kadınların aynı cinsten arkadaşlıklarının sayısının ergenlikten genç yetişkinliğe kadar düşüş gösterdiğini, karşı cinsten arkadaşlıklarının sayısının ise bu dönemde yükseliş gösterdiğini ancak yaşam döngüsünün devam eden kısmında durumun tam tersi olduğu aynı cinsten arkadaşlıklar artarken, karşı cinsten arkadaşlıkların sayısının düşüş gösterdiğini bulmuştur. Rapor edilen yakın arkadaş sayısı yaşam döngüsü boyunca kademeli olarak artış gösterirken, kadınların aynı cinsten yakın arkadaşlıklarının sayısı toplamda karşı cinsten yakın arkadaşlıklarının sayısına oranla daha fazladır. Araştırmanın sonucunda *arkadaşlığın önemi boyutunda*; kadınların aynı cinsten arkadaşlıklarının sadece sağlığın gerisinden gelirken, karşı cinsten arkadaşlıklarının sağlık, kadın arkadaşlar ve finansal durumdan sonra geldiği, iş, cinsel aktivite, evlilik, yaratıcı aktiviteler, çocuklar ve geniş aile ile eş derecede önemli olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda *arkadaşlığın içeriği boyutunda* ise; kadınların hem aynı cins hem de karşı cins arkadaşlıklarında kriz anında yardım ve duyguları paylaşma içeriklerinin arkadaşlık için daha önemli, sosyal faaliyetler, fiziksel yakınlık ve cinsel çekicilik içeriklerinin ise arkadaşlık için büyük ölçüde daha az önemli olduğu bulunmuştur.

Kanegson (2005)[51], orta yaşlı erkeklerin kadınlar ile olan arkadaşlıklarını inceleyen nitel çalışmasında, orta yaşlı erkeklerin yakınlık ve bağlantı kurma isteğinin artıyor olması sebebiyle kadınlarla kuracakları arkadaşlıkların da artacağı varsayımından hareket etmiştir. Araştırmanın sonucunda; tüm katılımcılar, kadınlar ile kurdukları arkadaş ilişkisinden memnun olduklarını ve genç yetişkinliğe oran-

la orta yaşta daha çok kadınlar ile arkadaşlık kurmak istediklerini belirtmişlerdir. Ancak, orta yaşlı erkeklerin kadınlar ile arkadaş ilişkisi kurmak istemelerine rağmen, hissettikleri cinsel duygular sebebiyle yaşadıkları kaygı ve kararsızlıktan kadınlar ile olan arkadaş ilişkilerinin sınırlandığı saptanmıştır. Erkeklerin bu cinsel duyguları kabul ederek, hakkında konuşarak ya da kaçınma davranışı göstererek, reddederek kadınlara karşı olan cinsel duygularıyla başa çıktıkları görülmüştür. Messman, Canary ve Hause (2000)[52] da genç yetişkin örneklem ile yaptıkları çalışmalarında arkadaş ilişkilerinin zedelenmemesi adına kişilerin karşı cins arkadaş ilişkilerini cinsellikten uzak tutmak için çabaladıkları sonucuna varmışlardır.

Özel Gereksinimli Bireyler ve Arkadaşlık

Arkadaş ilişkilerinin kurulması ve sürdürülmesi süreçleri yaş, cinsiyet değişkenleri dışında bazı özel gereksinimlere göre de farklılaşabilmektedir. Örneğin; zihinsel ve psikiyatrik tanısı bulunan bireyler genellikle aile üyeleri ve sağlık uzmanlarıyla olan temasları dışında başkalarıyla oldukça kısıtlı iletişim kurmaktadırlar.[53,54,55,56,57,58] Sosyal ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesinde zorluk çeken bu bireyler çoğu zaman tek başlarına bırakılmakta ve yalnızlık duyguları yaşamaktadırlar.[59] Bu nedenle de aldıkları sosyal destekten memnuniyetsizliklerini bildirmektedirler.[60,61] Sosyal desteğin azlığına ek olarak çoğu zaman arkadaş gruplarından dışlanabilmektedirler.

Herhangi bir zihinsel, bedensel, psikiyatrik rahatsızlığı bulunan bireylerin, bu özel gereksinimleri nedeniyle arkadaş ilişkilerinin etkilenmesinin söz konusu olduğu durumlarda, arkadaş ilişkilerini güçlendirmek adına çeşitli eğitim programları geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Örneğin, Gardner, Gerdes ve Weinberger (2015)[62], Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) tanısı alan ergenlerin arkadaş ilişkilerinin büyük oranda bozulması nedeniyle ebeveyn destekli bir arkadaşlık geliştirme programı uygulamışlar ve çalışmalarının sonucunda, ergenlerin sosyal becerilerini geliştirerek program sonrası büyük ölçüde yeni bir arkadaşlık başlatabildiklerini görmüşlerdir.

DEHB tanısı alan bireyler dışında Fetal Alkol Sendromu olan çocukların da sosyal ipuçlarını okuyamamak, iletişim kuramamak, davranışlarının sonucunu kestirememek gibi zorluklar yaşamaları arkadaş ilişkisi kurmalarını ve sürdürmelerini zorlaştırmaktadır. Laugeson ve ark. (2007)[63], gelişimsel engelli bireyler ile ilgili daha önceki sosyal beceri programlarını ebeveynleri sürece dahil etmeme, tedavi sürecini ev ödevi ve etkinliklerle desteklememe gibi yönleriyle eleştirmişler, sosyal işlevselliklerinde belirgin bozulmalar görülen Fetal Alkol Sendromu olan

çocukların arkadaş ilişkisi kurmalarını zorlaştıran geliştirilmesi gereken spesifik yönlerine odaklanılmasının daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Örneğin, çocuk dil problemini daha fazla yaşıyorsa dil üzerine, davranış problemini daha fazla yaşıyorsa davranış problemi üzerine çalışılmasının, arkadaş ilişkisi kurmasını kolaylaştıracağını ifade etmişlerdir.

Psikiyatrik ya da gelişimsel rahatsızlıkların dışında saldırgan, agresif tutum ve davranışlar sergileyen çocukların da sağlıklı arkadaş ilişkisi kurmaları zorlaşmaktadır. Vitaro ve Tremblay (1994)[64], 8-9 yaşlarında olan 46 saldırgan erkek çocuğuna dış faktörlere bağlı problemlerini azaltmak ve saldırgan davranışları nedeniyle hissettikleri suçluluk duygularını azaltmak amacıyla önleme programı uygulamışlardır. Araştırmalarının sonucunda kontrol grubu ile yapılan kıyaslamalara dayanarak, önleyici programın agresif davranış özellikleri gösteren çocukların sosyal uyumları ve arkadaş ilişkileri üzerindeki olumlu etkisini vurgulamışlardır.

Asperger Sendromu tanısı alan bireyler bilişsel becerileri ve entelektüel kapasiteleri normal veya normalin üzerinde olmasına rağmen kişilerarası ilişkiler kurma, beden dilini yorumlama ve sosyal ipuçlarını takip etme konularında güçlük çekmektedirler. Bu nedenle başkaları tarafından sosyal açıdan garip ve bencil olarak algılanabilmektedirler. Karşılaştıkları bu zorluklar saldırganlık veya depresyon gibi sonuçlara neden olabilmektedir.[65,66] Carrington ve ark. (2003)[67], öğretmenlerin Asperger Sendromlu öğrencilerin sosyal gelişimlerine yönelik bakış açısı kazanmaları adına, Asperger Sendromu tanısı almış 5 ortaokul öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yaptıkları nitel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu görüşme verilerinin analizi sonucunda, arkadaşlık ile ilgili kavramlar, arkadaşın ne olduğu, arkadaş olmayanın tanımı, tanıdık tanımı gibi temalara ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda; arkadaşlıktaki karşılıklılık ve paylaşım kavramlarının sosyal işlev bozukluğu sebebiyle anlaşılamaması, başkalarının algılarını anlamada zorluk, iç görü eksikliği, sınırlı ilgi alanlarına sahip olmaları gibi nedenlerden ötürü Asperger Sendromlu bireylerin arkadaş ilişkileri kurmaları ve sürdürmelerinin zorlaştığı bulunmuştur.

Arkadaşlık ilişkisi bir beceri mi? Geliştirilebilir mi? başlığında anlatacağımız 1989 yılında Anthony Kennedy Shriver tarafından geliştirilen Best Buddies programında (En Yakın Arkadaş Programı) zihinsel ve gelişim engelli bireylerle, gönüllüler arkadaş olmuşlar ve bu sayede genellikle izole edilen ve dışlanan bu gruba yaşam kalitesini yükseltme ve topluma dahil olma olanağı yaratılmış ve Zihinsel ve Gelişim Engelli bireylerin bu program yoluyla akranlarıyla anlamlı bağlar kurması, benlik saygısının ve özgüvenlerinin artması sağlanmıştır.

Arkadaşlığın Faydaları ve Risk Faktörleri

> Arkadaşlıklarınızın sizi nasıl etkilediğini hiç düşündünüz mü? Yakın bir arkadaşınızın sizi olumsuz etkilediği oldu mu? Yakın arkadaşınız size neler katmış olabilir diye sorsak neler söylersiniz?

Arkadaşların bireye sağladığı fayda, şüphesiz ki getirebileceği risklerden kat ve kat fazladır. Arkadaşlığın faydaları üzerine yapılan araştırmalar da arkadaşlığın, çocukluktan yaşlığa ve tüm kültürlerde, açık ara kendine ve diğerlerine yönelik olumlu duygulanımı, sosyal bilişsel yetenekler de dahil olmak üzere olumlu gelişimi, psikolojik sağlığı ve iyi oluşu arttırdığını göstermektedir. Arkadaşlığın en büyük kazanımlarından biri sosyal destek olarak görülmektedir.

Kişilerin kendi davranışlarını başkalarının davranışları ile kıyaslamaya başladıkları noktada sosyal etki mekanizması devreye girmektedir. Kişiler akran normlarını göz önünde bulundurarak bir davranışın güvenli ya da arzu edilebilir olup olmadığına dair kararlar verebilmektedirler. Arkadaş ilişkileri kişinin yaşantısı içerisinde sosyal, duygusal ve akademik anlamda destek sağlayabilmekte ve belirli davranışlar için normlar belirleyerek rol model görevi görebilmektedir.[68,69,70] Literatür çalışmaları, arkadaşların hem olumlu hem de olumsuz davranış kalıpları geliştirme konusunda önemli bir rol oynadığını göstermektedir.[71,72,73,74] Vaccarino ve Dresler-Hawke (2011)[75] Yeni Zellanda'da bir üniversitede uluslararası öğrencilerle arkadaş olma sürecini incelemiş, öğrencilerin arkadaşlığa ilişkin tanımlarının "güven ve saygı", "açıklık", "iletişimde rahatlık", "destek" ve "birlikte geçirilen zamandan keyif almak, eğlenmek" başlıkları altında toplandığını, öğrencilerin aynı kültürden olan arkadaşları ile ilişkiden aldıkları faydayı sorduğunda "ortak görüş, değer ve inançları paylaşma", "aynı dini paylaşma", "benzer yetiştirilme tarzı ve benzer deneyimler", "kültür, tarih ve ortak hafıza", "ortak ilgi alanları", "ortak espri anlayışı" ve "paylaşılan değerleri" bu ilişkinin faydaları olarak sıralamışlardır.

Özellikle ergenlik dönemi suçluluk ve madde kullanımı gibi riskli davranışların başlaması adına kritik bir dönemdir.[76] Maxwell (2002)[77], 12- 18 yaş aralığındaki ergenler ile yaptığı çalışmada, sigara, alkol, esrar kullanımı, tütün çiğneme ve ilk cinsel deneyim olmak üzere beş farklı risk faktörü üzerinde akran etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda; sigara ve esrar kullanımına başlamada akran etkisi rol oynarken; alkol ve tütün çiğneme alışkanlığını başlatmanın yanı sıra durdurma konusunda da akranların etkisi olduğu görülmüştür. Bu bulgu, literatür bilgisini destekler nitelikte olup arkadaş ilişkisinin ergenleri riskli faaliyetlere yöneltebileceğinin yanında riskli faaliyetlerden koruyabileceğini de göstermektedir.

Arkadaş ilişkileri, bir öğrencinin akademik başarısında en az aile ve öğretmenleri kadar önemli bir rol oynamaktadır. Genellikle ergenlikte akademik motivasyon ve başarının düşme eğiliminde olduğu bilinmektedir.[78,79,80] Literatürde akran etkisi ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında; ortaokulda yakın arkadaşı olan öğrencilerin, artan sosyal aktivite ve artan akademik başarı düzeyleri gösterdiği,[81] akranlarıyla olumlu ilişkiler kuran ergenlerin akademik anlamda daha başarılı olduğu ve özellikle, akranları tarafından değer verildiğini ve saygı duyulduğunu hisseden öğrencilerin başarı motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.[82] Gremmen ve ark. (2018)[83] ise ergenlerin ve arkadaşlarının riskli davranışlarının akademik başarılarını ne oranda engellediğini ya da geliştirdiğini anlamak istedikleri başka bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda; ergenlerin genel not ortalamalarının riskli davranışlar tarafından olumsuz yönde etkilendiğini ve kendileri ile benzer davranışları gösteren arkadaşları seçme eğilimi içinde olup zaman içinde birbirlerinden etkilenerek daha da benzediklerini bulmuşlardır. Woelders ve ark. (2010)[84] da ergen kızlarda vücut memnuniyetsizliği, kilo kaygıları ve diyet özellikleri gibi yeme bozukluğu risk faktörlerini oluşturan davranışlar üzerinde arkadaş grubunun etkilerini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmişler, aynı arkadaş grubunun içindeki ergenlerin beden imajı ve diyet yapılarının benzer olduğu ve yeme bozuklukları konusunda akran etkisinin söz konusu olabileceğini belirtmişlerdir.

Arkadaşlığın Ölçülmesi

Arkadaşlık, günlük dilde hızlıca anlaşılan bir kelime olmakla birlikte, dinamiklerinde çok boyutlu bir yapıyı barındırdığı söylenebilir. Araştırmacılar bu çok boyutlu yapıyı kavramsallaştırabilmek için bir takım kriterler üzerinden gitmişlerdir. Örneğin sadece hemcinsleriyle arkadaşlık (Knapp ve Harwood, 1997)[85] ya da her iki cinsle arkadaşlığın (Mendelson ve Aboud, 1999)[86] ya da arkadaşların çift olarak beraber (Chasin ve Radtke, 2012)[87] ölçülmesi bir yol olarak tercih edilmiştir. Arkadaşlığın ölçülmesi ile ilgili başka bir yol olarak nitel araştırmaların da literatürde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.[88,89,90,91,42,92,93] Bu araştırmalarda çoğunlukla arkadaş ilişkilerinin doğasına ilişkin derinlemesine bilgi edinmek amaçlandığından yarı yapılandırılmış görüşme formları ya da açık uçlu kağıt formda sorular kullanılmıştır.

Bu araştırmalarda kullanılan bazı açık uçlu sorulardan şu şekilde örnekler verilebilir: "*Arkadaşlık nedir, arkadaş sizin için ne anlama gelir? Nasıl arkadaş oldunuz? Yakın arkadaşlarınızda hangi özellikler sizin için önemlidir? Arkadaşlarınız size nasıl yardım eder? Arkadaşlarınızla birlikte neler yaparsınız?*". Erkeklerin arkadaşlıklarını derinlemesine incelemek üzere 20'lerinden 90'larına kadar her

on yıllık period için bir erkekle görüşme yapan Grief (2009)[42], katılımcılara daha spesifik olarak "*Babanızın arkadaşı var mıydı, babanızdan arkadaşlıkla ilgili ne tür mesajlar aldınız?" "Kadınların arkadaşlıklarını gözlemleyerek arkadaşlığa dair öğrendiğiniz bir şey var mı? "Maskülen oluş ile erkek arkadaşlık arasında bir bağlantı var mı?*" gibi sorular yöneltmiştir. Poplawski (1989)[48], yakınlık, cinsiyet rolleri, yalnızlık, kontrol ve arkadaşlık deneyimini incelemeye yönelik 19 ile 69 yaş arası 168 erkekle yaptığı yarı yapılandırılmış görüşme ve farklı yaşlardan 15 erkek katılımcı ile yaptığı odak grup görüşmesinde katılımcılara, *"Arkadaşlığı nasıl tanımlarsınız?", "Arkadaşınızla hangi kişisel problemleriniz ve duygularınızı paylaşırsınız?" "Arkadaşınız bunlara nasıl karşılık verir?", "Sizde ya da arkadaşınızdaki herhangi bir değişim ilişkinizi zorlaştırdı mı?" "Hangi durumlarda erkek arkadaşlarınızla erkek erkeğe konuşmaya gidersiniz?", "En son ne zaman bir erkeğin yanında ağladınız?"* gibi sorular yöneltmiştir. Daha sonra Hullinger[94] aynı çalışmayı aynı sorularla 1996 yılında kadın örnekleminde tekrarlamıştır. Jacobus[95] (1995), arkadaşlıkta anlamı incelediği çalışmasında 30-62 yaş arası 22 erkekle görüşme yapmış, *"Bana arkadaşından bahseder misin, nasıl biridir?, "Birbirinizi ne sıklıkta görürsünüz?", Görüştüğünüzde genellikle ne yaparsınız?, "Ne sıklıkla telefonla konuşursunuz?", "Birine arkadaşım demek sizin için ne anlam ifade eder?", "Arkadaşınızla tartışmakta zorlandığınız bir şey var mıdır?", "Bu ilişkinin sizin için önemli tarafları nelerdir?", "Arkadaşınızla aranızdaki problemleri nasıl ele alırsınız?" "Arkadaşınızla ilişkinizde bir şeyleri değiştirmek isteseydiniz, bu ne olurdu?"* gibi sorular yöneltmiştir. Alan yazında benzeri birçok nitel araştırmanın arkadaşlığın tanımı ve doğasına ilişkin derinlemesine bir bilgiyi keşfetmeye yönelik yapıldığı görülmektedir.

Arkadaşlık sürecine dair özelliklerin ölçülmesinde sorulacak soruların gelişim dönemlerine göre farklılık gösterdiği dikkati çekmektedir. Örneğin Ladd, Kochenderfer ve Coleman (1996)[26], 82 okul öncesi çocuğu ile yaptıkları araştırmalarında arkadaşlık sürecini ölçmek için çocuklara *"Arkadaşın seninle aktivite zamanında bir şeyler yapar mı?", "Arkadaşın sınıfta iyi yaptığın şeyleri sana söyler mi?", "Okulda bazı çocuklar seni kızdırırlarsa, arkadaşın onları durdurur mu?", "Arkadaşınla sen seni üzen şeyler hakkında konuşur musunuz?"* gibi sorular, arkadaşlık doyumunu ölçmek için ise "*Arkadaşın senin için iyi bir arkadaş mıdır?", "Onunla arkadaş olduğun için memnun musun?"* gibi sorular sormuşlardır. Çocukların arkadaşlıklarının ölçülmesinde görüşme tekniğinin dışında resim, oyuncak bebek, oyun kurma (Carter ve Nutbrown, 2016)[96] ve laboratuvar gözlemi gibi alternatif yöntemlerin (Volling, Youngblade ve Belsky, 1997)[97] de kullanıldığı görülmektedir.

Nitel araştırmalar her ne kadar arkadaşlığın tanımı, doğası ve niteliğine dair derinlemesine bilgi verseler de, arkadaşlık kavramı ve deneyimini sınıflamak, kar-

şılaştırmak ve genellemek noktasında kısıtlı kalmaktadır. Araştırmacılar bu sebeple çeşitli ölçme araçları geliştirmişlerdir. Arkadaşlık ile ilgili yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılan ölçme araçlarından biri McGill Arkadaşlık Anketidir. McGill Arkadaşlık Anketi – Arkadaşın İşlevi (McGill Friendship Questionnaire-Friend's Functions; MFQ-FF), Mendelson ve Aboud (1999)[86] tarafından geliştirilen ölçek, 30 maddede aynı cins ve karşı cins arasındaki arkadaşlık niteliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin "heyecan verici beraberlik", "yardım", "yakınlık", "güvenilir işbirliği", "duygusal güven" ve "benlik onaylanması" olmak üzere her biri beş maddeden oluşan altı alt ölçeği vardır. Maddeler 9 basamaklı Likert tipi ölçek kullanılarak "0 = hiçbir zaman" ve "8 = her zaman" aralığında değerlendirilir. Bu ölçek ayrıca ortalama toplam puan alınarak, arkadaşlığın kalitesini ölçmek için de kullanılabilmektedir. Katılımcılar, aynı maddeleri hem aynı cinsiyetteki hem de karşı cinsiyetteki arkadaşlığın kalitesini belirlemek için değerlendirebilmektedirler. McGill Arkadaşlık Ölçeği, Özen ve arkadaşları (2011)[98] tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Mendelson ve Aboud (1999)[86] tarafından aynı çalışmada McGill Arkadaşlık Anketi – Katılımcının Duygulanımı (The McGill Friendship Questionnaire-Respondent's Affection (MFQ-RA) ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek arkadaş için olumlu duygular (9 madde) ve arkadaşlık doyumu (7 madde) olarak iki boyutta olup özel bir arkadaş ya da arkadaşlığa olan olumlu ifadeleri içermektedir.

Arkadaş ilişkisine dair yapılan ölçümlerden bir diğeri de arkadaşlık kalitesi ile ilgilidir. Thien, Razak ve Jamil (2012)[99], yakınlık, yardım, kabul ve güven olmak üzere dört alt boyuttan oluşan toplam 21 maddelik 'Arkadaşlık Kalitesi Ölçeğini geliştirmişlerdir. Arkadaşlık kalitesini kavramsallaştırırken yakınlığı; arkadaşlar arasında bağlılığın seviyesi, yardımı; arkadaşlığı beslemek için karşılıklı sunulan yardım, kabulü; kişinin arkadaşları tarafından sosyal ya da duygusal kabulünü, güveni ise arkadaşa duyulan güvenirlik ve inanç olarak açıklamışlardır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Akın, Adam Karduz ve Akın (2014)[100] tarafından yapılmıştır ve dört boyutlu yapı Türk örnekleminde de doğrulanmıştır.

Arkadaş ilişkilerinin ölçümü ölçülecek gurubun gelişim dönemine göre de farklılık gösterebilmektedir. Çocuk ve ergenlerin en iyi arkadaşları ile ilişkilerinin ölçülmesi amacıyla Berndt ve Perry'nin (1983'ten akt., Bukowski ve ark., 1994) görüşme yoluyla hazırladığı taslak maddeler Bukowski ve arkadaşları (1994)[89] tarafından ölçek haline getirilmiştir. Geliştirilen Akran İlişkileri Ölçeği, birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık olmak üzere beş faktörlü yapıda ve toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Birliktelik, bireyin akranı ile gönüllü olarak geçirdiği zamanın oranına, çatışma boyutu arkadaşlıklardaki anlaşmazlıkların sıklığına, yardım boyutu adaletsizliğe karşı bir diğerini savunma ve karşılıklı yardım etmeye, koruma boyutu sorunların üstesinden birlikte gelmeye ilişkin duydukları

güvene, yakınlık boyutu ise birbirlerine duygusal olarak bağlanmaya işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Atik ve arkadaşları (2014)[101] tarafından yapılmış, uyarlama sonucunda 22 maddelik yine beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Diğer yandan; Hawthorne (2006)[102] tarafından, ileri yetişkinlik döneminde sosyal izolasyon ve sosyal bağı ölçen 6 maddelik tek boyutlu Arkadaşlık Ölçeği geliştirilmiştir. Literatürde arkadaşlığın ölçülmesi ile ilgili burada bahsi geçenlerin dışında farklı ölçme araçları da bulunmaktadır.[103,104]

Arkadaş İlişkisi Bir Beceri mi? Geliştirilebilir mi?

Kabul görmek ve arkadaş edinmek, yaşam kalitemizi ve iyi oluşumuzu arttıran ruh sağlığımız için gerekli ögelerden biridir. Yetişkinlik ve yaşlılık dönemi arkadaş ilişkileri kendiliğinden daha kolay kurulup sürdürülebilen bir ilişki biçimi olmasına karşın, çocuk ve ergenin arkadaş edinme konusunda çeşitli durumlarda desteklenmesi gerekmekte veya çocuk ve ergenler arkadaş edilme ve arkadaşları ile sorunlarını çözme konusunda daha fazla yardıma ihtiyaç duyabilmektedir.

Arkadaş ilişkisine yönelik programların genellikle çocuk ve ergenlerle sosyal beceri kazandırmak yoluyla geliştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bu programların büyük bir çoğunluğu uyum ve davranış problemleri olan, gruba katılmakta güçlük çekenler ve özellikle de herhangi bir güçlük, bozukluk ya da engele sahip olan çocuk ve ergenlere yönelik olarak yapıldığı göze çarpmaktadır. Problemleri önlenmek ve azaltmaya yönelik birçok program akran grupları içerisinde sosyal beceri eğitimi yoluyla müdahale yoluna gitmiştir.[105,106,107,108]

Sosyal öğrenme teorilerini temel alan bir çok sosyal beceri programında, akranların dahil edilmesi ile sosyal beceriler konusunda örnek oluşturulmakta, akranların birbirlerine geribildirim vermeleri kazanımları hızlandırmakta ve beceriler yapılandırılmış formal bir eğitimden çok doğal yolla kazandırıldığından daha işlevsel olmaktadır.[109] Öte yandan bu tür doğal grup etkileşimlerinde olumsuz davranışların model alınması, grup üyelerinin birbirlerinin olumsuz davranışını tetiklemesi de söz konusu olabilmektedir.[110]

Okul içi ve okul dışında sosyal etkileşim ve arkadaşlık tüm çocuklar için son derece önemlidir. Arkadaş ilişkileri üzere yapılan ilk programlardan biri 1989 yılında Anthony Kennedy Shriver tarafından geliştirilen Best Buddies[111] (En Yakın Arkadaş) programıdır. Programın amacı zihinsel ve gelişim engelli bireylerle, gönüllüleri arkadaş yapmak ve bu sayede genellikle izole edilen ve dışlanan bu gruba yaşam kalitesini yükseltme ve topluma dahil olma olanağı yaratmaktır. zihinsel ve gelişim engelli bireyler bu program yoluyla akranlarıyla anlamlı bağlar kurmakta, benlik saygısı ve özgüvenlerinde artış olmakta ve farklı insanlarla keyifli deneyim-

ler paylaşmaktadırlar. Program ortaokul, lise, üniversite düzeyinde ve ayrıca sivil vatandaşlarla uygulanmakta, ayrıca online arkadaşlık imkanı da sunmaktadır. Bu programda zihinsel ve gelişim engelli bireyler buddy'leri ile telefon, kısa mesaj ya da sosyal medya vasıtasıyla iletişim kurup, ayda bir kaç kere yüz yüze görüşebilmekte, kafeye, sinemaya gidebilmekte, parkta gezebilmekte, kısacası toplum içerisinde ve özel çevrede günlük yaşamın her alanında zamanı paylaşabilmekteler. Program bugün hala Türkiye'de dahil olmak üzere 54 ülkede akreditasyonlu olarak uygulanmaktadır. Hardman ve Clark (2006)[112], 1222 Üniversite Buddy'si ve 1.145 zihinsel engelli bireyle Best Buddies programının etkinliğini değerlendirdikleri araştırmalarında, her iki grubun büyük bir çoğunluğunun deneyimlerinden hoşlandıklarını ve arkadaşlık aktivitelerini faydalı bulduklarını bulgulamıştır.

Arkadaş ilişkilerini geliştirmeyi hedefleyen başka bir program da orijinali 1850'lerde Leo Meyer tarafından geliştirilen daha sonra Dayton Sağlık Üniversitesi tarafından genişletilen ve uygulanan "Fitness, Arkadaşlık ve Eğlence" adlı programdır. Programda ilkokul öğrencileri ile üniversite öğrencilerinin üniversiteden profesörlerin gözetiminde haftada bir olmak üzere dokuz haftalık fitness odaklı fiziksel aktivite programıyla bir araya gelmeleri hedeflenmiştir. Programda öğrenciler 55 dakika boyunca müzikle birlikte yürüme, koşma ve çeşitli fitness egzersizleri yapmaktadırlar. Programın hem ilkokul hem de üniversite öğrencileri için özgüven kazanma, eğlenme, fiziksel aktivitelere karşı olumlu tutum geliştirme ve yeni ilişkiler kurmaya açık hale gelme gibi birçok faydasının olduğu belirtilmiştir.[113]

Arkadaş çevresini ve ilişkilerini geliştirmek için uzun yıllar boyunca en yaygın kullanılan araçlardan biri "mektup" olmuştur. Birçok insan okul yaşamı sırasında farklı il ya da ülkelerden en az biriyle mektup arkadaşlığı yapmıştır. Chohan (2011)[114], birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar ilkokul öğrencileriyle bir eğitim öğretim yılı boyunca mektuplaşma programı uygulamış, program boyunca öğretmenlerle görüşmüş, velilere okul bültenleri yoluyla bilgilendirme yapmış ve öğrencilerin mektuplaşmalarını takip etmiştir. Öğrencilerin önce kendi sınıf düzeyindeki kişilerle mektuplaşmaları sağlanmış, daha sonra üst kademedeki öğrencilerle mektuplaşma olanağı verilmiştir. Program sonunda öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirdiği, edebi becerilerinde artış olduğu ve okul içinde bir arkadaşlık kültürü oluştuğu gözlemlenmiştir.

Okul öncesi ya da okul çağı çocuklarında sorunlu-saldırgan davranışların görülme sıklığını 8 yaşından önce azaltmak için çabalamak; çocuğun kendisi, aileleri ve toplum açısından anlamlı ve faydalı olacaktır. Bu ilkeden hareket eden Dina Dinazor Sosyal Beceri Programı (Dina Dinosaur Treatment Program), küçük çocuklar için (4-8 yaş arası) gelişimsel olarak uygun öğretim yöntemleriyle tasarlanmış bir sosyal beceri geliştirme (Problem çözme çocuk eğitim programı)

programıdır. Program, duygusal okuryazarlık, empati ya da perspektif alma, arkadaşlık ve iletişim becerileri, öfke yönetimi, kişilerarası problem çözme, okul kuralları ve okulda nasıl başarılı olunabileceği gibi konu başlıklarında çocukların eğitilmesinin önemini vurgulamaktadır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin program tarafından sürece dahil edilmesiyle öğretilen davranışların genelleştirilmesi ve çocuk için kalıcı hale gelmesi mümkün olmaktadır. Program içeriğinde karakter kuklaları, zengin görsel materyal, hikaye kitapları ve oyunlar bulunmaktadır.[115]

Schulman, Ford, Busk ve Kaspar (1973)[116], öğretmenler tarafından çocuklara uygulanabilecek şekilde tasarladıkları ruh sağlığı programı ile, okul çağı çocuklarının kişilerarası ilişkilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Program çocukların ruh sağlığı kavramları ile ilgili bilgi edinmelerini, başarılı uyum şekillerini öğrenerek kişilerarası ilişkilerini geliştirmeyi sağlamaktadır. Aynı zamanda program, çocuğa kendisinin ve başkalarının davranışları ile ilgili farkındalık kazandırırken, utangaçlık, kıskançlık, düşmanlık gibi kabul edilmeyen duyguların evrenselliğini anlatmaktadır. Program içeriğinde, film- klip izleme, sınıf içi - küçük grup tartışmaları, canlandırma, yazılı çalışmalar ve okul dışı ödevler gibi yöntemler kullanılmaktadır. Öğretmen ise program boyunca izlenen kliplerin içeriğini inceleme, karakterlerin duygularını analiz etme, alternatif çatışma çözme yolları üretme konusunda öğrencilere destek olma ve sınıf içi tartışmalara liderlik etme sorumluluğunu üstlenir.

Arkadaş ilişkisinin geliştirilmesi ile ilgili programların yalnız küçük yaşta ve eğitim ortamında değil ilerleyen yaşam dönemlerinde de işlevsel olduğu görülmektedir. Martina ve Stevens (2006)[117], yaşlı kadınların arkadaşlık zenginleştirme programına katılımlarının etkilerini incelemek adına yaptıkları çalışmaları sonucunda; katılımcıların arkadaş ilişkilerinin, özgüven ve öznel iyi oluşun arttığını ve yalnızlığın azaldığını görmüşlerdir. Program aynı zamanda, yaşlı katılımcıların arkadaş ilişkilerini geliştirmek adına aktif katılım içinde bulunmaları gerektiği farkındalığını da geliştirmiştir. Bouwman, Aartesen, Tilburg ve Stevens (2016)[118], Çevrimiçi Arkadaşlığı Zenginleştirme Programı'nın (Online Friendship Enrichment Program) yalnızlığı azaltma üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 6 haftalık çevrimiçi kurs konuları, yeni bağlantılar kurma, ilişkileri sürdürme, yalnız zaman geçirme, daha iyi bir arkadaş olma ve arkadaşlıktan beklentiler konularını içermektedir. Çalışmada, bilgisayar, tablet ya da akıllı telefonları aracılığıyla programa erişen 50-86 yaşları arasındaki 239 katılımcı yer almıştır. Program süresince ve sonundaki uygulamalarda, katılımcıların yalnızlık puanlarında düşüş gözlemlenmiştir.

Arkadaşlık Becerilerini Geliştirmek İçin Eğitimciye Notlar

1. Öğrencilerin *ustalaştıkları sosyal becerileri gözlem, görüşme, derecelendirme ölçekleri ve kontrol listeleriyle değerlendirin.*
2. *Tüm öğrencilerin değerli ve sınıfta kabul gören bireyler olduklarını davranışlarınızla ve sözel olarak (ör. "Sen insanların duygularına duyarlı iyi ve düşünceli birisin.") ifade edin.*
3. Çocuk edebiyatını *(kitaplar, hikayeler) kullanarak sosyal becerileri ve nasıl arkadaşlık kuracaklarını öğretin.*
4. *Diğerleriyle olumlu etkileşim geliştirmek için yapılandır*ılmış sosyal beceri programlarından yararlanın.
5. *Uygun sosyal etkileşimi ve arkadaşlığı geliştirecek videolar kullanın.*
6. Öğrencilere kendilerini yalıtılmış hissettiren ödevler yerine, sınıf arkadaşları ile etkileşim içinde çalışabilecekleri görevler verin. İşbirlikçi gurupları kullanırken tüm öğrencilerin çeşitli rolleri yerine getirme fırsatı bulduğundan emin olun.
7. *Olumlu kişilerarası stratejileri güçlendiren ve sosyal etkileşimi destekleyen ödüller verin.*
8. Öğrenciler arasında sosyal etkileşimi güçlendirecek bir sınıf ortamı *(ör. Sosyal becerileri vurgulayan görseller, panolar ve etkileşimi sağlayacak materyaller) yaratın.*
9. *Sosyal becerilerin kültürel altyapısı olduğunu unutmayın*. Kültüre dayanan davranışlara duyarlı olun ve bireysel farklılıkların kabulünü destekleyin.
10. Öğrencilere dil ve beceri ile ilgili karmaşık görevler *ve rekabet içermeyen; basit ve eğlenceli oyunlar öğretin.*
11. *Sosyal durumlarda öğrencilerin sözel olmayan dili hatırlamasına yardımcı olun ve belirli alanlarda ortaya çıkacak iletişim kalıplarını onlara model olma ve rol oynama gibi uygulamalarla tanıtın.*
12. *Sosyal ortamlarda* öğrencilerin ipuçlarını okumalarına yardımcı olun ve sosyal etkileşimlerini yönlendirecek yazılı olmayan kuralları *(ör. ses seviyesi, vücut hareketlerini uygun yerlerde uygun şekilde kullanma)* öğretin.
13. *Sosyal ortamlardaki kuralları basit ve açık tutun.*
14. Öğrenci için uygun sosyal *davranış amaçlarını belirleyin, bu davranışları fark edin ve karşılaştırma yapmadan geri bildirim verin (ör. "İkiniz de çok güzel oynadınız ve birbirinize karşı çok naziktiniz.").*
15. Öğrencilere sosyal ortamdaki davranışlarının *pozitif ve negatif sonuçlarını gösterin ve stratejilerinin ne denli etkili olduğunu değerlendirmelerini sağlayın. (ör. "Diğerlerinin seninle oynaması için ne yaptın?, Sence ne kadar işe yaradı?, Diğerleri sence davranışlarınla ilgili nasıl hissediyor olabilir?")*
16. Öğrencilere diğer okul arkadaşları ile etkileşime girebilmeleri için okul dışı farklı ilgi alanları *(ör. müzik, drama, dans, atletizm) geliştirmelerinde destek olun.*
17. *Problemli sosyal durumlarla baş edebilmeleri için öğrencilere stratejiler* öğretin.
18. Öğrencileri akranları ile ilgili sorunlarını (duygularını, beklentilerini) paylaşmaları konusunda destekleyin.
19. Öğrencinin akranlarını, aileyi ve toplum üyelerini çeşitli faaliyetlerle *bir araya getirin.*
20. *Sosyal ve arkadaşlık becerilerini öğretmekle ilgili farklı kaynaklardan bilgi edinin.*

Kaynak: Church, K., Gottschalk, C. M., & Leddy, J. N. (2003). 20 ways to enhance social and friendship skills. *Intervention in School and Clinic*, 38(5), 307-310.

Özet

- Bireyler, ait olma gereksiniminin bir sonucu olarak sosyal bağlar kurarlar.
- Arkadaş ilişkileri de tıpkı aile ilişkileri ve romantik ilişkiler gibi kişilerarası ilişkiler literatürünün önemli bir parçasıdır ve bireyin hayatında büyük bir öneme sahiptir.
- Arkadaş ilişkisi, aile ilişkilerindeki rollere oranla daha esnek olması ve özgür seçimleri içermesi nedeniyle aile ilişkilerinden büyük ölçüde farklılık gösteren bir yakınlık kurma fırsatı sağlar.
- Arkadaşlık ve arkadaş ilişkileri M.Ö.'den bu yana birçok filozof ve yazar tarafından tanımlanmış ve açıklanmıştır.
- Arkadaşlık, bireyin bakım vereni ile kurulan ilk ilişkinin devamında kimlik gelişimini destekleyen, benlik saygısına ve öznel iyi oluşuna katkıda bulunan, sosyal becerileri artıran, toplumsal (sosyal) destek kaynağıdır.
- Olumlu arkadaşlık ilişkileri bireye hayatının birçok alanında fayda sağlar iken; olumsuz arkadaşlık ilişkileri riskli davranış kalıplarının edinilmesine neden olabilmektedir.
- Arkadaş ilişkileri; yaş, cinsiyet, yaşam dönemi özellikleri ve özel gereksinimler gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaşabilmektedir.
- Arkadaş ilişkilerine ayrılan zaman ve enerji gelişimsel dönemlere göre farklılık gösterse de arkadaşlık yaşam boyu önemini korur.
- Cinsiyet değişkenine göre arkadaş ilişkileri değerlendirildiğinde; her iki cinsiyet için de arkadaş ilişkileri büyük ölçüde önemli iken; kadınlar ve erkeklerin arkadaş ilişkilerini kurma ve sürdürme biçimlerinde bazı farklılıklar vardır.
- Günlük dilde hızlıca anlaşılan arkadaşlık, dinamiklerinde çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve bu nedenle arkadaşlığın ölçülmesinde nitel, nicel, karma yöntemler ya da gözlem yoluyla yapılan çalışmalar mevcuttur.
- Arkadaş ilişkileri diğer yakın ilişkiler gibi bireysel özelliklerin ve dinamiklerinin değerlendirilmesi ve çeşitli becerilerin kazandırılması yoluyla geliştirilebilir.

Değerlendirme Soruları

1. Aşağıdakilerden hangisi arkadaş ilişkileri için doğru değildir?

A) Kişilerarası ilişkilerin bir türüdür.

B) İnsanın ait olma gereksinimini karşılar.

C) Bireyin benlik saygısı ve sosyal becerilerini geliştirir.

D) En büyük öneme çocukluk döneminde sahiptir.

2. Aşağıdakilerden hangisi arkadaş ilişkilerini diğer kişilerarası ilişkilerden ayıran faktörlerden birisidir?

A) Gönüllülük

B) Kan Bağı

C) Sözleşme

D) Sevgi

3. Aşağıdakilerden hangisi cinsiyet ve arkadaş ilişkileri için doğrudur?

A) Kadınlar etkinlik odaklı arkadaşlıklar kurarlar.

B) Arkadaş ilişkileri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaz.

C) Erkekler duygusal odaklı arkadaşlıklar kurarlar.

D) Toplumsal cinsiyet rolleri kadın ve erkeklerin arkadaş ilişkilerinin farklılaşmasında rol oynar.

4. Arkadaş ilişkilerinin aşağıdaki gelişim dönemlerinden hangisinde riskli davranışların edinilmesinde daha fazla etkili olduğu söylenebilir?

A) Çocukluk dönemi

B) Ergenlik dönemi

C) Yetişkinlik dönemi

D) Yaşlılık dönemi

5. Aşağıdakilerden hangisi yaşlılık dönemi arkadaşlığının ayırıcı özelliklerinden biri değildir?

A) Cinsiyet farklılıkları

B) Mental Yeterlilik

C) Hareket kabiliyetinin azalması

D) Sağlık sorunları

6. Aşağıdakilerden hangisi arkadaşlığın kurulmasına ilişkin durumsal etmenlerden biridir?

A) Fiziksel yakınlık
B) Fiziksel çekicilik
C) Taşınma
D) Karşılıklılık

7. Aşağıdakilerden hangisi arkadaşlığın kurulmasına ilişkin hem bireysel hem de ikili etmenler arasında değerlendirilebilir?

A) Görüşme sıklığı
B) İş yoğunluğu
C) Fiziksel yakınlık
D) Fiziksel çekicilik

8. Aşağıdaki gelişim dönemlerinden hangisinde arkadaş ilişkisinin temel belirleyicisi yakınlık kurma ihtiyacıdır?

A) Çocukluk dönemi
B) Ergenlik dönemi
C) Genç Yetişkinlik dönemi
D) Yetişkinlik dönemi

9. Arkadaşlığın ölçülmesi ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğru <u>değildir?</u>

A) Nitel yöntemler sıkılıkla kullanılmaktadır.
B) Laboratuvar çalışmaları yapılmaktadır.
C) Ölçümlerde tek boyutlu bir yapı göstermektedir.
D) Resim ve oyun gibi yöntemler kullanılmaktadır.

10. Aşağıdakilerden hangisi arkadaş ilişkisinin geliştirilmesi için eğitimcinin yapabilecekleri arasında <u>sayılamaz?</u>

A) Sosyal kuralları basit ve açık olarak vurgulamak
B) Yapılandırılmış programları kullanmak
C) Bireysel etkinlikleri teşvik etmek
D) Çocuk edebiyatından yararlanmak

Cevap Anahtarı									
1|D	2|A	3|D	4|B	5|A	6|C	7|D	8|C	9|C	10|A

Kaynaklar

1. Akın, A., Adam Karduz, F.F., & Akın, F. E. (2014). The validity and reliability of turkish version of the friendship quality scale, Journa*l of Research in E*ducation and Teaching. Cilt:3 Sayı: 4 Makale No: 35 ISSN: 2146-*9199*
2. *Angell, B. (200*3). Contexts of social relationship development among assertive community treatment c*lients. Mental Health Services Research, 5(1), 13-25.*
3. *Aristo*teles (2014). Nikomakhos'a Etik. (Çev. Akdemir, F.) Say Yayınları, İstanbul.
4. *Armsden, G. C.,* & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Ind*ividual differences and their relationship to psycholo*gical well-being in adolescence. Journal of youth and adolescence, *16(5), 427-454. doi:10.1007/bf02202939*
5. *Atik,* E. (2014). The Turkish Adaptation of the Friendship Q*ualities Scale: A Validity and Reliability Study. Educational Sciences: Theory and Practice, 14(2), 440-446. DOI: 10.12738/ estp.2014.2. 177*8
6. Bagwell, C. L. & Coie, J. D. (2004). The best friendships of aggressive boys: Relationship qual*ity, conflict, ma*nagement, and rule-breaking behavior. Journal of Experimental Child Psychology, 88, 5–24.
7. Baker, F., Jod*rey, D., Intagliata, J., &* Straus, H. (1993). Community support services and functioning of the seriously *mentally ill. Community Mental Health Jou*rn*al*, 29(4), 321–331. doi:10.1007/bf00761030
8. Barnhill, G. (2001). What is Asperger syndrome? Intervention in School and Clinic, 36, 258–266
9. Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need *to belong: Desire fo*r interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bullet*in, 117, 497-529.
10. Baumeister, R. F., Brewer, L. E.*, Tice, D. M. & Twenge, J. M. (2007). Thwarting the Need to Belong:* Understanding the Interpersonal and Inner Effects of Social Exclusion. S*ocial and Person*ality Psychology Compass 1/1:506–520.
11. Bengtsson-Tops, A., & Hansson, L. (2001). Quantitative and Qualitative Aspec*ts of the Social Network in Schizophr*enic Patients Living in the Community. Relationship To Sociodemographic Characteristics and Clinical F*actors and Subjective Quality of* Life. International Journal of Social Psychiatry, 47(3), 67*–77.doi:10.1177/002076400104700307*
12. Benner, A. D., & Crosnoe, R. (2010). The racial/ethnic composition of elementary schools and young children's academic and socioemotional functioning. American *Educational Research, 48, 6*21-646. doi: 10.3102/0002831210384838
13. Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. Educational Psychologist, 34(1), 15-28. https://doi.org/10.1207/s153*26985ep3401_2*
14. *Berndt, T. J., & Hoyle, S. G. (*1985). Stability and change in childhood and adolescent friendships. Developmental Psychology, 21(6).
15. *Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Ch*ild*r*en's perceptions of friendsh*ips as supportive relationships. Developmental psy*chology, 22(5), 640. doi:10.1037/0012-1649.22.5.640
16. Beyazkürk, D., Anlıak, Ş., ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. Eura*sian Journal of Educational Research, 26, 13-26.*
17. *Bierman, K. L.* (2004). Peer rejection: Developmental processes and intervention strateg*ies. New York: Guilford Press.*
18. *Blieszner,* R.*,* & Adams, R. G. (1992). Adult friendship. Sage Publications.

19. Borge, L., Martinsen, E. W., Ruud, T., Watne, O., & Friis, S. (1999). Quality of life, loneliness, and social contact among long-term psychiatric patients. Psychiatric Services, 50(1), 81-84.
20. Bouwman, T. E., Aartsen, M. J., van Tilburg, T. G., & Stevens, N. L. (2017). Does stimulating various coping strategies alleviate *loneliness? Results from* an online friendship enrichment program. Journal of social and personal relationships, 34(6), 793-811.
21. Brown, B. B. & Clasen, D. R. ve *Eicher, S. A. (1986). Perceptions of peer pressu*re, peer conformity dispositions, and self-reported behavior among adolescents. Developmental Psychology, 22, 521-530.
22. Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring fri*endship quality during pre-*and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. Journal of Social and Personal Relationships, *11(3), 471-484. doi:10.1177/0265407594113011*
23. Caldwell, M.A,, & Peplau, L.A. (1982). Sex differences in same-sex friendship. Sex Roles, 8(1), 721-732.
24. Caron, J., Tempier, R., Mercier, C., & Le*ouffre, P. (1998). Components* of social support and quality of life in severely mentally ill, low income individuals and a general population group. Community Mental Health Journal, 34*(5), 459-475*
25. *Carrington, S., Templeton, E.,* & Papinczak, T. (2003). Adolescents With Asperger Syndrome and Perceptions of Friendship. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18(4), 211–218.doi:10.11*77/10883576030180040201*
26. Ca*rter*, C., & Nutbrown, C. (2016). A Pedagogy of Friendship: young children's friendships and how schools can suppo*rt them. International Journal of Early* Years Education, 24(4), 395-413. doi:10.1080/09669760.2016.1189813
27. Chasin, C. D., & Radtke, *H. L. (2013). "Friend Mome*nts": A Discursive Study of Friendship. Qualitative Research in Psychology, 10(3), 274-297. DOI: 10.1080/14780887.2011.606068
28. Chohan, S. K. (2011). Any Le*tter for me? Relationships Betwe*en an Elementary School Letter Writing Program and Student Attitudes, Literacy Achievement, and Friendship Culture. Early Childhood Education Journal*, 39(1), 39–50. doi:10.1007/s10*643-010-0438-5
29. Cicero, M.T (2018). *Dostluk Üzerine. (Çev. Ç. Cengiz Çevik.) Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1. Basım,* İstanbul.
30. Clark, M. L. & Ayers, M. (1993). Friendship Expectations and Friendship Evolutions Reciprocity and Gender Effects. YOUTH % SOCIETY Vol. 24 No.3, 299-313. Sage *Publications, Inc.*
31. *Cole, T.*, & Bradac, C.C . (1996). A lay theory of relational satifcation with best friends. Social and Personal Relationships. 13(1), 57 – 83.
32. Coll*ins, W. A. & Laursen, B. (2000). Adolescent rela*tionships: The art of fugue. In C. Hendrick & S. S. Hendrick (Eds.), Close relationships : A Source- book (pp. 59-69) Thousands Oaks, CA: Sage.
33. Conner, K. A., Pow*ers, E. A., & Bultena, G. L. (1979). Social Intera*ction and Life Satisfaction: A*n Empirical Assessment of Late-Life Patterns.* Journal of Gerontology, 34(1), 116–121. doi:10.1093/geronj/34.1.116
34. Çiçek, H. (2017). Do*stluğa Övgü: Cicero ve Mevlana.* Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt 1, Özel Sayı 2.

35. Davidson, L., Shahar, G., Stayner, D. A., Chinman, M. J., Rakfeldt, J., & Te*bes, J. K. (2004). Supported* socializ*a*tion for people with psy*ch*iatric disabilities: Lessons from a randomized controlled trial. Journal of Comm*unity Psychology, 32(4), 453–477.doi:10.1002/j*c*op*.20013
36. *De*mir, M. (2008). Sweetheart, you really make me happy: Romantic relationship quali*ty and personality as predictors of happiness among* emerging adults. Journal of Happiness Studies, 9, 257–277.
37. Demir, M., & Weitekamp, L. A. (2006). I am so happy cause today I found my friend: Friendship and personality as predict*ors of happiness. Journal of Happiness* Stud*i*es, 8, 181–211.
38. Doğan, T., Karaman, G. N., Çoban, A.E., & Çok, F. (2012). Ergenlerde Arkadaşlık İlişkilerinin Yordayıcısı Olarak Cinsiyet ve Aileye İlişkin Değişkenler. *Elementary Education Online, 11(4), 1010-1020.*
39. *Eagl*y, A. H., & Steffen, V. J. (1984). *Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. Journal of Personality and Social psychology, 46, 735-754.*
40. *Eccles, J. S*., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., F*lanag*an, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of *stage-environment fit on young adolescents' exp*eriences in schools and in families. Ameri*can Psychologist, 48(2), 90–101.doi:*10.1037/0003-066x.48.2.90
41. Eccless, J. (2004). Schools, acad*emic motivation and stage environment fit. In R. M. Lerner &* L. Steinberg (Eds.), Handbook of Adolescent Psychology 2nd ed., (pp, 125-153). Newyork: Wiley
42. Erikson, E. H. (2014). İnsanın 8 Evresi (s:110-111). (Çev. Akkaya, G., 2. Baskı). İstanbul: Okyanus Yayınları.
43. Essays, U. *K. (2018). A Qualitative Research Report On Ado*lescent Friendships Psychology Essay. Retrieved from https://www.ukessays.com/essays/psychology/a-qualitative-research-r*eport-on-adolescent-friendships*-psychology-essay.php?vref=1
44. Fehr, B. (1996). Friendship Processes. Thousand Oaks, CA: Sage.
45. Fehr, B. (2000). The life cycle of friendship. In C. He*ndrick & S. S. Hendrick (Eds.), Clos*e relationships: A sourcebook (pp. 71-82). Thousand Oaks, CA: Sage.
46. Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. Develop*mental psychology, 21*(6*),* 1016.
47. Gardner, D. M., Gerdes, A. C., & Weinberger, K. (2015). Examination of a Parent-Assisted, Friendship-Building Program for Adolescents Wit*h ADHD. Journal of Attention Disor-d*ers. doi:10.1177/1087054715588188
48. Goodwin, C. A. (1996). An Investigations of Perceptions of Closeness of Friendships As Correlated to Measured Closeness *of Friendships in Males Age*d to 40 to 60. Walden University.
49. Greif, G. L. (2009). Buddy System Understanding Male Friendships. Oxford University Press, Inc.
50. Gremmen, M. C., Berger, C., Ryan, A. *M., Steglich, C. E. G.,* Veenstra, R., & Dijkstra, J. K. (2018). Adolescents' Friendships, Academic Achievement, and Risk Behaviors: Same-Behavior and Cross-Behavior Selection and Influence Processes. Child Development. doi:10.1111/cdev.13045

51. Hall, J. A. (2011). Sex *Differences in Friendship Expectatio*s : A Meta- Analysis. Journal of Social and Personal Relationships 28(6) 723–747.
52. Hardman, M. L., & Clark, C. (2006). Promoting friendship through Best Buddies: A national survey of college program participants. Mental retardation, 44(1), 56-63. doi:10.1352/0047-6765(2006)44[56:pftbba]2.*0.co;2*
53. *Harris, T., Brown, G. W., & Robinson, R.* (1999). Befriending as an intervention for chronic depression among women in an inner city. British Journal of Psychiatry, 174(03), 219–224. doi:10.1192/bjp.174.3.219
54. Hawke, F. V., Vaccarino, F., & Hawke, E. (2011). How you doing, *mate? The perceptions of benefi*ts *a*nd barriers in forming friendships with international students: A New Zealand perspective. Intercultural Communication Studies, 20(2), 177–189.
55. Hawthorne, G. *(2006). Measuring social isolat*ion in older adults: development and initial validation of the friendship scale. Social indicators research, 77(3), 521-548. doi:10.1007/s11205-005-7746-y
56. Hay, D. F., Payne A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. Journal of *Child Psychology and Psychiatry, 45,* (1), 84-108.
57. Haynie, D. L. (2002). Friendship networks and delinquency: The relative nature of peer delinquency. Journal of Quantitative Criminology, 18, 99–134.
58. He*lmi, A. F., Widhiarso, W., & Husna, A. N.* (2017). The Development of Online Friendship Scale. International Journal of Cyber Be*havior, Psychology and Learning, 7(4),* 12–25. doi:10.4018/ijcbpl.2017100102
59. Hortaçsu, N. (2012). İnsan İlişkileri. Ankara : İmge Kitabevi.
60. https://www.best*buddies.org*/ http://www.bestbuddiesturkey.org/
61. Hullinger, P. M. (1992). Psychological and qualitative dimensions of friendship among women: An examination of intimacy, sex *role, loneliness, control and the friendship experience.* M.Temple University, ProQuest Dissertations Publishing.
62. Jacobus, S. F. (1995). Meaning in friendship between men: A qualitative study. F.The Fielding Institute, ProQuest Dissertations Publishing, 9625053.
63. Kanegson, J. (2005). Friendshıp With Women From A Man's Point Of Vıew At Mi*d-Life. The Wright Institut*e, ProQuest Dissertations Publishing.
64. Kant, I. (1997). Leactures on Ethics. UK: Cambridge University Press.
65. Kaufman, E. V. (1992). The Development of Adult Friendship Intimacy. Fordham University, New York.
66. *Kellam, S. G., Ling, X., Merisca, R.*, Brown, C. H., & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability o*f aggressive behavior into middle school. Development and psychopathology, 10(2), 165-185. doi:10.1017/s*0954579498001564
67. Knapp, C.W. & Harwood, B.T. (1977). Factors in the Determination of Intimate Same Sex Frien*dship. The Journal of Gene*tic Psychology, 131, 83-90. doi:10.1080/00221325.1977.10533276
68. Koning, C., & Magill-Evans, J. (2001). Social and Language Skills in Adolescent Boys with Asperger Syndrome. Autism, 5*(1), 23–36.doi:10.1177/1362361*301005001003
69. Ladd, G. W., Kochenderfer- Ladd, B., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. Child D*evelopment, 67, 1103-1118.*

70. *Lauge*son, E. A., Paley, B., Schonfeld, A. M., Carpenter, E. M., Frankel, F., & O'Connor, *M. J. (2007). Adaptation of th*e Children's Friendship Training Program for Children with Fetal Alcohol Spectrum Disorders. Child & Family Behavior Therapy, 29(3), 57–69. doi:10.1300/j019v29n03_04
71. Levinger, G. (1980). Toward the analysis of close relationships. Journal of *Experimental Social Psychology, 16(6),* 510–544.
72. Lusk, J., MacDonald, K., & Newman, J. R. (1998). Resource appraisals among self, friend and leader: Implic*ations for an evolutionary perspective on i*ndi*v*idual differences. Personality and Individual Differences, 5, 685–700.
73. Lynch, A. D., Lerner, R. M., & Lev*enthal, T. (2012). Adolescent Ac*ade*m*ic Achievement and School Engagement: An Examination of the Role of School-Wide Peer Culture. Journal of Youth and Adolescence, 42(1), 6–19. doi:10.1007/s10964-012-9*833-0*
74. *Martina, C. M. S., & Stevens*, N. L. (2006). Breaking the cycle of loneliness? Psychological effects of a friendship enrichment program for older women. Aging & Mental Health, 10(5), 4*67–475. doi:10.1080/13607860600637*893
75. Maxwell, K. A. (2002). Friends: The role of peer influence across adolescent risk behaviors. Journal of Youth and adolescence, 31(4), 267-277.
76. Meeks, S., & Murrell, S. A. (1994). Service Providers in the So*cial Networks of Clients With* Severe Mental Illness. Schizophrenia Bulletin, 20(2), 399–406.doi:10.1093/schbul/20.2.399
77. Mendelson, M. J., & Aboud, F. E. (1999). Measuring friendship quality in late a*dolescents and young adults: McGill Fr*iendship Questionnaires. Canadian Journal of Behavioral Science, 31, 130–132. doi:10.1037/h0087080
78. Messman, S. J., Canary, D. J., & Hause, K. S. (2000). Motives to Rem*ain Platonic, Equity, and the Use of Mainten*ance Strategies in Opposite-Sex Friendships. Journal of Social and Personal Relationships, 17(1), 67–94.
79. Mounts, N. S., & Steinberg, L. (1995). An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use. Developmental Psychology, 31(6), 915–922. doi:10.1037/0012-1649.31.6.915
80. Nelson, R. M., *& DeBacker, T. K. (*2008). Achievement Motivation in Adolescents: The Role of Peer Climate and Best Friends. The Journal of Experimental Education, 76:2, 170-189, DOI: 10.3200/JEXE.76.2.170-190 https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.170-190
81. Özen, A., Sümer, N., & Demir, M. (2011). Predicting Friendship Quality with Rejection Sensitivity and Attachment Security. Journal of Social and Personal *Relationships, 28(2), 163-181. doi:10.1177/*0265407510380607 Parker, J. G., & Ash*er, S. R. (1993). Friendship and* friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. Developmental psych*ology, 29(4), 611.*
82. *Parman, T. (2013). Erge*nliğin Yüzleri. (s: 73- 83) İstanbul : Bağlam Yayıncılık.
83. Pepler, D. J., King, G., Craig, W., Byrd, B., & Bream, L. (1995). The development and evaluation of a multisystem social skills *group training program for aggressive c*hildren. In Child and Youth Care Forum (Vol. 24, No. 5, pp. 297-313). Kluwer Academic Publishers-Human Sciences Press. doi:10.1*007/bf02128600*
84. *Poplawski, P.E. (19*89*).* Psychological And Qualitative Dimensions Of Friendship Among Men: An Examinatıon Of Intimacy, Sex-Role, Loneliness, Control And The Friendship Experienc*e. Temple University.*
85. *Poyraz*, H. (2011-2012). Bir Değer Olarak Arkadaşlık. Cogito "Dostluk". 68-69. Yapı Kredi Yayınları.

86. Rawlins, W. K. (1992). Friendship Matters: Communication, Dialectics, and the Life Course. New York, US: Aldine De Gruyter.
87. Roberto, K.A., *& Scott, J.P. (1986). Equity considerations in* the friendships of older adults. Journal of Gerontology, 41(2), 241-247.
88. Roberts-Griffin, C. P. (2011). What is a good friend: a qualitative analysis of desired friendship qualities. Penn McNair Research Journal, 3(1), 5. Available at: https://repository.upenn.edu/mcnair_scholars/vol3/iss1/5
89. Rodkin, P. C., & Ryan, A. M. (2012). Child and adolescent peer relations in educational context. APA *Educational Psychology* Hand*book, Vol 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors., 363–389. doi:10.1037/13274-015*
90. Rubin, K., & Bow*ker, J. (2018). Friendships. The* SAGE Encyclopedia of Lifespan Human Development, p:908-910, doi. 10.4135/9781506307633.n339.
91. Schneider, C. S., & Kenny, D. A. (2000). Cross-Sex Friends Who were Once Romantic Partners: Are they Platonic Friends Now? Journal of Social and Personal Relationship*ps, 17(3), 451–466.*
92. *Scho*fie*l*d, M. J., & Kafer, N. F. (1985). Ch*ildren's Understanding of Friendship Issues: Development by Stage or Sequence? Journal of Social and Personal Relationships, 2(2), 151–165.*
93. *Schulman, J. L.,* Ford, R. C., Busk, P., & Kaspar, J. C. (1973). Evaluation of a Classroom Progra*m to Alter Friendship Practices1. The Journal of Educa*tional Research, 67(3), 99–102. doi:10.1080/00220671.1973.10884574
94. Schwartz, D., Dodge, D. A., Petit, G. S., & Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early h*arsh home environment and later victimization* in *t*he peer group. Developmental Psychology, 36, 646-662.
95. Scyhdlowsky, B. M. (1984). Friendship Among Women in Mid- Life. University Microfilms International.
96. Shea, L., Tho*mpson, L., & Blieszner, R. (1988).* Reso*u*rces in Older Adults' Old and New Friendships. Journal of Social and Personal Relationships, 5(1), 83–96. doi:10.1177/0265407588051005
97. Shin, H., & Ryan, A. M. *(2014). Early adolescent friendships and aca*demic adjustment: Examining selection and influence processes with longitudinal social network analysis. Developmental Psychology, 50(11), 2462–2472.doi:10.1037/a0037*922*
98. *Stanley, W. W., De Marco, G. M., Laubach, L. L.,* & Daprano, C. M. (2006). Fitness, friendship, and fun: University sponsored community PE program. Teaching Elementary Physical Education.
99. Steinb*erg, L. (2007). Risk taking in adolescence: Ne*w perspectives from brain and behavioral science. Current directions in psychological science, 16(2), 55-59.
100. Thien, L.M., Razak, N.A., & Jamil, H. (2012). Fr*iendship Quality Scale: Conceptualization*, *De*velopment and Validation. Australian Association for Research in Education (NJ1), p.p. 1-14.
101. Tremblay, R. E., Pagani-Kurtz, L., Mâsse, L. C., Vitaro, F., & Pihl, R. O. (19*95). A bimodal preventive* intervention for disruptive kindergarten boys: its impact through mid-adolescence. Journal of consulting and clinical psychology, 63(4), 560- 568. doi:10.1037/0022-006x.63.4.560
102. Underwood, M. K., Rosen, L. H. (2009). Gender, P*eer Relatıons, and Challenges fo*r *Gi*rlfriends and Boyfriends Coming Together . Psychology of Women Quarterly, 33 (2009), 16–20. Wiley Periodicals, Inc. Printed in the USA.

103. *Urberg, K. A. (1999). Introduction: Some thoughts about studyin*g the influence of peers on children and adolescents. Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 1-12.
104. Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (1994). Impact of a prevention program on aggressive children's friendships and social adjustment. *Journal of Abnormal Child* Psychology, 22(4), 457–475. doi:10.1007/bf02168085
105. Vitaro, F., Tremblay, R. E., Gagnon, C., & Boivin, M. (1992). Peer rejection from kindergarten to grade 2: Outcomes, correlates, and prediction. Merrill-Palmer Quarterly, 38, 382-400. Stable URL: http://www.jstor.org/stable/23087262 Access*ed: 29-10-2015 08:50 UTC*
106. *Volling, B. L., Youngbl*ade, U. M., & Belsky, J. (1997). Young children's social relationships with siblings and friends. American Journal of Orthopsychiatry, 67(1), 102-111. doi:10.1037/h0080215
107. Walker, H. M., Stil*ler, B., Severson, H. H., Feil*, E. G., & Golly, A. (1998). First Step to Success: Intervening at the point of school entry to prevent antisocial behavior patterns. Psychology in the Schools, 35, 259–269.
108. Walsh, J., & Connelly, P. R. (1996). Supportive Behaviors in Natural Support Networks of People wit*h Serious Mental* I*llness.* H*eal*th & Social Work, 21(4), 296–303.*doi:10.1093/hsw/21.4.296*
109. *Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003*). Treating Conduct Problems and Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11(3), 130–143. doi:10.1177/10634266030110030101
110. Wentzel, K. R. (1999). Social influences on schoo*l adjustment: Commentary, Educatio*nal Psychologist, 34:1, 59-69. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3401_5
111. Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. Journal of Educational Psychology, *96(2), 195–203. do*i:*10*.1037/0022-0663.96.2.195
112. Wettstein, S. W. (1998). Close Friendships of Middle- Aged Women As a Function of Intimacy and Attachment Style. University of Pittsburgh.
113. Wiseman, J. P. (1986). Friendship: Bonds and *binds in a voluntary relationship. Jou*rnal of Social and Personal Relationships, 3, 191–211.
114. Woelders, L. C. S., Larsen, J. K., Scholte, R. H. J., Cillessen, A. H. N., & Engels, R. C. M. E. (2010). Friendship Group In*fluences on Body Dissatisfaction* an*d* Dieting Among Adolescent Girls: A Prospective Study. Journal of Adolescent Health, 47(5), 456–462. doi:10.1016/j.jadohealth.2010.03.006
115. Yavuzer, H. (2000). Eğitim ve Gelişim Özellik*leriyle Okul Çağı Çocuğu. Remzi Kitabevi, İstanbul.*
116. Zarbatany, *L*., Conley, R., & Pepper, S. (2004). Personality and gender differences in friendship needs and experiences in preadolescence and young adulthood. International Jo*urnal of Behavioral Development, 28, 299*–310.
117. Zeggel*i*nk, E. (1995). Evolving friendship networks: An individual-oriented approach implementing similarity. Social Networks, 17(2), 83–110. doi:10.1016/0378-8733(94)00246-7

8. BÖLÜM

ÖZ DÜZENLEME

Doç. Dr. **Fuat TANHAN**

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Kazanımlar

1. Öz düzenleme kavramını tanımlar.
2. Öz düzenleme ile ilgili kavramları tanır.
3. Öz düzenleme ile ilgili teorileri tanır.
4. Öz düzenleme becerileri geliştirir.

Hazırlık soruları

1. Öz düzenleme nedir?
2. Öz düzenleme ile ilgili kavramlar nelerdir?
3. Öz düzenlemeli eğitim nasıl olur?
4. Öz düzenlemenin gelişim süreci nasıldır?
5. Öz düzenleme ile ilişkili ve benzer kavramlar nelerdir?

Anahtar Kelimeler: Öz Düzenleme, Öğrenme, Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Kabaca nispeten kararlı bir denge durumuna dönüşen homeostaz, canlı ve mekanik olarak birçok sistemin amacıdır. Bu basit bir öz düzenleme modeli bile günlük davranışlarımız için kesinlikle geçerlidir. Kendi kendini düzenleme için standartlar olası benliklerimizi ve genel beklentilerimizi, değerlerimizi ve hedeflerimizi tuttuğumuz kavramlardır. Bununla birlikte, öz düzenlememizin başarısız olabileceği ilk yerin, muhtemel benliklerimiz veya hedeflerimizle ilgili gerçekçi olmayan veya uygunsuz standartlar belirlediğimiz zaman olduğu açıktır. Bu başlangıç noktası olmadan, öz düzenleme baştan mümkün değildir.

Süreçte ortaya çıkan erteleme davranışı başarısızlığın kendi kendini düzenlemesi olarak değerlendirilebilir. Bunun anlamı erteleme, kendini düzenleyen bir başarısızlık biçimi olduğudur. Kendi kendini düzenleme, sistemlerin işleyişin istikrarını ve değişime uyum kabiliyetini koruduğu bir sürece gereksinim duyar. Bundan dalayıdır ki öz-düzenleme başarısızlığı büyük ölçüde bir az düzenleme sorunudur. Geri besleme döngüsünü düzenlemeyi ve korumayı başaramadığımız durumlarda gerçekleşir. Öz düzenleme ile ilgili davranışsal- bilişsel kontrolü modellerinin çoğu, sistemde düzenlenmesi gereken bir değişikliğin farkına varmakla başladığını varsayar. Bu modeller sisteme dikkat edilerek başlar. Bu nedenle, dikkat kontrolünün kaybedilmesi, kendi kendini düzenleme başarısızlığının ortak bir habercisidir.

Kendi kendini düzenleme ve kendi kendini kontrol etme arasında derin bir fark vardır. Kendini kontrol etme, kişide beliren güçlü dürtüleri, yönelimleri engellemekle ilgilidir. Kendini düzenleme ise kendi kendini kontrol etmeyi mümkün kılan şeydir. Kendi kendini düzenleme, stres yükünü ve toparlanmayı yöneterek güçlü dürtülerin sıklığını ve yoğunluğunu azaltır.

Kendi kendini kontrol etmeyi düşünmek ve bunu istemek bir bakıma kişinin kendi kendisini kısıtlama, sınırlandırma arzusu olarak anlaşılabilir. Bu neden arzu edilir? Bu durum daha çok Julian Ford'un "hayatta kalma modu" dediği şeyle yakından ilişkilidir. Limbik sistem inaktif olduğu durumlarda içgörü ve değerlendirme süreçlerinin daha baskın olduğu bir bakıma "Öğrenme Modu" olarak ifade edilebilcek bir süreç baskın olmaya başlar. "Bilişsel yeterlilikler" olarak ifade edilen birçok şey aslında kişinin "kendi kendini kontrol etmesi" ile ilgilidir. Değerlendirme, yeniden değerlendirme, dikkat odağını değiştirme ya da dağıtma veya kendi kendine rahatlama gibi beceriler büyük oranda kişinin kendini düzenleme becerileriyle yakından ilişikilidir. Ancak bu kritik "bilişsel yeterlilikler", beyin "hayatta kalma modunda" iken bastırılan prefrontal süreçleri bastırır. Yani limbik sistemin alarmda olduğu durumlarda değil, onun inaktif olduğu durumlarda başka bir ifadeyle kişinin öğrenme modunda olduğu durumlarda geçerli olmaktadır.

Öz Düzenleme

Her öğrenci gün içerisinde okul ortamında birçok farklı sosyal gruplar içerisine dâhil olmaktadır. Farklı dersler ve görevler alan öğrenciler bu değişim esnasında çok sayıda senaryoyu denetimlemektedirler. Bireylerin bu ortamlarda belli bir bağlama göre yer aldığı düşünüldüğünde her bir olay ya da eyleme gösterdiği tepkiler; nerede, kiminle ve ne yaptıklarına göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu bağlamda bazen etraflarında olan biteni başkalarıyla paylaşırken: zaman zaman düşündüklerini paylaşmamayı seçebilmektedirler. Bununla beraber bazı durumlarda da yardıma başvururken bazı durumlarda yalnız kalmayı tercih edebilmektedir. Kasti şekilde bir kişinin yorumlarını dinleyebilirken öte yandan başka birinin görüşlerini reddedebilirler. Bu çerçevede, akıllı ve amaçlı seçimler yapan öğrenciler öz düzenlemeye başvururlar.

Öz düzenleme; akademik olarak bilinçli, otomatik duygusal ve sosyal stratejileri içsel ipuçlarından, çevresel uyaranlardan veya başkalarından gelen geri bildirimlerden yola çıkarak yanıt vermek için esnek bir şekilde aktifleştirme, izleme, engelleme veya uyarlama yeteneği olarak tanımlanmıştır. Okulöncesi dönemde çocukların zihinsel stratejiler kullanarak çeşitli dürtülerini, duygu ve düşüncelerini kontrol altına alması, kendi belirledikleri hedeflere yönelik bireysel davranışlarını yönlendirmesi öz düzenleme becerisi olarak adlandırılmaktadır.[2]

Öz düzenleme üzerine yapılan alan yazın incelemelerinde, öz düzenleme için pek çok tanımın yapıldığını görmek mümkündür. En yalın haliyle ele alınırsa, öz düzenleme bireyin mevcut iç durumunu kendi amaçları doğrultusunda yönlendirmesi olarak tanımlanabilir. Bu durum daha çok bireyin mevcut baskın tepkilerinin veya davranışlarının daha az baskın olan ancak istenilen tepki veya davranışa dönüşmesi olarak gerçekleşir.[3] Başarı amaçlı davranışlar, kişisel çabalar ve bu çabaların yönetilebilmesi, öz düzenlemeye örnek olarak verilebilir. Bu noktada öz düzenlemeyi amaca yönelik sergilenen ve bireyi yöneten davranışlar olarak tanımlamak mümkündür.[4]

Öz düzenleme bir navigasyon olarak betimlenebilir. Bu navigasyon, bireyin amaç ve planlarını içerir ve bunların kişisel kontrollerini yansıtır.[5]Bu açıdan öz düzenleme, benliğin varoluşunun önemli bir parçasıdır. Amaçlara hizmet etmeyen yollar ve davranışlar dışlanır. Bu varoluşun içerden ve dışarıdan gelen taleplere pratik cevaplar verebilmesi için insanların öz düzenleme becerisine ihtiyacı vardır.[6]

Kavramın daha net anlaşılması açısından 'alışılmış sürücü metaforunu' vermek uygun olacaktır. Kendi kendini düzenleme, bir sürücünün araç sürdüğü yolu okuma zorunluluğu ve bilgi birikimini içinde bulunduğu duruma adapte yeteneği olarak tanımlanabilir. Yetenekli bir sürücü, yolu okumak için gerekli bilgiyi ve

tecrübeyi edinmiştir -güçlü yönlerinin ve kısıtlamalarını bilir ve görür: kendi iç durumunun farkındadır. Ne kadar yorgun olduğunu ve yola konsantre olmak için sessizliğe ihtiyacı olup olmadığının değerlendirebilir. Etraflarında neler olup bittiğini algılar: yol işaretlerinin ne anlama geldiğini bilir ve buna göre hareket eder; hava durumunu anlamlandırır ve etkisini öngörebilir. Diğer sürücülerin olası eylemlerini okur. Hepsini bir araya getirdiğimiz zaman sürüş sırasında daha sonra ne olacağını tahmin edebildiğini söylemek mümkün olacaktır. Ne zaman yavaşlayacağını, hızlanacağını, döneceğini başka bir yere gideceğini, risk alıp almayacağını bilir. Anlaşılacağı üzere bu sürücü nasıl bir sürüş sergileyeceğini mevcut koşullara ve amaçlarına bağlı olduğunu bilir ve ona göre davranır. Nitelikli bir sürücünün oto-pilot olamayacağı gibi, öz-düzenleme de bir anda gerçekleşmez; kendine ve diğerlerine yönelik bir dikkat düzeyi gerektirir; isteğe bağlı, bilinçli ve amaçtır; sürücünün içgüdüsel olarak yapması gereken bir eylem gibi gönüllü, bilinçli ve maksatlıdır.[7]

Yukarıda sürücü metaforu üzerinden anlatılmaya çalışılan öz düzenleme sürecini beş madde altında özetlemek mümkündür.

1. Öz düzenleme, bireyin amaçlarına ulaşmak için duygu ve düşüncelerini kontrol etme sürecidir.
2. Öz düzenleme, her bireyde bulunmaktadır ancak düzeyi farklılık gösterebilmektedir.
3. Öz düzenleme, çocukluk dönemine kıyasla ileriki yaşlarda daha uzun süreli gözlemlenmektedir.
4. Öz düzenlemenin yapılabilmesi karşılaştırılacak davranış standartlarına ve bu davranışlara verilen geri bildirimlere bağlıdır.
5. Öz düzenleme sürecinde davranış değişikliği bireyin kendi kendini izlemesiyle mümkündür.

Öz Düzenleme İle İlgili Kavramlar

Kişinin duygularını ve dürtülerini yönetme yeteneğini betimlemek amacıyla birçok farklı kavram önerilmiştir. Öz düzenlemeyi, benzer beceri ve süreçleri tanımlamak için kullanılabilecek birçok seslendirme söz konusudur. Bunlar irade, yürütücü işlev, esneklik, gayretli kontrol, öz yönetim, öz kontrol, duygu düzenleme gibi kavramlardır.

Yürütücü İşlev

Öz düzenlemenin somutlaştırılması olarak kullanılan yürütme işlevi, öz düzenleme eyleminin altında yatan akıcı ve bilişsel süreçleri betimlemek amacıyla geliştirilmiştir. Beceriler ve süreçlerin içeriği çalışmalar arasında değişebilir. Buna

karşın öz düzenleme üzerine yapılan çalışan araştırmacılar birkaç temel beceri üzerinde dururlar. Özellikle araştırmacılar, bir davranışın meydana gelmesinde kişinin dikkatine, planlamasına, bilgiyi kodlamasına ve çağırmasına, engelleyici kontrolüne ve çalışma hafızasına karşı öz kontrolün önemine ve gelişimine vurgu yapar. Yürütücü işlevler, bireyin amaçlarından uzaklaşmasını sağlayabileceği gibi erişimini de kolaylaştırabilir. [8]

Öz Düzenleme ve Öz Kontrol

Öz düzenleme ve öz kontrol benzer kavramlardır ve neredeyse aynı süreçlerle ilgilenirler. Ancak, bunlar iki ayrı yapıdır. Shanker da belirttiği gibi, öz kontrol, güçlü uyaranları engellemekle ilgilidir; öz düzenleme, stres yükünü ve geri kazanımı yöneterek güçlü uyaranların sıklığını ve yoğunluğunu azaltmakla ilgilidir. Aslında, öz düzenleme, öz kontrolü mümkün hatta bazı durumlarda gereksiz kılan şeydir. Bu açıdan bakıldığında, öz düzenlemeyi daha otomatik ve bilinçaltı bir süreç olarak düşünebiliriz (birey öz düzenlemesini amaçlı olarak izlemeyi veya değiştirmeyi belirlemediği sürece), öz kontrol ise bir dizi etkin ve amaçlı karar ve davranış kümesidir.[9]

Çaba Gerektiren Kontrol

Yürütücü işlev, öz düzenleme ve öz denetim terimlerinin yanı sıra çaba gerektiren kontrol kavramını da kullanır. Bu kavram, kişiliğin mizaç yönüyle ilişkilendirilen bir özellik olarak gösterilir. Rothbart ve meslektaşları, çocukluk mizacının gayretli kontrol boyutunu "bir yanıt gerçekleştirmek için baskın bir yanıtı engelleme yeteneği" olarak tanımladılar. Dahası, çaba gerektiren kontrol hem kavramsal hem de deneysel olarak, ergenlerde ve yetişkinlerde kendini kontrol etme ve vicdanlılıkla oldukça ilişkilidir. Çaba gerektiren kontrol bir davranışın sergilenmesinin istenilmediği durumlarda o davranışın sergilenmesi için dikkat ve hareketlerin bir davranışın meydana gelmesi için yönlendirilmesi de denilebilir.[10]

Haz Erteleme

Haz ertelemesi, hem kendine hakim olma hem de dikkat ile yakın bağları olan öz düzenlemeyle ilişkili başka bir kavramdır. Mischel ve meslektaşları çocuklarla gerçekleştirdiği bir deneyde haz gecikmesini incelemişlerdir. Bu deneyde, bir araştırmacı çocuklara iki ödül (örneğin, birkaç marshmallowa karşı tek bir marshmallow) gösterilmiş ve çocukların hangi ödülü tercih edeceğini araştırılmıştır. Daha sonraki araştırmacılar bu deneyi yetişkinler için ödüllerin değerini değiştirerek (bazen varsayımsal hale getirerek) ve gecikme süresini bir ay veya daha uzun bir süreye uzatarak uyarlamışlardır.[11]

Bu çalışmada, ödülleri erteleyebilen, davranışlarını ve hazlarını düzenleyebilen ve dikkatlerini ödülden uzaklaştıran çocukların, uzaklaştıramayanlara göre hazzı daha uzun süre ertelediği görülmüştür. Benzer şekilde, ödülün sadece harika, motive edici olmayan özelliklerine dikkat eden çocukların (örneğin, gerçek ödüllendirmenin yerine ödüle bir resimmiş gibi davranmak), dikkat etmeyen çocuklara göre hazzı daha fazla erteledikleri görülmüştür. Hazzı erteleyebilen çocukların akademik açıdan daha başarılı olduğu ve sınavlarda daha yüksek not aldıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu çocukların madde ve alkol bağımlılık risklerinin daha az olduğu tespit edilmiş ve ebeveynlerinin gözlemlerine göre hazzı erteleyebilen çocukların sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.[12]

Duygu Düzenleme

Her ne kadar duygu düzenleme çalışması literatürün başlı başına bir alanı oluşturuyor olsa da, genel olarak tanımlanmış olan öz düzenleme çalışması ile bazı önemli örtüşmeler vardır. Duygu düzenleme, çocukların güçlü duygusal tepkilerini uygun bir strateji veya strateji kombinasyonuyla düzenleyebilecekleri anlamına gelir.[13]Stansbury ve Zimmerman dört tip duygu düzenleme stratejisini tanımlamaktadır: durumu değiştirmeye çalışmak (örneğin, ebeveynin dikkatini çekmeye çalışmak), durumu değiştirmeden kendini rahatlatmak veya yatıştırmak (örneğin, başparmak emmek) dikkat dağıtmak veya dikkati başka bir yere yönlendirmek (örneğin uzağa bakmak) veya en sofistike olduğu düşünülen ve durumu olumlu bir ışıkta yeniden düzenlemeyi, pazarlığı veya uzlaşmayı içeren bilişsel bir durum oluşturmak. Daha da önemlisi, çocuklar kişisel özelliklerine ve durumlarına göre farklı stratejiler kullanabilmektedirler.[14] Bu çalışmalar dikkat ve duygu düzenlemesinin öz düzenlemeyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

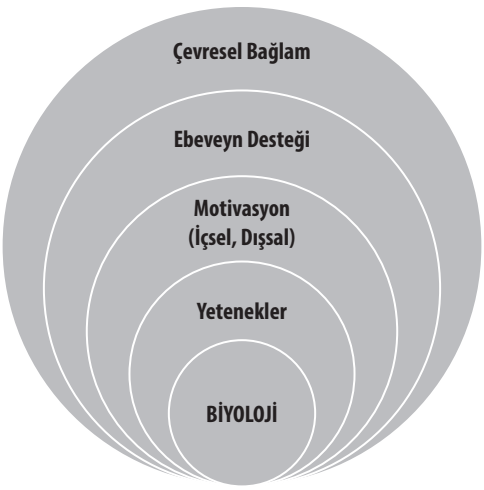
Öz Düzenleme ile İlgili Yedi Anahtar Prensip

1. Öz düzenleme, ruh sağlığı ve duygusal refahtan akademik başarıya hatta fiziksel sağlık ve sosyoekonomik başarıya kadar geniş bir alanda, yaşam boyu işleyişin temeli olarak önemli bir görev görür. Ayrıca müdahaleye duyarlıdır bu da onu değişimi için güçlü bir hedef haline getirir.
2. Kendini düzenleme, davranışı düzenleme, dürtüleri kontrol etme ve sorunları yapıcı bir şekilde çözme gibi hedefe yönelik eylemleri mümkün kılmak için biliş ve duyguyu yönetme eylemi olarak uygulamalı bir bakış açısıyla tanımlanır.
3. Öz düzenleme biyoloji, beceri, motivasyon, bakıcı desteği ve çevresel bağlam dahil olmak üzere iç ve dış faktörlerin birleşiminden etkilenir. Bu faktörler öz düzenlemeyi destekler ve zamanı geldiğinde müdahale için fırsatlar oluşturur.

4. Öz düzenleme dikkat, destek ve bağlamlar arasında sağlanan pratik fırsatlar ile güçlendirilebilir ve okuma yazma gibi öğretilebilir.
5. Öz düzenlemenin gelişimi, ebeveynlerin veya diğer bakıcı yetişkinlerin, çocuğun düşüncelerini, duygularını anlama, ifade etme ve modüle etme yeteneğini kolaylaştırmak için destek, koçluk ve modelleme sağladığı sıcak ve duyarlı etkileşimlerle birleştirilmiş "ortak düzenlemeye" bağlıdır.
6. Yoksulluk ve travma deneyimleri dahil olmak üzere uzun süreli veya belirgin stres ve sıkıntı ile öz düzenleme azaltılabilir. Yönetilebilir stres başa çıkma becerileri geliştirse de, çocukların becerilerini veya desteğini zorlayan stres, gelişmeyi olumsuz yönde etkileyen ve nöro-biyolojide uzun vadeli değişiklikler üreten toksik etkiler yaratabilir.
7. Öz düzenleme doğumdan genç erişkinliğe (ve ötesine) kadar uzun bir süre boyunca gelişir. Öz düzenleme becerilerinin, nöro-biyolojik değişikliklerin - erken çocukluk ve ergenlik - altta kalması nedeniyle önemli ölçüde arttığı iki açık gelişim dönemi vardır.[15]

Öz Düzenlemeyi Bağlamsal Olarak Anlamak

Öz düzenleme kişinin amaçları ve istekleri doğrultusunda bazı planlamalara başvurmasını ve bu konudaki motivasyonunu gösterir. Ancak, her kavram ve davranışta olduğu gibi öz düzenleme kavramı ve eyleminde de belli bir bağlam söz konusudur. Doğal olarak öz düzenleme bu bağlam içinde anlam ve değer bulur. Bu açıdan değerlendirildiğinde öz düzenleme fiili bireyseldir ve bireyin içinde bulunduğu bağlamdan bağımsız değerlendirilemez. Aşağıda öz düzenlemeye ilişkin kişinin öznel bağlamını gösterir şema Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: Öz düzenlemeye ilişkin kişisel bağlam

Şekil 1'de görüldüğü üzere öz düzenlemenin bağlamını oluşturan faktörler etkileşimsel olarak belli bir hiyerarşik bir özellik gösterirler. Bu hiyerarşi bir önem sıralaması olmayıp daha kişisel bağlamı belirlemede ortaya çıkış yönüyle öz düzenleme üzerinde etkili olma basamaklarını gösterir.

Bir kişinin öz düzenleme kapasitesini etkileyen en iç faktör, kişinin öz düzenlemedeki bireysel farklılıklara katkıda bulunan biyolojisi, genetiği ve mizacıdır. Tasvir edilen bir sonraki faktör, bireylerin zaman içinde geliştirdiği, genellikle müdahaleler için bir hedef görevi gören öz düzenleme becerileridir. Bir sonraki adım, bir bireyin dış kaynaklardan (yani, ödüller ve sonuçlar) veya iç hedeflerden ve değerlerden (yani içsel motivasyondan) elde edilebilecek öz düzenleme motivasyonudur. Bakıcı desteği (ebeveynler, öğretmenler veya danışmanlar tarafından sağlanan), çocuk öz çekim becerilerini güçlendirmeye ve aynı zamanda onları daha geniş bir ortamda olumsuz deneyimlerden tamponlamaya yarayan bir sonraki katmandır.[16] Çocuklara uygulanan talepleri veya stresörleri ve mevcut dış kaynakları içeren çevresel bağlam, öz düzenleme yetenekleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.[16]

Öz Düzenleme Alt Boyutlar

Öz düzenleme çok boyutlu bir kavramdır. Bu nedenle, genellikle farklı alt boyutlara indirgenerek incelenmektedir. Bu farklı alt boyutlar kuramsal farklılıklardan meydana gelmektedir. Tilbe öz düzenlemenin sırasıyla bilişsel, duygusal ve davranışsal düzenlemelerden oluşan bir kavram olduğunu ileri sürmüştür.[17]Calkins ve Williford biyolojik, duygu, davranış, dikkat ve bilişsel düzenleme boyutları üzerine çalışmalar yapmıştır.[18] McCabe ve Brooks-Gunn öz düzenlemenin motor kontrol, haz erteleme, bilişsel kontrol ve yürütücü dikkat olmak üzere dört alt boyutunu vurgulamıştır.[19]Smith-Donald ise öz düzenlemenin üç boyutundan bahsetmiştir, bunlar dikkat, davranış ve duygu boyutlarıdır.[20]

Bahsedilen alt boyutlar her ne kadar birbirlerinden farklı olsa da birbirleri ile sistematik olarak ilişkilidirler.[21] Bu sistematik ilişki birbirinden etkilenmenin mevcut olduğu bir zemin üzerine kurulmuştur. Bir alt boyutta meydana gelen başarı diğer boyutları olumlu etkileyebilir aynı şekilde bir alt boyutta meydana gelen sorun diğer boyutları olumsuz etkileyebilir.[22] Görüldüğü gibi öz düzenlemenin boyutları hakkında farklı kavramsallaştırmalar mevcuttur. Burada, öz düzenlemenin boyutlarına ilişkin Smith-Donald'ın ortaya koyduğu boyutlar incelenecektir.

Davranışı Düzenleme

Davranışı düzenleme kontrol kavramıyla yakından ilişkilidir. Davranışın farkında olarak engellenmesi, dürtüsel olarak davranışta bulunulmaması, aktif yada

pasif hale getirilerek değiştirilmesi çaba gerektiren kontrol olarak adlandırılmaktadır.[23] Çaba gerektiren kontrol noktasında başarılı olan çocuklar, duygu dikkat ve davranışlarını da kontrol altına alabilmektedirler.[24]

Davranışı düzenleme sürecinin sosyal ortamlara katılımı, duyguları dile getirme becerisini ve öz düzenlemeyi kayda değer bir şekilde etkilediği bilinmektedir.[23] Davranışı düzenleme sürecince çaba gerektiren kontrol önleyici kontrol olarak kendini gösterir.[25] Önleyici kontrol istenilen davranışın elde edilmesi amacıyla istenmeyen veya uygun olmayan davranışın engellenmesidir. Öz düzenlemenin yürütücü işlevlerinin önemli bir parçası önleyici kontroldür.[26] Önleyici kontrolün ortaya çıktığı durumlar istemsiz veya istemli olarak meydana gelebilir. Öz düzenlemenin pozitif yönde etkilenebilmesi için önleyici kontrolün istemli olması gerekir.[27]

Hazzın ertelenmesi noktasında da önleyici kontrolün önemli bir etmen olduğu görülebilmektedir. Çocukların yaşları hazzı erteleyebilmeleri ile doğru orantılıdır. Erteleme davranışının gözlemlenmesi çocukların yaşlarının artmasıyla seviye olarak yükselir. Çocuklarda bir ödül için bekleme süresi yaş ilerledikçe artmaktadır.[28]

Yapılan bir araştırmanın sonucuna göre hazzı erteleme seviyeleri yüksek olan çocukların istenmeyen durumlarda tepkilerini ve duygularını düzenleme ve aynı zamanda dikkat düzeyi seviyesinde hazzı erteleme seviyeleri düşük olan çocuklara göre daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.[29] Çocukların hazzı uyandıracak bir durum karşısında uyarıcıya ya da içinde bulundukları duruma dair farklı stratejiler geliştirdikleri söylenebilir. Scoville ve Chambliss (1994) yaptıkları çalışma, faydaya/çıkara/yarara odaklı bekleme durumunda çocukların hazzı erteleme seviyelerin ölçmek adına iyi bir örnektir. Çalışmada araştırmacı, araştırmayı yürüteceği çocukla aynı odadadır. Çocuğa belli bir zaman zarfı boyunca odadan ayrılacağını ve eğer geri dönmesini beklerse -köşede duran oyuncağı işaret ederek- ona oyuncağı vereceğini belirtir. Çocuğa, eğer beklemek istemezse yanında duran zili çalabileceğini fakat bu durumda oyuncağı alamayacağını belirtir. Bu noktada çocuk davranışını ve dikkatini düzenlemeyi becerir ve dikkatini başka bir uyarana veya duruma yönlendirirse hazzı erteleyebilmiş olur.[21] Bu yönüyle hedeflerin açık hale getirilmesi, kişinin hedeften haberdar hale getirilmesi durumunda bireylerin bu hedefleri veya istekleri için fedakarlık yapabildikleri ve öz düzenleme davranışlarını artırdıkları görülmektedir.

Dürtüsellik davranışı düzenlemenin önemli bir alt boyutudur. Dürtüsellik, planlanmadan ya da düşünülmeden gerçekleşen eyleme denir. Hoyle, dürtüselliğin bir kişilik özelliği ya da davranış olduğunu ileri sürmüştür.[21] Dürtüsel davranış

üç boyut olarak incelenmektedir: Eylemin sonuçlarını düşünmede meydana gelen yetersizlik, sonradan elde edilecek büyük ödül için sahip olunan küçük ödülden vazgeçmek ve güçsel motor tepkileri kontrol altına almakta meydana gelen yetersizlik:[30] çaba gerektiren kontrol ve dürtüsellik arasında negatif bir ilişki mevcuttur. Çaba gerektiren kontrol düzeyi arttıkça dürtüsellik düzeyinin düştüğü belirlenmiştir. Çaba gerektiren kontrol seviyeleri düşük olan bireyler dürtülerinin kontrolünde hareket ederler, aynı zamanda duygusal ve davranışsal açıdan incelendiklerinde uyumsuz olduklarını söylemek mümkündür.[23]Çalışmalardan da anlaşılacağı üzere davranışı düzenleme süreci duygu ve dikkati düzenleme süreçleriyle beraber çalışmaktadır.

Duygusal Düzenleme

Gross ve Thompson'a göre duygu üç ana fazdan oluşmaktadır. İlk faz duyguların hangi durumlarda ortaya çıktığı ile alakalıdır. Duygunun ortaya çıkabilmesi, ortamda bireyin ilgisini çeken veya amacına uygun bir uyarıcının olup olmadığına bağlıdır. Bu noktada uyaranın içeriği değiştikçe duygunun niteliği de değişim göstermektedir.[21] İkinci faz ise bireyin bir şeyler hissetmesinin yanında davranışsal bir tepki vermesiyle gerçekleşir. Örneğin, bir uyaran neticesinde korku duyan bir birey "elim ayağım titredi" ifadesini belirtebilir. Bu tür ifadelerin çeşitliliği bireyin dil ve bilişsel becerilerinin gelişimine bağlı olarak farklılık gösterir.[31] Son fazda ise duygu, bireyin uyaranları kontrolü olmaksızın karşılık vermesinin önüne geçer.[32]

Duygu düzenleme bir tepkinin başlaması ya da var olan tepkinin değişiklik göstermesine sebebiyet verir. Bu düzenleme aynı zamanda beynin orbitofrontal korteksinin görevlerinden biridir.[33] Duygu düzenleme süreci istemli veya istemsiz, otomatik veya kontrollü, gerçekleşebilmektedir.[34]

Duygusal düzenlemenin temelini oluşturan etmenlerden biri sosyal becerilerdir. Sosyal becerilerin gelişmesiyle çevreye gösterilen uyum artar. Örneğin öfke yaratan bir durum karşısında öfke kontrolü gerçekleşebilir ve bu kontrol ediş uygun bir şekilde ifade edilir.[35] Çocuklar da aynı şekilde sosyal becerilerini geliştirerek çevreye uyum sağlarlar. Bu da duygusal ifade ediş ve dışavuruş becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Bu durum duygu düzenleme sürecine pozitif katkı sağlar.[36] Çocuklarda duygu düzenlemenin gelişimi ailesi ile kurduğu ilişkiye bağlıdır. Düzenli tecrübe edinilen şefkat, sevgi gibi destekleyiciler, çocuğun sosyal yaşama adaptasyonunu hızlandırır.[37] Çocuk dikkatini kontrol edemediği sürece duygu düzenleme sistemini aktif edemez.[23]

Eisenberg, Spinrad ve Smith annelerinin odadan ayrılması durumunda 16 aylık bir erkek ve bir kız çocuğunun yaşadıkları duygular hakkında bir takım çalışmalar yapmışlardır. Annenin odadan ayrılmasının hemen ardından kız ağlamaya

başlar. Dikkati sürekli annesisin odayı terk ettiği yöndedir. Ardından bir yabancı odaya girerek kız çocuğunu sakinleştirmeye başlar. Bu hareket ağlamayı sona erdirir fakat çocuk mızırdanır ve dikkati hala annesisin odayı terk ettiği yöndedir. Erkek çocuk ise annesinin odayı terk etmesinin ardından öfke krizi geçirir. Yabancı odaya girer, fakat çocuk çığlıklar eşliğinde ağlamasına devam eder. Çocuk yabancının onu sakinleştirmesine müsaade etmez. Hatta daha fazla bağırarak annesini geri getirmeye çalışır. Bu olayda çocuklar kendilerini ifade etmek için birtakım stratejiler kullanırlar. Fakat hangi stratejiler farklılık göstermektir. Kız çocuk yabancıyı kendini sakinleştirmesi veya telkin etmesi için kullanırken, erkek çocuk duyguları aracılığıyla yabancıya hakim olmak ona hükmetmek istemektedir.[21]

Verilen tepkilerdeki farklılık çocukların mizaç özelliklerinden kaynaklanan farklılıklardır.[21] Kişisel özellikler, yaşanan hayatlar, sosyal çevre insanların vermiş oldukları tepkiler üzerinde etkili bir konuma sahiptir. Bu nedenleçocukların öz düzenlemelerini desteklerken onların bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır.[21]

Dikkati Düzenleme

Dikkat belli bir durum karşısında davranışları düzenleme becerisi olarak öz düzenlemeyi oluşturur ayrıca seçicilik üzerine yoğunlaşır.[38] Dikkat bilişsel bir kavramdır bu nedenler dikkati düzenleme de bilişsel işlevler bütününün bir parçasıdır.[36]Uyarıcıya odaklanma durumu ya da dikkatin yön değiştirmesi gibi durumlar çaba gerektiren kontrolle alakalıdır. Bu durum yürütücü dikkat olarak isimlendirilmektedir. Yürütücü dikkat çaba gerektiren kontrolün bir bölümünü oluşturur.[23] Aynı zamanda öz düzenlemenin bilişsel süreçlerinin önemli bir parçasıdır. Dikkat düzenleme noktasında yürütücü işlev önemli bir yapıdır.[26] İşleyen bellek ile alakalı süreçler dikkat düzenleme boyutu ile bir arada karşımıza çıkmaktadır.

Bilginin yönetimi ve dikkatin kontrol edilmesi gibi görevleri bulunan işleyen bellek, aynı zamanda bilginin hazır tutulması ve güncellenmesi gibi görevleri de kapsar.[39] Uyaranın sebebiyet verdiği dikkat çekiminin bireyin davranışları üzerinde etkisi olabilmesi için işleyen bellekte yer edinmesi gerekir. Dikkati düzenleme boyutuna dürtülerle kontrol edilen davranışlar ve amaca yönelik davranışlara da denk gelmek mümkündür. Dikkatin yönü amaca yönelik davranışlara sebep olan uyaranlarla belirlenirken, dikkatin dağılımına dürtülerle kontrol edilen davranışlar sebebiyet verir.[39]Bir anda beliren uyaran dikkatin dağılmasına neden olabilir. Bu durumda dikkatin tekrar toparlanması dikkatin yönünün değiştirilmesiyle ya da aniden ortaya çıkan uyarana yönelen dikkatin engellenmesiyle mümkündür, dikkatin düzenlenmesi ancak bu durumda gerçekleşir.[40]

Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri

Çeşitli kuramlar öz düzenlemenin gelişimi ve bu sürece etki eden unsulara farklı açıklamalar getirmeye çalışmıştır. Bu çeşitli kuramlar öz düzenlemenin temelini oluşturmuşlardır. Bu kuramlar davranışçı, bilişsel, sosyal öğrenmeci ve psikoanalitik yaklaşımlardır.[36] Bu yaklaşımları ortaya atan kuramcılar arasında LevVygotsky, Jean Piaget, William James Sigmund Freud örnek olarak gösterilebilir.

Öz düzenleme kavramsal olarak en çok Bandura'nın çalışmalarında kendine yer bulur. Bu yaklaşım, tutumların ve duyguların çocukların davranışlarının şekillenmesi noktasında etkili etmenler olduğunu ve davranışların gelişme aşamasında model alınan birey ile model alan birey arası etkileşimin önemli olduğunu vurgular.[41] Anlaşılacağı üzere model alma sosyal bilişsel kuram için önem arz etmektedir. Bu nedenle bu anlayışa göre öz düzenlemenin merkezi bireydir. Öz düzenleme sürecinde çevresel faktörler, kişisel unsurlar, geçmiş deneyimler gibi durumlar birbirini etkiler. Bu kuram öz düzenlemenin gelişiminde sosyal etkileşimin önemini vurgulamaktadır.[42]

Psikoanalitik kuram ise öz düzenlemenin bireyin arzuları ve bu arzuları uyaran güçleri kontrol etme çabası arasındaki ilişkiyle açıklanacağını savunur. Öz düzenleme çocuklarda ego gelişimi ile ortaya çıkar. Çünkü bilinç ve kişiliğin yönetimi erken çocuklukta egonun gelişimiyle mümkündür. Egonun güçlenmesi idin sebep olduğu dürtüleri kontrol edebilmesi ve bunla başa çıkabilmesiyle mümkündür. Süper egonun devreye girmesiyle sosyal normlar içselleştirilmeye başlar.[36]

Çocuğun çevresini anlamlandırmak için öz düzenleme arzusuna ihtiyacı olduğuna ve bu arzunun doğuştan geldiğine Vygotsky ve Piaget dikkat çekmiştir. Vygotskysosyo-kültürel çevrenin önemini, Piaget ise fiziksel çevrenin önemini vurgulamıştır. Piaget'ye göre öz düzenleme zihnen denge sağlama sürecidir. Bu dengeyi sağlama süreci de zihinsel çelişkileri ortadan kaldırmakla mümkündür. Fakat bu süreç dışarıdan etki eden uyaranlarla dengeyi kaybeder, yeniden dengeleme süreci de öz düzenlemenin gelişimini pozitif yönde etkiler. Vygotskysosyo-kültürel çevreyi oluşturan bireylerin, çocukların öğrenme süreçlerinde önemli rol oynadıklarını savunur. Bu bir etkileşimdir ve "paylaşılan etkinlik" olarak tanımlanır. Bu etkinlik çocuklarda dil, duygu ve davranış gelişimine katkı sağlar.[43]Vygotsky'e göre öz düzenlemenin gelişimi dil gelişimi ile ilişkilidir. Sosyal konuşma ile kendini gösteren bu süreç kendi kendine konuşmayla devam eder. Zaman ilerledikçe "sözel düşünme" haline gelir.[43] Öz düzenleme amacıyla kendiyle konuşan çocuk, dili kullanarak dikkat ve bellek gibi bilişsel süreçleri kontrol etmeye başlar.[44]

Davranışçı kuramda öz düzenleme "öğrenilmiş öz kontrol" olarak yer alır. Birey öğrenilmiş öz kontrolü kullanarak stratejiler geliştirir. Bu stratejiler davranışı kontrol edebilmeyi de içermektedir. Bu aşamada ödül elde etmek için ödülün değerini değerlendirme, yönergeler vererek kendine hakim olma, başka yönergeleri takip etme gibi davranışlar karşımıza çıkmaktadır.[36]

Öz Düzenlemeli Öğrenme

Öz düzenlemeli öğrenme bireyin kendi hedefleri doğrultusunda çevresel etmenleri yönlendirerek bilişlerini, duygularını eylemlerini yönlendirdikleri bir süreçtir.[45] Ayrıca alanda öz düzenlemeli öğrenim yerine kullanılan anlamsal farklılık olmayan birçok terim vardır. Bunlar öz yönetimli öğrenme, bağımsız çalışma, özerk öğrenme, öz planlı öğrenme gibi kavramlardır. Öz yönetimli öğrenme kavramı öz düzenlemeli öğrenmeye en yakın kavram olarak belirtilmektedir. Bu kavrama göre birey öğrenme hedeflerini ve kaynaklarını belirler, uygun olan stratejiyi seçer ve öğrenme çıktısını değerlendirir.[46] Öz düzenlemeli öğrenmeve öz yönetimli öğrenmenin en önemli özelliği kişinin öğrenme noktasında aktif görev almasıdır. [47] Söz konusu görevler bireysel özellikler olarak karşımıza çıkar.

Öz Düzenlemeli Öğrenen Bireylerin Özellikleri

- Öz düzenlemeli öğrenen bireyler öğrenme süresince diğer öğrenen bireylerle etkileşim halindedirler.
- Başarısız olmalarının sebeplerini içsel nedenlere bağlamaktansa (tutum, yetenek), dışsal (yanlış hedef belirleme ve yanlış strateji seçimi) ve çözümü olan sebepleri tercih ederler.
- Bu sayede hatalarını telafi ederek başarı şansını arttırırlar.
- Öğrendikleri ortam üzerinde etkiye sahiptirler ve motivasyonları yüksektir.
- Zamanı iyi kullanırlar.
- Başarıya ulaşmak için stratejiler belirler, bu stratejileri değiştirebilir, uyarlayabilir hatta süreç sırasında yeni stratejiler belirleyebilirler.
- Öğrenme sürecinde aktif rol alırlar ve kendi kendilerini motive edebilirler.
- Kaynaklar yetersiz olduğunda bile başarılı olmak için ellerinden geleni yaparlar
- Geri bildirimleri göz önünde bulundururlar.
- Öğrenme sorumluluğunu üstlenirler.

Bununla birlikte, öz düzenlemeli öğrencilerin sınıf içi katılım, akademik başarı, öz yeterlilik ve görev bilinçlerinin yaşıtlarına göre daha yüksek olduğu, ve sınav kaygılarının diğer öğrencilere göre daha az olduğu ortaya konmuştur.[48] Öz düzenlemeli öğrenme iş hayatında da bireye pozitif katkılar sağlamaktadır.[49] Örneğin öz düzenleme becerisi yüksek olan yöneticiler çz düzenleme becerisi düşük olanlara göre daha olumlu değerlendirilirler.[49]

Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri

Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri bireylerin öğrenmelerini kontrol edebilmeleri için önem arz etmektedir. Bu nedenle öz düzenlemeli öğrenen bireyler üst biliş, kaynak yönetme ve bilişsel öğrenme stratejileri kullanmaktadırlar.[50]

Üst biliş bireyin öğrenme sürecinin ve öğrendiğinin farkında olması olarak açıklanmaktadır.[51] Bu stratejiyi kullanarak birey düşünme ve planlama sürecini yönetir.[52] Bu strateji bilişin düzenlenmesi ve bilgisi olarak ikiye ayrılır.[53] Birey kendi üst bilişinin güçlüklerinin farkında olduğunda ve buna etki eden faktörleri bildiğinde, bilişin bilgisi gerçekleşmiş olur. Birey doğru stratejiyi ve kaynağı belirlemiş değerlendirmesini yapmış ve hedefini gözden geçirmişse bilişin düzenlenmesi gerçekleşmiş olur. Bu stratejide daha çok ne zaman ve neden sorularına cevap aranmaktadır.

Bilişsel öğrenme stratejisi ise tekrar etme, ezberleme ve bir araya getirme stratejilerinden oluşmaktadır.[53] Ayrıca altını çizme, not alma işaret koyma, sesli okuma, ezberleme, eski bilgiyle yeni bilgiyi kıyaslama, şemalaştırma gibi yöntemler bilişsel öğrenme stratejisini oluşturur.[54] Bu stratejide ne ve nasıl sorularına cevap aramaktadır. Kaynak yönetme stratejisine çalışma ortamının ses düzeyi, dersi ders alanında (masada) çalışma, çalışma süresini ve sürecini planlama gibi yöntemler yer almaktadır.[55]

Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleyen Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Kitsansas, Winsler ve Huie öz düzenlemenin öğrenilmiş bir beceri olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle öğrenme ortamı birey için önem arz etmektedir. Öz düzenleme becerilerinin gelişebileceği bir ortamın oluşturulmasının en önemli temeli bireyin öğrenme içeriğine ulaşımını sağlamaktır.[56] Ayrıca öğrenme ortamının oluşturulmasındaki en önemli faktör, bireyin öğrenmeye teşvikini ve bireyin kontrolünü arttırmaktır.[57]

Daha önce bahsettiğimiz gibi öğrenme stratejileri öz düzenlemeli öğrenme sürecinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Ancak bu stratejilerin farklı du-

rumlara nasıl adapte edildiği de önemlidir.[58] Bu adaptasyonu sağlayacak dört öğrenim ilkesi şu şekildedir.[59]:

1. Etkili bir öğrenim ortamının hazırlanmasına öğrenciyi teşvik etmek
2. Öğretilen bilginin bilişsel süreçleri pekiştirdiğinden emin olmak
3. Öğrencilere kendilerini değerlendirme fırsatı tanımak
4. Geri bildirimlerle öğrencinin kendisini izlemesini sağlamak

Öz düzenlemeli öğrenmeyi sağlayan ortamın nasıl ve kim tarafından oluşturulduğu stratejilerin adaptasyonunu etkileyebilmektedir. Örneğin, ortam kontrolü öğrenenin etkisinde olduğu durumlarda stratejilerin kullanımı artmakla birlikte daha etkili olurken, ortam kontrolü ebeveyn veya öğretmen etkisindeyse strateji kullanımı azalmakla birlikte daha az etkili hale gelmektedir.[60] Aynı şekilde, öğretmen kontrolünün etkin olduğu klasik sınıflarda, öz düzenleme stratejilerinin kullanılma ihtimali önemli oranda azalmaktadır.[61]

Bu bilgiler ışığında, öğrencilere öğrenimleri için gerekli fırsatın ve sorumluluğun verilmesi, öz düzenlemeli öğrenmeyi ve kullanılan stratejileri geliştireceği söylenebilir. Ayrıca sınıf temelli müdahaleler öğrencilere pozitif anlamda katkı sağlayabilir.[62] Yapılan bir çalışmada Matematik ve Fen alanında yapılan müdahaleler öğrencilerin akademik başarılarının artmasını sağlamış aynı zamanda öz düzenleme stratejilerinin kullanımını da arttırmıştır.[63] Bahsedilen müdahaleler deneysel ve eylem araştırmalarını içeren müdahalelerdir.

Sınıf içi ve sınıf dışı etkinlik seçimi ve planlamasında öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi özellikleri dikkate alınmalıdır. Eğer öğretmen sınıf içi etkinliklerini planlarken öğrencilerin ilgi alanlarını göz önünde bulundurur, yardım isteklerine olumlu cevap verir ve yardım almaya teşvik eder, destekleyen değerlendirmeler veren bir öğrenme ortamı oluştururursa öz düzenleme becerisi desteklenmiş ve geliştirilmiş olur.[64] Ayrıca strateji öğretiminin doğrudan, yönlendirilmiş veya bağımsız olması ve sosyal destek öz düzenlemeli öğrenme ortamının oluşturulmasında göz önünde bulundurulmalıdır.[65] Strateji doğrudansa, öğretmen bir rol model olarak öğrencilerine stratejileri özümsemeleri noktasında yardımcı olur. Doğrudan strateji tam anlamıyla öz düzenlemeli stratejiyi geliştirmez, yetersizlikleri vardır, fakat başlangıç için iyi bir teşvik stratejisidir. Öğrencinin gözlem yaparak başkalarından öğrendiği stratejileri uygularken, öğretmenin onu izleyerek yönlendirmesi yönlendirmeli ve bağımsız strateji olarak adlandırılmaktadır. Fakat doğrudan stratejiye göre öğrenciler tarafından alışkanlık haline getirilmesi daha düşük olasılıkla gerçekleşir.[65] Sosyal destek ise daha çok geri dönüt olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarını ve strateji kullanımlarını arttırmaktadır.[66].

Öz düzenlemeli öğrenmenin teşviki ancak sosyal etkileşimle mümkündür. Öz düzenlemeli öğrenmenin desteklendiği sınıfları gözlemleyen Alvi ve Gillies sınıfların öğrenciler ve öğretmenler arasında yoğun sosyal etkileşime dayandığını sonucuna varmışlardır.[67]

Öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen özellikler aşağıdaki tabloda sıralanmıştır.

Öğrenimin planlanışı ve yürütülüşü ile ilgili özellikler	Öğrencileri amaçlar konusunda haberdar etmek
	Öğrencilerin yaşantıları, ilgi alanları ve geçek hayatla bağ kurmak
	Bilgiyi çeşitli şekillerde sunmak
	Doğrudan strateji kullanmak
	Yönlendirilmiş ve bağımsız strateji kullanmak
	Strateji kullanımı noktasında rol model olmak
	Öğrencilerin problem çözmelerini sağlamak ve bu yeteneği geliştirmek
	İşbirlikçi öğretim modelleri kullanmak
	Yaratıcılığı teşvik etmek
Sınıf yönetimi ile ilgili özellikler	Sosyal etkileşime yer vermek
	Yardım aramaya teşvik etmek ve yardıma olumlu cevap vermek
	Öğrenme sürecinde öğrencinin kontrolünü arttırmak
Değerlendirme ile ilgili özellikler	Öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını sağlamak
	Öğrenicilerin yaptıkları hataları olağan karşılamak
	Öğrencilere geri dönüt vermek

Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Gelişimini Engelleyen Unsurlar

Öz düzenlemeli öğrenme öğrenilen bir beceri olmasının yanı sıra aynı zamanda engellenebilen bir beceridir. İlk faktör sosyal kimliktir. Öğrencilerin öğrenim süreci sosyal kimlikleri ile yakından bağlantılıdır.[68] Öğrencilerin sosyal kimlikleri onların akademik hayatlarına etki etmektedir.[69] Eğer içinde bulunan sosyal çevrenin normları entelektüel merakı teşvik etmiyorsa öğrenciler öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini reddedebilir.[70]

Bir diğer faktör öğretim programıdır. En büyük engellerden biri öğretmenlerin öğrenme stratejilerini anlatacak, uygulayacak ve gösterecek zamandan yoksun olmalarıdır.[65] Bu da öğrencilerin amaçladıkları kazanımlara daha geç ve yavaş şekilde ulaşmalarına sebebiyet verebilmektedir.[71]

Performans odaklı hedef gözetiminin olduğu öğrenme ortamları da öz düzenlemeli öğrenme becerisini engelleyen son faktördür. Böyle ortamlarda öğrencilerin performansları öğretmenler tarafından sık sık karşılaştırılır, ayrıca notlar ve sınavlar en çok konuşulan konular haline gelir. Böyle bir yarışma ortamında başkalarından daha iyi olmak başarı unsuru haline gelir. Bu durum aynı zamanda başarısızlığın içsel sebeplere yönlendirilmesine ve öğrenilmiş çaresizliğe sebep olmaktadır. Böyle bir ortamda öz düzenlemeli öğrenmeden söz etmek pek mümkün değildir.[72]

Öz düzenlemeli öğrenmeye engel teşkil eden faktörler ve diğer unsurlar Tablo 1.4'te özetlenmiştir.

Öğrenimin planlanışı ve yürütülüşü ile ilgili özellikler	Öğrencileri amaçlar konusunda haberdar etmemek Stratejilerin öğrenimine ayrılan zamanın kısıtla ya da hiç olmaması Modellenmiş stratejilere sahip olmamak ya da modelleyememek İşbirlikçi öğretim modelleri kullanmak Yaratıcılığı teşvik etmemek
Sınıf yönetimi ile ilgili özellikler	Sosyal etkileşime yer vermemek ya da yetersiz yer vermek Öğrenme sürecinde öğrencinin kontrolünü minimuma indirmek Sınıfta rekabetçiliği dayanan bir yarışma atmosferi oluşturmak
Değerlendirme ile ilgili özellikler	Öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına imkân vermemek Öğrencilerin performansları üzerinden karşılaştırmalar yapmak Öğrencilere nitelikli geri dönüt vermemek

Öz Düzenlemenin Gelişimi

Öz düzenlemenin gelişimi yaşa göre ilerlemektedir. Çocuk hayata gözlerini açtığında çevresinden etkilenerek içsel bir kontrolmekanizması oluşturur ve zamanla öz düzenleme sistemi oluşturur.[36]

Çocukların öz düzenleme kapasiteleri ve gelişimi çevresel ve biyolojik faktörlerden etkilenir.[28] Öz düzenleme gelişimi bebekli döneminde uyku, beslenme ve bakım gibi önemli ihtiyaçların sağlanmasıyla başlar. Bu gelişim zamanla fiziksel ve

sosyal süreçlerden etkilenerek dikkat, davranış ve duygu düzenleme halini alır. Bu gelişim aşamasında, çocukla etkileşim halinde olan kişiler çocuğun öz düzenleme gelişimine etki ederler.[21]

Öz düzenleme gelişimsel bir yolu takip eder. Kopp(1982) gelişim evrelerini şöyle sıralamıştır.[73]

1. Nörofizyolojik evre
2. Duyusal motor evre
3. Kontrol evresi
4. Öz kontrol evresi
5. Öz düzenleme evresi

İlk evrede bebeğin hareketleri reflekslerinin kontrolündedir. İkinci aydan itibaren bebeğin hareketleri tahmin edilebilir.[28] İkinci evrede bebek çevresindeki olaylara göre davranışını değiştirebilir. Bu durum 3 ila 12. ay arasında başlar. Fakat bu aşamada davranışların değişimi istemli değil tesadüfidir.[28]

Çocuğun kontrol becerileri üçüncü evrede görünür hale gelir. Bu da 12. ay ile 18. ay arasına denk gelmektedir. Çocuk bu aşamada çevresinde olan bitene tepki göstermeye ve bu tepkiyi sonlandırmaya başlar.18. ve 24. Aylar arasında yani dördüncü evrede çocuk yavaş yavaş anıları biriktirmeye başlar. Fakat bu anıları yeni durumlara adapte etmekte birtakım sıkıntılar mevcuttur. Kopp (1982) a göre asıl öz düzenleme okul öncesine kadar tam ortaya çıkmaz. Bu yıllarda sadece içsel öz düzenleme sisteminden ya da kapasitesinden bahsedebiliriz.[28] Beynin gelişimiyle birlikte öz düzenleme becerileri artış gözlenebilir.[21] Okul öncesi dönemdeki çocuklar kendi kendine başlayan eylem odaklı öz denetime sahiptirler.[74] Marshmellow testi bunar örneklik eder.

Öz düzenleme birtakım süreçleri takip eder. Bu süreçler "kendine yönelik konuşma", "diğerlerini düzenleme" ve "kuralları içselleştirme" süreçleridir. Kendine yönelik konuşma bireyin kendi kendine yönelttiği konuşmaları içerir. Lego oynayan bir çocuğun "ilk bunu koyacağım arkasından da diğerini, çok güzel oldu" demesi gibi. Bu şekilde başlayan süreç daha sonra çocuğun başkalarının davranışlarını düzenlemesiyle devam eder. 3-4 yaşlarına bastıklarında kurallara çok bağlı hale gelirler. Bu nedenle kuralları bozan kişileri sık sık şikayet eder onların davranışlarını düzenlemek isterler. Çevresindekilerden ziyade kendileri için düzenleme yapmalarını gerektiklerini düşündükleri zaman "kuralları içselleştirme" süreci başlamış olur.[31]

Öz düzenlemenin gelişimini üç mercek kullanarak izlemek mümkündür: geçişlerin ve dönüm noktalarının merceği, uyumsuzlukların merceği ve müda-

hale entegrasyonunun merceği. Zaman içinde bu becerilerin gelişimini etkileyen önemli bireysel, bağlamsal ve sosyo-kültürel faktörler de dahil edilmektedir.[12]

Öz düzenlemenin gelişiminde birçok geçiş ve dönüm noktası vardır. Erken çocukluk yılları, bir zamanı temsil etmektedir çünkü bu dönemöz düzenleme ve altta yatan yönetici fonksiyon becerilerinin gelişimi için hassas bir dönemdir. Özellikle çocukların erken biyolojik, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimi için önemlidir.[75] Çocukların öz düzenlemeleri, erken çocukluk döneminde, özellikle prefrontal korteksin beyindeki gelişimini paralel kılan hızlı bir değişime uğrar.[76]

Birkaç araştırma, çocuklar için gelişimsel bir dönüm noktası olarak okullaşma ve öz düzenleme arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Kanıtlar, öz düzenlemenin gelişimini öngören biyolojik ve bilişsel faktörler ile okul ortamının iki yönlü ilişkilerine işaret etmektedir.[75] Her ne kadar birçok araştırma bireysel faktörlerin öz düzenlemeyi (örneğin mizaç, prefrontal korteksin nörogelişimi) nasıl etkilediğine odaklanmış olsa da, araştırmalar okul gibi bağlamsal faktörlerin öz düzenlemeyi nasıl etkileyebileceğini de incelemektedir. Örneğin, araştırmacılar kültürler arasında öz düzenleme konusundaki farklılıkların erken eğitim ortamlarına ve mizaç değişkenleri veya belirli genlerin prevalansı gibi diğer faktörlere bağlı olabileceğini öne sürmektedirler.[77]

Örgün eğitime geçişi inceleyen araştırmalar, aynı zamanda doğum tarihlerini, Amerika Birleşik Devletleri›ndeki anaokulundaki çocukları yakından inceleyen doğal bir deney tasarımını kullandılar. Bu yöntem, iki yaş grubunu etkili bir şekilde eşitlemektedir.[77] Bu metodolojiyi kullanarak, son yarı deneysel ve deneysel araştırmalardan elde edilen sonuçlar, öz düzenlemenin geliştirilmesinde okullaşmanın önemi hakkında daha fazla kanıt sağlamıştır. Örneğin, Burrage vd. (2008) okul öncesi deneyimlerinde kelimenin kod çözme, çalışma belleği ve engelleyici kontrolün büyümesi üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu yarı deneysel çalışma, okula devam eden çocukların akranlarıyla karşılaştırıldığında bilişsel becerilerinin daha çok geliştiğini ortaya koymuştur.[78] Bu araştırma, erken çocukluk yıllarının bireysel ve bağlamsal faktörlerden etkilenen öz düzenlemenin gelişimi için hassas bir dönem olduğunu göstermektedir.

Ergenlikte, öz düzenlemenin gelişimi için, bir başka hassas aşamadır. Ergenlik, biyolojik, sosyal ve ekolojik değişimlerle karakterize bir dönemidir.[79] Bilişsel ve sosyal gelişim öz düzenleme için gerekli olan kapasitelerin ergenlik döneminde ortaya çıkabilmesine olanak tanır. Bu büyük ölçüde prefrontal korteksin aşamalı olarak olgunlaşmasından kaynaklanmaktadır. Özellikle, ön lob geliştikçe, metabiliş ve iç kontrol gibi üst düzey yönetmelikle ilgili biliş de gerçekleşmiş olur. Buna karşılık, bu beceriler, ergenlerin, özellikle uzun vadeli hedeflere uygun olarak, çev-

releriyle nasıl etkileşime girecekleriyle ilgili daha iyi yorumlar, seçimler ve kararlar almalarını sağlar.[80] Ek olarak, ergenliğin temel gelişimsel bir görevi olan uyarlanabilir bir kimliğin formülasyonu, uzun vadeli karar alma ve hedef arayışı hakkında bilgi veren kişisel bir geleceğin inşasına izin verir.[80]

Ayrıntılı olarak henüz belirlenmemiş olan uzun vadeli bir hedefe ulaşmak için bir plan oluşturmak mümkün değildir. Son on yılda, yapılan araştırmalar ergenlerin öz düzenlemeli öğrenmelerini nasıl gerçekleştireceklerine dair anlayışımızı geliştirmiştir.[41] Öz düzenlemeli öğrenme, hedefleri belirleme, hedefe ulaşmak için uygun stratejileri kullanma, bir hedefe ulaşmak için seçtiği yöntemi kendi kendine değerlendirme ve hedefine yönelik performansını izleme gibi birçok hedefe yönelik beceri içerir. Öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin kullanımı okul başarısı ile ilişkilendirilmiştir.[41] Ayrıca, öz düzenleme becerilerinin, yüksek riskli ortamlarda yaşayan gençler için özel bir önemi olabilir. Örneğin, Buckner ve ark. (2009), düşük gelirli ailelerden gelen gençlerin, uyarlamalı özdenetim becerilerine sahip olmaları durumunda akademik başarıdan kaygıya kadar geniş bir gelişimsel sonuç yelpazesinde daha iyi çalıştıklarını bulmuşlardır. Yazarlar, bu tür becerilerin gençlerin stresli yaşam olaylarıyla başa çıkmalarına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle yüksek düzeyde öz düzenleme, gençlerin esnekliğini desteklemede kilit bir faktör olarak kabul edilmektedir.[81] Özetle, öz-düzenleme süreçlerinin doğası ve gelişimi hakkındaki anlayış tam olmasa da, son araştırmalar uyarlamalı öz-düzenlemenin çocukların ve gençlerin sağlıklı gelişimine katkısını doğrulamaktadır. Ayrıca, ergenlikte öz düzenleme işlevi, çocukluk ve yetişkinlik işlevinden farklı olabilir. Bu nedenle, öz düzenlemenin yapısı ve işlevi bu yaş dönemine özgüdür.

Öz Düzenlemenin Ölçülmesi

Öz düzenleme becerilerini ölçmek için anketler, ölçekler, hata analiz yöntemleri ve çeşitli gözlem araçları kullanılmaktadır.[82] Sonuçları yorumlamada sağladığı kolaylık sebebiyle anket ve ölçekler en çok kullanılan veri toplama araçlarıdır.[83]Weinstein, Schulte ve Palmer (1987) tarafından geliştirilen, "Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri (LASSI)" 77 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin çalışma becerilerini ölçmek için tasarlamıştır. Tutum, motivasyon, zaman düzenleme, kaygı, dikkat, bilgi işleme süreci, temel fikirlerin seçimi, destek materyallerin ve tetkiklerinin kullanımı, öz değerlendirme ve test becerilerinden oluşan on boyuta sahiptir.

Pintrich ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (MSLQ)" 81 madde içermektedir. arklı eğitim basamaklarında-

ki öğrencilere uygulanabilmektedir. (83). Niemivirta (1998) tarafından geliştirilen "Öz-düzenlemeyle Öğrenmenin Bileşenleri Ölçeği (CSRL)" güdülenme ve bilişsel boyutları kapsamaktadır. Bu ölçek akademik hedefleri ve bu hedefleri gerçekleştirmek için gerekli olan motivasyonu, bilişsel öz düzenleme stratejilerini ve özgüvene dayanan bileşenleri içermektedir.

Vandevelde vd., (2013) tarafından geliştirilen "Çocukların Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanımı Envanteri" (CP-SRLI) 75 madde içermektedir. İlkokul beş ve altıncı sınıf öğrencilerine uygulanarak güvenilirlik ve geçerlilik çalışması yapılmıştır. Doğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olup 32 maddeye indirgenmiştir. Bu ölçek daha çok öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerini ölçmeye yönelik tasarlanmıştır.Smith Donald ve arkadaşları (2007) "Okulöncesi Özdüzenleme Ölçeği (OÖDÖ)" performansa yönelik ölçüm yapan bir ölçektir. Bu ölçüm aracı çocuğun yapması gereken ödevlere yönelik uygulayıcı rehber ve uygulayıcı değerlendirme formundan oluşmaktadır. Fındık Tanrıbuyurdu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmış olup dikkat dürtü kontrolü ve olumlu duygu boyutlarından oluşmaktadır.

Arslan ve Gelişli (2015) "Algılanan Öz düzenleme Ölçeği" 16 madde içermekte olup iki faktöre sahiptir. Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme stratejilerini ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Brown (1999) tarafından geliştirilen "Öz Düzenleme Ölçeği" Türkçeye Aydın, Keskin ve Yel (2013) tarafından adapte edilmiştir. 63 madde ve 7 altboyut içermektedir. Bayındır ve Ural (2016) 48-72 aylık bebeklerin öz düzenleme yeteneklerini tespit etmek amacıyla "Öz Düzenleme BeccerileriÖlçeği"ni geliştirmişlerdir. Düzenleme ve kontrol becerilerinden oluşan iki boyutlu, 33 maddeli bir ölçektir. Lan, Bremer, Stevens ve Mullen (2004) 86 maddeden oluşan çevirimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin öz düzenleme yeteneklerini ölçen bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçek ilerleyen yıllarda Barnard, Paton, Lan (2008) tarafından 24 maddeye indirgenmiştir. Bu ölçek Kilis ve Yıldırım (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.[83]

Öz düzenleme becerilerini ölçebilmenin en iyi yolu farklı yöntemler ve değerlendirmeleri bir arada kullanmaktır.[84-85] Fakat bahsedilen yöntemi uygulamak zordur. Bu nedenle en etkili ve uygulanabilirlik olarak kolay olan yöntem belirlenmeli ve tercih edilmelidir. Büyük yaş gruplarında öz rapor ve sesli düşünme gibi yöntemler öz düzenleme becerisi ölçmek amacıyla kullanılır. Ancak bu yöntemler çocuklar için kullanışlı değildir. Çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek için, uygulamalı ve yarı uygulamalı gözlem, görev envanterleri kullanılmaktadır.[20]

Okul öncesi çocuklarla yapılan öz düzenleme becerilerini ölçme çalışmaları geçerlilik açısından sıkıntılıdır. Çünkü ölçme araçlarının sonuçları çocukların yö-

nergeleri anlaması ve dilin akıcılığı ile sınırlıdır. Çocukların sözel yetersizlikleri ve üst bilişlerine fazla yüklenilmesi çocuklardan beklenen performansın alınamamasına sebep olmaktadır.[86] Bu nedenle gözleme dayalı ölçme araçlarının kullanımı daha objektif sonuçlar verecektir. Çünkü gözlem, çocukların sözel becerilerine veya üst bilişlerine dayanmaz. Bu gözlemler ebeveynler veya kreşlerdeki öğretmenler tarafından yapılabilir.[86]

Öz Düzenleme Becerilerinin Geliştirilmesi

Öz düzenlemenin geliştirilmesinde eğitim programının önemi olduğu ifade edilebilir. Okul öncesi, ilkokul ve ortaokul eğitim dönemleri öz düzenlemenin geliştirilmesi açısında kritik öneme sahiptir. Eğitim programları her türlü hazır bulunuşluk seviyesinden ve farklı koşullardan gelen çocukların gereksinimlerine göre planlanmaktadır. Eğitim ve öğretimin her kademesinde öğrencilere kendi öz farkındalık ve öz düzeleme becerilerini geliştirtmek için etkileşim ortamı sağlamaktadır.[87]

Eğitim öz düzenleme birbirine etkisi çok önemlidir. Eğitimin sağlamış olduğu fırsatlar ve etkileşimle ortamlar çocuğun kendi öğrenmesinde rol almasını ve kendi öğrenmesini şekillendirmesine öncülük etmektedir.[88] Öğretmen ve öğrenci etkileşimi çocukların öz düzenleme açısından önemli olan yürütücü işlevlerin gelişmesi ve olgunlaşmasında çok önemli role sahip olduğu söylenebilir.[89] Okul türünün düzenleme becerilerini olumlu bir şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır.[90]

Okul öncesi eğitim alan çocukların öz düzenleme yeteneklerinin eğitim almayan çocuklara göre daha yüksel olduğu ortaya çıkmıştır. Bu yüzden eğitim programlarının çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişmesine olanak sağlayan ortam ve imkanların geliştirilmesine yönelik düzenlenmelidir.[77]

Öz düzenlemeli eğitime ek olarak ebeveynlerinde öğrenme ortamlarına katılımı sağlanmalıdır. Çocukların özerkliğini tanıyan ve destekleyen aileler öz düzenleme becerilerin kazanması yönünde çocuklara yardımcı olacağı söylenebilir. Anneve babaların farkındalıkların artırılmasında çocukların ve becerileri kazanmasında önemli rol oynayacağı söylenebilir.[88]

Aşağıda okul ortamında öz düzenleme becerilerini geliştirecek öneriler geliştirilebilir.[88] Söz konusu özellikler bireyde öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde kolaylaştırıcı etkileri söz konusudur.

- Eğitim kurumlarında çocukların kendi öğrenme ortamlarını yöneteceği ve öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine fırsat tanıyan stratejiler ve süreçlere önem verilmelidir.

- Çocukların kendi duygu, düşünce ve davranışlarını düzenlemelerine fırsat tanıyan sınıf yönetimi sağlanmalıdır. Dıştan gelen emir ve tepkilerle çocukların pasif olduğu sınıf yönetimi yöntemleri terk edilerek çocukların duygu ve davranışlarını kendilerinin düzenleyebildikleri demokratik sınıf yönetimi modellerine ağırlık verilmelidir.
- Çocukların kendi kurallarını koydukları, kendi davranışlarını düzenledikleri ve kendi sınırlarını çizdikleri oyun ve drama tekniklerine olanak sağlanmalıdır.
- Öğretme ve öğrenme sürecinde çocukların öz düzenleme becerilerini ölçen ölçeme araçları kullanılarak bu durumdan çocuk ve ailesini de bu konuda bilgilendirilmelidir. Sonraki süreçlerde edinilen bu bilgiler ışığında düzenlenmelidir.

Literatürde öz düzenlemenin geliştirilmesine yönelik bazı stratejilerin geliştirildiği görülmektedir. Bu stratejiler bireyin sahip olması gereken özellikleri betimler. [91]

- **Değişikliğe açık olmak:** değişikliklere karşı öz düzenlemesi iyi olan bireyler farklı durumlara kolayca uyum sağlayabilirler. Bu yüzden bireyler değişimi olumlu karşılarlar ve değişimin kişisel gelişimleri için fırsat görürler. Değişime açık olmayan ve öz düzenleme yapamayan bireyler farklı durumlarla karşılaştıklarında stres gibi bir çok değişik olumsuz duygu durumları yaşayabilir ve psikolojik ve fiziksel olumsuzluklar yaşayabilmektedirler.
- **Zayıflıkların farkında olmak:** öz düzenlemenin en önemli bileşenlerinden biri bireyin kendi farkındalığına sahip olmasıdır. Bireylerin eksik yönleri ve insanların davranış biçimleri olumsuz durumlara yol açabilmektedir. Bireyin eksiklerinin farkında olması ve buna yönelik öz düzenleme becerilerini geliştiren bireyler, bireyin zayıflıklarına yönelik olumsuz duygu ve reaksiyonlarla baş edebilmektedirler. Bu bireyler, zayıflıkların insanları geliştirmeye yönelik fırsatların olduğunu farkına varıp hayatlarına bunu olumlu bir şekilde yansıtabilmektedirler.
- **Öz disiplinin uygulanması:** öz düzenlenmenin uzun vade hedefleri gerçekleştirmede çok önemli bir öneme sahiptir. Uzun vade hedefleri gerçekleştirmek isteyen bireyler bir çok zorluk ve aksaklıkla karşılaşabilmektedirler. Buna rağmen sürekli çalışmayı devam ettiren ve öz disiplini bırakmayarak öz düzenlemesini geliştiren bireyler zorluklar ve aksaklıklara rağmen başarılı olabilmektedirler.

- **Sakin kalabilmek:** öz düzenleme bir problem karşısında sakin kalabilme ve sakinleşebilme ile ilgili bir durumdur. Olumsuz ve kötü durumlarda sakin kalabilen ve durup derin nefes alabilme gibi beceriler kullanan bireylerin öz düzenleme becerileri de gelişmiş olduğu söylenebilir. Bu şekildeki bireyler olumsuz durumları duygu ve davranışlarının kontrolünü kaybetmeyerek olumlu süreçlere çevirebilmektedirler.
- **Sonuçları düşünmek:** bireyler olumsuz bir durumla karşılaştıklarında yanlış bir davranış gerçekleştirdiklerinde var olan durum daha da kötüleşebilmektedir. Bireylerin olumsuz durumlar karşısında sergileyebilecekleri davranışları hayal edip olumsuzlukları düşündüklerinde bu davranışları sergileyemeyebilirler. Olumsuz bir durum karşısında arkadaşına sesli bir şekilde bağıracak olacak birey bu durumu hayal edip kendisininve arkadaşının düşeceği durumu düşünen birey bu durumu sergilemeyebilir bu durum da bireyin öz düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Özet

Öz düzenlemeyi bireyin çevreye uyum sağlama süreçlerini oluşturan becerileriden oluştuğunu ifade edebilirz. Öz düzenleme,bireyin kendini tanımasına, duyguların**,** düşüncelerin ve davranışlarının farkında olmasına fırsat verir. Öz düzenleme bireylerin bir durum ve tutum karşısında bilinçli bir şekilde duygu, düşünce, ve davranışlarını yöneterek kendisine ve çevresine sağlıklı bir uyum sergilenmesine olanak sağlar. Öz düzenleme çocukların ve yetişkinlerin hayatlarında sosyal becerilerinin gelişmesinde, eğitim hayatlarında hedef koyma ve başarılı olmalarında, olumsuz duygu durum ve tutumlarda duyguları kontrol edip olumlu davranışlar sergileme gibi bir çok yönde hayatı olumlu etkileyebilmektedir. Bireylerin hayatlarının bir çok alanında etkili olan öz düzenleme bu bölümün konusu olacaktır. Bu bölümde öz düzenleme kavramı detaylı bir şekilde ele alınıp bilgi verilecektir.

Değerlendirme Soruları

1. Aşağıdaki ifadelerden hangisi öz düzenleme sürecinin bir parçası değildir?

A) Öz düzenleme, amaçlarına ulaşmak için duygu ve düşünceleri kontrol etme sürecidir.

B) Öz düzenleme, her bireyde bulunur ancak düzeyi farklılık gösterir.

C) Öz düzenleme, çocukluk dönemine kıyasla ileriki yaşlarda daha uzun sürelidir..

D) Öz düzenlemenin yapılabilmesi referans davranışın varlığına bağlıdır.

E) Öz düzenleme sürecinde davranış değişikliği gözlemlenmeyebilir.

2. "Yürütücü işlev" ifadesi öz düzenleme süreciyle ilgili olarak aşağıda verilen ifadelerden hangisine karşılık gelmez?

A) İstekli olma B) Dikkat C) Bilgiyi kodlama

D) Hatırlama E) Planlama

3. Aşağıdakilerden hangisi öz düzenleme ile öz kontrol arasında ortaya konan farklardan biri değildir?

A) Öz kontrol güçlü uyaranların yoğunluğunu ve/veyaya sıklığın azaltır.

B) Öz düzenleme öz kontrolü bazı durumlarda gereksiz kılar.

C) Öz düzenleme otomoatik ve bilinçaltı bir süreç olarak değerlendirilebilir.

D) Öz kontrol değerlendirme gerektirmez.

E) Öz kontrol bir dizi etkin ve amaçlı, karar kütmesidir.

4. Aşağıda verilenlerden hangisi bir duygu düzenleme yaklaşımı değildir?

A) Durumu değiştirmeye çalışmak

B) Ortamdan çıkmak

C) Dikkat dağıtmaya çalışmak

D) Dikkati başka bir yöne yönlendirmek

E) Kendini rahatlatmaya çalışmak

5. Farklı öz düzenleme sıtratejilerinden söz edilebilmektedir. Aşağıda verilen stratejilerden hangisi bir öz düzenleme sıtratejisi olarak kabul edilmez?

A) Saldırganlık gösterme stratejiler

B) Motivasyonel stratejiler

C) Kaynak yönetme stratejileri

D) Üst bilişsel stratejiler

E) Bilişsel stratejileri

6. Aşağıda verilenlerden hangisi öz düzenlemenin bir alt boyutunu oluşturmaz?

A) Haz erteleme

B) Yürütücü dikkat/işlev

D) Bilişsel kontrol

D) Davranış kontrolü

E) Görmezden gelme

7. Aşağıda öz düzenleme ile ilgili olarak verilen ifadelerden hangisi psikodinamik kuram bağlamında yanlış olur?

A) Öz düzenleme arzuları ortaya çıkaran uyaranları kontrol etme çabasıdır.

B) Öz düzenleme ego gelişimiyle ortaya çıkar.

C) Öz düzenleme idin sebep olduğu dürtüleri kontrol etme çabasıdır.

D) Öz düzenleme süper egonun bir işlevidir.

E) Öz düzenleme ikincil süreçlere bağlı olarak gerçekleşir.

8. Aşağıdakilerden hangisi Vygotsky'e göre öz düzenleme ile ilgili değildir?

A) Öz düzenleme çoğucun kültürel çevresiyle yakından ilişkilidir.

B) Öz düzenleme dil gelişimi ile bağlantılıdır.

C) Dil gelişimi aşamalı olarak öz düzenleme kapasitesini oluşturur.

D) Sözel düşünme öz düzenleme kapasitesini getiliştirir.

E) Dikkat ve bellek dil kapasitesi öz düzenleme üzerinde etkili değildir.

9. Aşağıda verilen eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

A) Bilişsel kuram, öz düzenlemeyi bilişsel kontrol olarak görür.

B) Piaget'e göre çevre öz düzenleme kapasitesini belirler.

C) Vygotstky'e göre kültürel çevre öz düzenleme kapasitesini oluşturur.

D) Davranışçılar öz düzenlemeyi öğrenilmiş öz kontrol olarak değerlendirir.

E) Bandura'ya göre öz düzenleme kapasitesi içselleştirilen rol modelle ilişkilidir.

10. Aşağıdakilerden hangisi öz düzenlemeli öğrenme sürecinde adaptasyonu sağlamanın yollarından biri değildir?

A) Etkili bir öğrenme ortamı hazırlamak.

B) Öğretilen bilgiyi pekiştirmek.

C) Öğrencinin ezber yeteneğini geliştirmek

D) Öğrencilere kendilerini değerlendirme fırsatı tanımak

E) Geri bildirimlerle öğrencinin kendisini izlemesini sağlamak

Kaynaklar

1. Ackermen, C. 2018. What is self regulation. https://positivepsychology.com/self-regulation/ Erişim tarihi. 15/08/2018.
2. Altindag M, Senemoglu N. MetacognitiveSkillsScale. Hacettepe Univ J Educ. 2013;28(1):15–26.
3. Alvie, E., Gillies, R. M. (2015). Socialinteractionsthatsupportstudent's self-regulatedlearning: a casestudy of oneteacher'sexperiences. International Journal of EducationalResearch, 72, 14-25.
4. Aydın, F. , Ulutaş, İ. 2017. Okul Önc*esi Çocuklarda Öz Düzenleme Becerilerinin Gel*işimi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi: 1-3
5. Baldan, B. (2017). Lisans Öğrencilerinin *Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi* Düzeyleri Ve Yükseköğretim Programlarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisini Geliştirmedeki Rolü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, *Eskişehir.*
6. *Baumeister, R. F. ve Alq*uis*t,* J. L. (2009). Self-regulation as a limitedresource: strengthmodelofcontrolanddepletion. J. P. Forgas, R. F. Baumeister ve D. M. Tice (ed.) The*Psychologyof Self-Regulation, s.21*-34. New York, ABD: PsychologyPress.
7. Baumeister, R. F. ve Vohs, K. D. (2007). Self-regulation, ego-depletion, andmotivation. SocialandPersonalityPsychologyCompass, 1(1), 115–128.
8. Bayındır, D., & Ural, O. (2016). Development of the self-regulationskillsscale. International Online Journ*al of EducationalSciences, 8(4), 119-132.*
9. *Blair, C. &Ursache, A. (2011). A* Bidirectional Model of ExecutiveFunctionsand Self-Regulation. K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.), Handbook of Self-Regulation(s. 300-320). New York: GuilfordPress.
10. Bodrova, E., &Leong, D. J. (2013). Zihin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı. (G. Haktanır, Dü., T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz, &E.Kalkan, Çev.) Ankara: Anı.
11. Bodrova, E., &Leong, D. J. (2013). Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitimde Vygotsky Yaklaşımı. (2.Baskı), (G.Haktanır, T. Güler, F. ġahin, A. Yılmaz, ve E. Kalkan, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
12. Brandstädter, J. (2006). Action perspectives on humandevelopment. In W. Damon (Series Ed.), & R. Lerner (Vol. Ed.), Handbook of childpsychology (Theoreticalmodels of humandevelopment). (Vol. 1, pp. 516–568). Hoboken, NJ: Wiley
13. Bridges, L. J., Denham, S. A., &Ganiban, J. M. (2004). Definitionalissues in emotionregulationresearch. Child Development, 75(2), 340–345.
14. Bronson, M. B. (2000). Self-regulation in earlychildhood: Nature andnurture. New York: TheGuildfordPress.
15. Buckner, J. C., Mezzacappa, E., &Beardslee, W. R. (2009). Self-regulationanditsrelationst oadaptivefunctioning in lowincomeyouths. AmericanJournal of Orthopsychiatry, 79(1), 19–30. doi:10.1037/ a0014796
16. Burrage, M.J., Ponitz, C.C., McCready, E.A., Shah, P., Sims, B. C., Jewkes, A. M., &Morrison, F. J. (2008). Age- andschooling-relatedeffects on executivefunctions in youngchildren: A naturalexperiment. Child Neuropsychology, 14(6), 510–524. doi:10.1080/09297040701756917.
17. Butler, D. L. (2002). Individualizinginstruct*ion in self-regulatedlearning. Theoryinto Practice, 41(2), 81-92.*
18. *Calkins, S. &Williford, A. P. (2009). TamingtheTerribleTwos:* Self-Regulationand School Readiness. InBarbarin, O. A. &Wasik, B. H (Ed), Handbook of Child Development andEarlyEducation: ResearchtoPractice(pp. 172-199). NewYork: Guilford.

19. Carlson, S. M. &Wang, T. S. (2007). Inhibitory Control a*ndEmotionRegulation in Preschool Children. Cognitive Development, 2*2, 489-510.
20. Carlson, S. M., Zelazo, P. D., &Faja, S. (2013). Executivefunction. In P. D. Zelazo (Ed.), The Oxford handbook of developmentalpsychology, Body andmind (Vol. 1, pp. 706–743). New-York, NY: Oxford UniversityPress.
21. Cleary, T. J., Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, andmathachievement in middleschool: variationsacrossgradelevelandmathcontext. Journal of School Psychology,47(5), 291-*314.*
22. *Cole, P. M., Martin, S. E.* &Dennis, T. A. (2004). EmotionRegulation as *a ScientificConstruct: MethodologicalChallengesandDirectionsfor Ch*ild Development. Child Development, 75(2), 317-333.
23. Cosnefroy L, Carré P. Self-regulatedand Self-directed Learning: WhyDon'tSomeNeighbors C*ommunicate? Int J Self-directedLearn. 2014;11(2):1–12.*
24. *Çelik Özden C. (2013*).Ebeveyn Kontrol Davranışlarının Ergenlerin Öz Düzenleme Becerileri ve Duygusal Sorunları Üzerindeki Etkisi. YayımlanmamıÇ yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
25. *Demetriou, An*dreas; Spanoudis, George; Mouyi, Antigoni (2011): EducatingtheDevelopingMind: Towards an OverarchingParadigm. InEducationalPsychologyReview 23 (4), pp. 601–663. DOI: 10.1007/s10648-011- 9178-3.
26. Demircan, Y. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerinegöre öz-dü*zenleme stratejileri ve mot*ivasyonelinançlarınınincelenmesi, (Yayınlanmamış-yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
27. D*iamond, A. (2002). No*rmal development of prefrontalcortexfrombirthtoyoungadulthood: Cognitivefunctions, anatomy, andbiochemistry. In D. T. Stuss& R. T. Knight (Eds.), P*rinciples of frontallobefun*ction (pp. 466–503). London, England: Oxford UniversityPress.
28. Dignath, C., Buettner, G., Langfeldt, H. P. (2008). How can primary*schoolstudentslearnselfregulated*learningstrategiesmosteffectively? *A meta-analysis on self-regulationtrainingprogrammes. EducationalResearchReview, 3, 101-129.*
29. *Doğan A. Üstbil*iş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim. Middle East African J EducRes. 2013;(3):6–15.
30. Doğruyol, B., Türküler Aka, B., & Enisoğlu Tilbe, E. (2017). Okul Tipinin Okulöncesi Donem Davranış Düzenl*eme Becerileri Üzerindeki Etkisi.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-13.
31. Ei*senberg, N. &Spinrad, T.L. (2004). Emotion-RelatedRegulation: SharpeningThe Definition. Child Development, 7*5(2), 334-339.
32. Eisenberg, N., Smith, C. L. &Spinrad, T. L. (2011). Effortful Control: RelationsWithEmotionRegulation, Adjustment, andSocializ*ation in Childhood. K. D. 77*
33. *Eisenberg, N., Valiente, C.,* &Eggum, N., D., (2010). Self-RegulationAnd School Readiness. EarlyEducationand Development 21(5), 681–698
34. Eisenberger, N. I., &Cole, S. W. (2012). Socialneuroscienceandhealth: Neurophysiologicalmech*anismslinkingsocialtieswithph*ysicalhealth. NatureNeuroscience, 15(5), 669–674. doi:10.1038/nn.3086.
35. Eker, C., ve Arsal, Z. (2014). Öz d*üzenleme stratejileri öğret*imi sürecinde ders günlükleri kullanmanın öz düzenleme stratejileri öğretimine etkisi. Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(1) 80-93.
36. Ertürk H., G. (20*13). Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Nit*eliği ile Çocukların Öz Düzenleme Becerisi A*rasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayı*mlanmamıÇ doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*

37. *Eshel, Y. ve Koh*avi, R. (2003). Perceivedclassroomcontrol, self-regu*latedlearningstrategies,a ndacademicachievement. EducationalPsychology, 23(3), 249-260.*
38. *Fo*rtsmeier, S., Drobetz, R., &Maercker, A. (2011). Thedelay of gratification test foradults: Validating a behavioralmeasure of self-motivation in a sample of olderpeople. MotivationandEmotion, 35(2), 118–134.
39. Fındık Tanrıbuyurdu, E., ve Guler Yıldız, T. (*2014). Okulöncesi öz düzenleme (OODO):* Türkçeye uyarlama çalışması. Eğitim ve Bilim, 39(176), 317-328.
40. Fındık Tanrıbuyurdu E. (2012). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik *Çalışması. (YayımlanmamıÇ yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sos*yal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
41. Gross, J.J. &Thompson, R.A. (2007). EmotionRegulation: ConceptualFoundations. J. J. Gross (Ed.), Handbook of EmotionRegula*tion(s. 3-24). New York: GuilfordPress.*
42. *Gülay, H., & Akman, B. (2009). Okul* Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler. Ankara: Pegem Akademi.
43. Halfon, N., Forrest, C. B., Le*rner, R. M., &Faustman, E. M. (2018). Handbook of life course-he*althdevelopment. Cham, Switzerland: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-47143-3
44. Hatch, T. (2017, February 12). Seven KeyPrinci*ples of Self-Regulationand Self Regulation in Context. Retrievedfrom https://www.acf.hhs.gov/sit*es/default/files/opre/srts_7_principles_brief_revised_2_15_*2017_b508.pdf*
45. *Hofmann, W., Friese, M. ve Schmeichel, B. J. &B*addeley, A. D. (2011). Workingmemoryand self-regulation. K. D. Vohs ve R. Baumeister (Ed.), Handbook *of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications (2. Baskı) (s. 204-225). New York: GuilfordPress.*
46. *Hofmann, W., Schmeichel, B. J.,* &Baddeley, A. D. (2012). Executivefunctionsand self- regulation. Trends in CognitiveSciences, 16, 174-180. DOI:10.1016/j.tics.2012.01.006.
47. Hrbackova, K., &Safrankova, A. P. (2016). Self-Regulation of behaviour in childrenandadolescents in thenaturalandınstitutionalenvironment. Procedia-SocialandBehavioralSciences, 217, 679-687.
48. Ilgaz G, Gül A. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Derg [Internet]. 2014;33(1):261–87. Availablefrom:http://egitimdergi.omu.edu.tr/DergiTamDetay.aspx?ID=207
49. Keleş, S. (2014). Kültürel-Tarihsel Kuram Bağlamında Hazırlanan EğitimProgramının 48-60 Aylık Çocukların Öz-düzenleme Gelişimi ÜzerineEtkisininİncelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
50. Kitsansas, A., Winsler, A., Huie, F. (2008). Self-re*gulationandabilitypredictors of a*cademicsuccessduringcollege: a predictivevaliditystudy. Journal of Advanced Academics,20(1),42-68.
51. Kline, S. (2017). WaystoImprove Self-Regulation. http://preventchildabuse.org/wp-content/uploads/2016/10/8-Ways-to-Improve-Self-Regulation.pdf. Erişim tarihi: 14.06.2019.
52. Kopp, C. B. (1982). Antecedents of Self-regulation: A DevelopmentalPerspective. DevelopmentalPsychology, 18(2), 199-214.
53. Kuyumcu Vardar, A. (2011). Öz Düzenleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Başarılarına, Öz Düzenleme Stratejileri Kullanımına ve Tutumlarına Etkisi. YayımlanmamıÇ Doktora Tezi. Abant Ġzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Bolu
54. Leidinger, M., Perels F. (2012). Training self-regulatedlearning in theclassroomdevelopmentandevaluation of learningmaterialstotrain self-regulatedlearningduringregularmathematicslessons at primaryschool. EducationResearch International, 2012, 1-14.

55. Lerner, R. M., &Steinberg, L. D. (2009). Thescientificstudy of adolescentdevelopment: Historicalandcontemporaryperspectives. In R. M. Lernerog& L. D. Steinberg (Eds.), Handbook of adolescentpsychology (pp. 3–15). Hoboken, N.J: Wiley.
56. Ley, K. ve Young, D. B. (2001). Instructionalprinciplesfor self-regulation. Educational TechnologyResearchand Development, 49(2), 93-103.
57. McCabe, L. A., &Brooks-Gunn, J. (2007). With a littlehelpfrommyfriends? Selfregulationingroups of youngchildren. InfantMentalHealthJournal, 28, 584–605. http://dx.doi.org/10.1002/imhj.20155
58. McClelland, M. M., CameronCameronPonitz, C., Messersmith, E., &Tominey, S. (2010). Self-regulation: Theintegration of cognitionandemotion. In W. Overton (Vol.Ed.) &R.Lerner (Ed.), Handbook of life-spanhumandevelopment: Vol. 1.Cognition, biologyandmethods, pp. 509–553). Hoboken, NJ: Wiley.
59. Meyer. A. Hatch. T. 2017) Seven KeyPrinciples of Self-Regulationand Self Regulation in Context: https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/srts_7_principles_brief_revised_2_15_2017_b508.pdf. Erişim tarihi: 13.04. 2014
60. Mischel, W. &Ayduk, Ö. (2011). Willpower in CognitiveAffectiveProcessingSystem. K. D. Vohs ve R. Baumeister (Ed.), Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications (2. Baskı) (s. 83-105). New York: GuilfordPress.
61. Montalvo, F. T., Torres, M. C. (2008). Self-regulatedlearning: Currentandfuturedirections. ElectronicJournal of Research in EducationalPsychology, 2(1), 1-34.
62. Morrison, F. J., Ponitz, C. C., &McClelland, M. M. (2010). Self-regulationandacademicachievement in thetransitiontoschool. In S. D. Calkins& M. Bell (Eds.), Child development at theintersection of emotionandcognition (pp. 203–224). Washington, DC: AmericanPsychologicalAssociation.
63. Namlu AG. Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. Anadolu Üniversitesi Sos Bilim Derg. 2004;2:123–36.
64. Ochsner, K. N. &Gross, J. J. (2005). TheCognitive Control of Emotion. Trends in CognitiveSciences, 9 (5), 242-249.
65. Öztabak, M. E., (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Be*cerileri ile Anne B*aba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. YayımlanmamıÇ Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
66. Öztürk Samur A. (2011).Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi. YayımlanmamıÇ doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
67. Parlak-Yılmaz, N. (2005). Okul amaç yapıları-öğretmen ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 4(7), 129-144.
68. Patrick, H., Ryan, A. M., Kaplan, A. (2007). Earlyadolescents' perceptions of theclassroomandsocialenvironment, motivationalbeliefs, andengagement. JournalofEducationalPsychology, 99(1), 83-98.
69. Pino-Pasternak, D., Basilio, M., Whitebread, D. (2014). Interventionsandclassroomcontextsthatpromote self-regulatedlearning: twointerventionstudies in United Kingdomprimaryclassrooms. Psykhe, 23(2), 1-13.
70. Pintrich, P. R. (2004). A conceptualframeworkforassessingmotivationand self-regulatedlearning in collegestudents. EducationalPsychologyReview, 16(4), 385-407.
71. Pintrich PR. The role of goalorientation in self-regulatedlearning. In: Handbook of self-regulation. 2000. p. 451–529.
72. Raffaelli, M., Crockett, L. S., &Shen, Y. L. (2005). Developmentalstabilityandchange in self-rugulationfromchildhoodtoadolescence. Thejournal of gentic psychology,166(1), 54-75.

73. Raver, C. C. (2004). Placinge motio*nal self regulation in socio cul*tural and socio economic context*s. Child Development, 75, 346-353.*
74. *Rothbart, M. K. &Sheese, B. E. (2007). TemperamentandEmotionRegulation. J.* J. Gross (Ed.), Handbook of theEmotionRegulation(s. 331-350). New York: GuilfordPress.
75. Saks K, Leijen Ä. Distinguishing Self-directedand Self-regulated Learning andMeasuringthem in the E-learningContext. Procedia - SocBehavSci. 59 2014;112:190–8.
76. Sakız, G. & Yetkin, İ.E. (2013). Öz-düzenleme ve Öz-düzenlemeli Öğrenme: Kuramsal Bakış. Gönül Sakız (Ed.), ÖzDüzenleme: Öğrenmeden Öğretime Öz-düzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler içinde (s. 1-27). Nobel.
77. Schunk, D. H., &Zimmerman, B. J. (Eds.). (2001). Self-regulatedlearning: Fromteachingtoself-reflectivepractice. GuilfordPress.
78. Shonkoff, J., &Phillips, D. (Eds.). (2000) FromNeuronstoNeighborhoods: TheScience of EarlyChildhood Development. Washington, D.C.: National Academy Press.
79. Smith-Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T. ve Richardson, B. (2007). Preliminary ConstructandConcurrentValidity of Preschool Self-regulationAssessment (PSRA) for Field-BasedResearch. EarlyChildhoodResearchQuarterly, 22, 173-187.
80. Smith Donald R., Raver C.C., Hayes T., &Richardson B. (2007). Preliminary Constructand-ConcurrentValidity of Preschool Self-RegulationAssesment (PSRA) ForField-BasedResearch. EarlyChildhoodResearchQuarterly, 22, 173-187.
81. Sübaşı G. Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. Milli Eğitim Derg. 2000;146.
82. *Şahin, G. & Arı, R. (2016). Okul Öncesi Çocukların Yürütücü İşlevleri Ve Duygu Düzenleme* Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(6), 1-9.
83. Tilbe E. (2015). Okul Öncesi Çocuklarında Davranış Düzenleme Becerisi ve Ebeveyn Tutumu ve Davranış Sorunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
84. Üredi, I. ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz düzenleme becerileri*ni geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. Edu7, 2(2), 1-30.*
85. Walker, J. (2014, September 15). An Introductionto Self-Regulation. Human EcologyEducation.
86. Wang, M. T., Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of schoolenvironment,engagement, andacademicachievement in middleschool. AmericanEducationalResearchJournal, 47(3), 633-662.
87. *Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, O. ve Demetriou, D.* (2009). The development of two observational tools for assessingmet acognition and self-regulated learning in young ch*ildren, Metacognition Learning, 4, 63–85.*
88. *Wigfield, A., Klauda, S. L., Cambria, J. (2010). Influences on thedevelopment of academic-self-*regulatoryprocesses. Handbook of Self-Regulation of Learning andPerformance (B.J. Zimmerman ve D. H. Schunk ed.), 33-48. New York: Routledge.
89. Yıldırım F. (2010).Majör Depresyon Hastalarında Çocukluk Çağı Travmasının Dürtüsellik, Öfke ve İntihar D*avranışı İle İlişkisi. Yayım*lanmamıŞ uzmanlık tezi, Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve AraĞtırma Hastanesi, Ġstanbul.
90. Yıldızlı H, *Saban A. Öz Düze*nlemeli Öğrenmeye Kuramsal Bir Bakış. J Int 60 EducSci. 2015;4:97–118.
91. Zimmermann, L. K., &Stansbury, K. (2003). Theinfluence of temperamentalreactivityandsituationalcontext on theemotion-regulatoryabilities of 3-year-old children. Journal of GeneticPsych*ology, 164(4), 389–409.*
92. Zumbrunn, S., Tadlock, J., Roberts, E. D. (2011). Encouraging self-regulatedlearning in theclassroom: review of literature. MetropolitanEducationalResearchCons*ortium (MERC).*

9. BÖLÜM

BİLİŞSEL DÜZENLEME VE ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜMÜ

Prof. Dr. **Fatma Ebru İKİZ**
Dokuz Eylül Üniversitesi

Kemal Balkan
Dokuz Eylül Üniversitesi

Arş. Gör. **Gözde ŞENSOY**
Uşak Üniversitesi

Kazanımlar

1. İnsan hayatında ve sosyal becerilerde düşüncenin rolü ve önemini açıklayacaktır.
2. Bilişsel çarpıtmalarının farkına varacak ve düzeltme yollarını anlayacaktır.
3. Ruh sağlığını bozan uyumsuz şemalar ve yargıların nasıl oluştuğunu anlayacak ve bilişsel düzenleme yapabilecektir.
4. Çatışmanın ne olduğunu ve nedenlerini açıklayacaktır.
5. Sağlıklı çatışma çözme türleri ve eylem stillerini uygulayabilecektir.

Hazırlık soruları:

1. Biliş nedir, bizi nasıl etkiler tartışınız.
2. Düşüncelerimizin sosyal becerilerimiz ile ilişkisi nedir?
3. Anlaşmazlık ve çatışma nedir? Size neleri çağrıştırıyor?
4. Sağlıklı ve uyumlu sosyal beceriler sergilemek için anlaşmazlıkların nasıl çözümlenmesi gerekir?

Anahtar kelimeler: Şema, Bilişsel Çarpıtma, Bilişsel Düzenleme, Çatışma, Anlaşmazlık Çözümü, Arabuluculuk

BİLİŞSEL DÜZENLEME VE ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜMÜ

"İnsan nasıl olur da kendine öfkelenir? Bu durumda kim kime kızar?"

"Yapılan seçimler ve verilen kararlar, gizlenmiş zihinsel süreçlerden köken alıyorsa, özgür irade, bir kuruntu mudur?"

"Birini çekici bulma, trafikte kendini frene basmış bulma, hırs, kıskanma… Beyinlerimiz otomatik pilot üzerinden çalışıyor!"

Bu iddialarla[1] ilgili zihninizde neler canlandı, kalbinizde, midenizde neler hissettiniz? Durup bir farkına varın lütfen. Kiminiz "yok artık" derken, diğeriniz "çok doğru" diyor, kiminiz kendini "köşeye sıkıştırılmış hissedip midesine kramplar girerken" buluyor, diğerinizi ise hiç etkilemiyor. Bazıları hiç ilgilenmiyor, hatta tüm bunlar onlara "saçma" geliyor. Bütün bu farklılıkların kaynağı nedir acaba?

> Aynı söyleme farklı tepkiler üretmemizin kaynağı nedir?

Biliş, eğitim psikolojisinde insanın gelişim ve öğrenme alanlarından biri olarak ele alınmaktadır. İnsanın öğrenmelerini ve anlamlandırmalarını içeren zihinsel faaliyetler olan duyumsama, algılama, dikkat, hatırda tutma, kavrama, yargılama, karşılaştırma, yorumlama, analiz, sentez süreçlerini kapsayan geniş bir kavramdır[2]; ruh sağlığı alanyazında insanın yaşamındaki olaylarla ilgili olarak sahip olduğu inançları, düşünceleri ve hayalleri olarak[3] ele alınmaktadır. Öyle ki, bilişsel kuramlara göre ne düşünüyorsak öyle oluruz, iyiyi ve kötüyü düşüncelerimizle oluştururuz.[3,4]

Bu bölümde bilişsel gelişim süreçlerindeki önemli kavramlar olan şemaların, yargıların ve önyargıların nasıl oluştuğu; bilişsel çarpıtmalar ve düzenleme yolları; kişilerarası ilişkilerimizde nasıl izlenimler bıraktığımıza yer verilmektedir. İnsanın kendine, diğerlerine, ilişkilerine ve olaylara temel bakış açılarının nasıl oluştuğu, nelerden etkilendiği ve kişilerarası anlaşmazlıkların nasıl oluştuğu, anlaşmazlıkların çözümünde gerekli olan sosyal becerilerin neler olduğu incelenecektir. Böylece düşüncemizin kendimize ve dış dünyaya yönelmemizi nasıl etkilediği, sosyal becerilerimizi nasıl etkilediği, anlaşmazlıkların doğası, nasıl oluştuğu ve nasıl çözümlenebileceğine dair geniş bir perspektif edinmeniz, sağlıklı bakış açıları ve sosyal beceriler edinmeniz amaçlanmaktadır.

İNSAN HAYATINDA VE SOSYAL BECERİLERDE DÜŞÜNCENİN ROLÜ VE ÖNEMİ

İnsanı diğer organizmalardan ayırt eden temel özelliği bilişsel özellikleri olup, düşünebilme, öngörü, iç görü kapasitesi, neden sonuç ilişkisi kurabilme, hatalardan ders alabilme ve geleceği kurgulayabilmedir[3]. Doğumdan itibaren kavramların, davranımların ve tutumların edinilmesinde bilişsel süreçler önemli görülmektedir.

Bilişsel gelişim ve öğrenme kuramlarına göre tüm edinimler ve öğrenmeler önce şemalar olarak temel zihinsel yapılarımızı oluşturmaktadır. Öğrenme ve kazanımlar geliştikçe, karmaşıklaştıkça, tür ve biçim olarak farklılaştıkça gelişir ve değişiriz[2,4]. Sosyal olarak farklı ortamlarda farklı kişilerle farklı deneyimler edindikçe şemalarımız çeşitlenir, bakış açılarımız ve yargılarımız oluşur, bunların yanı sıra önyargılarımız ve bilişsel çarpıtmalarımız da oluşmaktadır. Bu algı ve yargılara göre kendimize bakışımız, diğer insanlara ve olaylara bakışımız değişime uğramaktadır. Dolayısıyla benlik kavramımız, benlik saygımız bunlardan etkilenmektedir. Etkiler olumlu, sağlıklı ve işlevsel olursa ruh sağlığından bahsedilebilir, olumsuz, sağlıksız ve işlevsel olmayan etkiler ise akıl ve ruh sağlığını bozabilir[5]. Sosyal becerilerimiz ve sosyal ilişkilerimiz de bu bilişsel oluşum ve etkilerin sonuçlarında sergilediğimiz söylemlerimiz ve davranışlarımızdan etkilenmektedir. Bu durum dolaylı olarak verimliliğimizi, mutluluğumuzu etkileyecektir.

Şemalar

Şemalar, kavramların zihnimizdeki soyut imgelerini ifade etmektedir.[6] Kendimizle, dünyayla ve diğer insanlarla ilgili sahip olduğumuz inançları içeren psikolojik yapılardır[7] ve dış dünyanın anlamlandırılmasında şemalardan faydalanılmaktadır. Şema, bireylerin deneyimlerinden kaynaklanır, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde oluşturulur, sürekli tekrar eden bir kalıptır. Bize, ailemiz ya da diğer çocuklar tarafından yapılan bir şeyle başlamıştır.[8] Literatür incelendiğinde, şemaların kavramsal olarak ifadesinin Bowlby'nin (1973) bağlanma kuramına kadar uzandığı görülmektedir.[9]

Çocukluğun erken döneminde ebeveynler ya da bakan kişilerle, ilişkide bulunulan insanlar ve ortamlarla, yaşantılara bağlı olarak uyumlu ve uyumsuz şemalar geliştirilebilir. İşlev bozucu ebeveyn davranışları, çocuğun kalıtımsal mizacı ve temel çocukluk ihtiyaçlarının karşılanmaması sonucu geliştirilen erken dönem uyum bozucu şemalar, yaşam boyu düşünce süreçleri üzerinde etkili olmaktadır. Uyum bozucu şemalar, bireyin incinmişlik duygularının oluşmasına, kızgın ve dürtüsel olmasına, kaçıngan, korungan, aşırı telafici, boyun eğici olması-

na yol açarak, dış çevreyle kurulan uyumu ve iletişimi zorlaştırıcı, sosyal ilişkilere zarar verici ve ruh sağlığını bozucu niteliklere sahip olabilmektedir[7].

Terk edilme, eleştirilme, aşağılanma, aşırı korunma, kullanılma, istismar edilme, suçlanma, yok sayılma, yoksun bırakılma, yetersizlik hissetme gibi performansın veya özerkliğin zedelenmesine yol açılmış olabilir. Diğerleri için kendini feda etmen beklenmiş olabilir ya da sana ulaşamayacağın yüksek standartlar konmuş olabilir[7]. Bu yaşantılar öfke, üzüntü ve kaygı gibi bazı üçlü olumsuz duyguları tetiklerler. Her şeye sahipmişiz ve takdir görüyormuşuz gibi görünsek de tat almayı, sevinmeyi, mutlu olmayı beceremeyebiliriz[8]. Öyle ki, Young'ın kuramında bu şemaların kişilik bozukluklarına ve DSM-IV'te tanımlanan Eksen I kapsamında tanımlanan klinik bozukluklara yol açabileceği belirtilmektedir.[10] Yaşamın erken yıllarında bireylerin dünyayı algılaması ve anlamlandırması için yardımcı olan bu zihinsel haritalar zamanla değişime dirençli hale gelmekte ve patolojiye yol açabilmektedir.[11] Erken dönem uyumsuz şemalar, kıskançlık ve aldatma eğilimi,[12] riskli cinsel davranışlar,[13]bağlanma kalitesi,[14] gibi kişiler arası ilişkiler ile ilişkili durumlar üzerinde etkili bulunmuştur. Ayrıca ebeveynlik biçimleri ile psikolojik belirtiler arasında aracı bir rol üstlenirken,[15] mutluluk üzerinde de engel oluşturduğu,[16] da bilinmektedir.

Bilişsel Çarpıtmalar

Günlük yaşamdaki kişilerarası ilişkileri ve sosyal etkileşimleri olumsuz yönde etkileyen bir diğer faktör bilişsel çarpıtmalardır. Bilişsel çarpıtmalar, bireyin kendisine ve dünyaya yönelik oluşturduğu gerçekçi olmayan beklentilerdir.[17] Her bir birey kendi yaşantısına, içinde bulunduğu çevreye, fiziksel ve coğrafi koşullara ve çeşitli diğer kişisel/toplumsal değerlere göre kendine özgü özelliklere sahip olmaktadır. Dolayısıyla yaşanılan olaylar karşısındaki düşünce ve davranış biçimi de farklılık göstermektedir. Olayların değerlendirilmesi bilişsel etkenlere bağlıdır ve olumsuz yaşantılar olumlu yaşantılara kıyasla bireyin kendini daha olumsuz değerlendirmesine sebep olmaktadır.[18]

Bilişsel çarpıtmalar, kişilerarası iletişimde yaşanan problemleri çözme becerilerini doğrudan etkilemektedir. Örneğin, işlevsel olmayan ilişki inançları özellikle öfke yönetimi ve diğerlerinin ihtiyaçlarına odaklanma açısından çatışma çözme davranışları ile ilişkili bulunmuştur.[19] Romantik ilişkiler açısından bakıldığında problem çözme becerileri ve gerçekçi olmayan ilişki beklentilerinin evlilik doyumunu yordadığı[20] ve işlevsel olmayan inançların evlilik uyumunu olumsuz etkilediği[21] görülmüştür.

Sağlıklı iletişim hem günlük hayatta hem de terapötik ilişki kavramında önemli bir unsurdur. Öyle ki, psikolojik yardım hizmetleri kapsamında terapötik işbirliğinin tedavi süreci üzerinde doğrudan etkili olduğu bilinmektedir.[22] Şema

terapide danışan ile kurulan terapötik ilişki bir terapi tekniği olarak ele alınmaktadır.[23] Kişilerarası ilişkilere dair bilişsel çarpıtmalarla başa çıkma yöntemi olarak, grup etkileşimlerin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Hamamcı (2002)[24] bilişsel davranışçı yaklaşımla birlikte psikodramanın kullanımının bilişsel çarpıtmaların üstesinden gelmede faydalı olduğunu tespit etmiştir.

> Sizler hayatınızda bilişsel açıdan yanlış yorumluyor olabildiğinizi düşündüğünüz durumlar deneyimliyor musunuz?

Bilişsel çarpıtmalar[25] aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Tablo 1: Bilişsel Çarpıtmalar

Bilişsel Çarpıtma Türü	Açıklama	Örnek
"-meli, -malı" cümleleri	Katı ve değişmez kurallara göre hareket etmek.	*"Hep başarılı olmalıyım."*
Keyfi çıkarsama	Bireyin yalnızca kendi algılarına göre yorumlarda bulunması.	*"Kadınlar sadece zengin erkeklerden hoşlanır."*
Ya hep ya hiç düşüncesi	Olayları olumlu ve olumsuz iki uç noktada algılamak, ortadaki gri renkleri reddetmek.	"Beni terk ederse bir daha asla barışmayız."
Seçici algılama	Durumla ilgili pek çok kanıt ve açıklama varken içinden bir tanesine odaklanarak değerlendirmeler yapmak.	*"Bu sabah bana selam vermedi. Sanırım benden hoşlanmıyor."*
Aşırı genelleme	Bir durumdaki yargının diğer durumlara da genellenmesi.	*"Yemeği yaktım zaten hiçbir işim iyi gitmez."*
Felaketleştirme	Gerçekçi olmayan olumsuz senaryoları düşünerek kaygılanma.	*"Ödevimi bugün teslim etmezsem asla okuldan mezun olamam."*
Sonuçlara atlama	Ortada herhangi bir bilgi olmadan olumsuz karara bağlama. İki türü vardır.	
a. Falcılık**:** Geleceğe yönelik yargılarda bulunma.		*"Kesinlikle sınavdan kalacağım."*
b. Akıl okuma: Diğer kişilerin düşüncelerini bildiğini varsayma.		*"Söylediğim şeye sinirlendi. Benim sinir bozucu olduğumu düşünüyor."*
Büyütme ve küçültme	Olumsuz olayların abartılıp olumlu olayların küçültülmesi, kişinin kendi değerini küçültmesi.	*"Bu işi almamın sebebi benim iyi olmam değil, başka birisini bulamamaları."*
Duygusal kararlar	Olumsuz bir duygu durumundayken değerlendirmeler yapmak.	*"Ona dair içimde bir sıkıntı var, bence iyi bir insan değil."*
Etiketleme	Kendinin veya karşısındaki kişinin tek bir davranışını kişilik özelliği olarak genelleme.	*"Arabası olduğu halde beni eve bırakmayı teklif etmedi. Hiç yardımsever değil."*
Kişiselleştirme	Çevrede gerçekleşen olumsuz olaylara dair ilgili olmasa bile bireysel çıkarımlarda bulunmak.	*"Müdür bugün çok sinirli. Onu kızdıracak bir şey yapmış olmalıyım."*

İnsanlar, sosyal ortamlarda ve ilişkilerinde karşılaştıkları durumlar, beklentiler ve sorunlarla ilgili olarak bir takım başa çıkma becerileri sergilerler. Uyum bozucu şemalar ve bilişsel çarpıtmalar sonucu yaygın olumsuz başa çıkma tepkileri; saldırganlık, düşmanlık, kendi çıkarları için idare etme, sömürme, üstünlük kurma, onay arama, uyarım arama, dürtüsellik, madde kötüye kullanımı, boyun eğme, bağımlılık, aşırı kendine güven, hep kendini haklı görme ve hiç özür dilememe, durumsal ve duygusal kaçınma sonucu sosyal izolasyon yaşamadır[7].

Önyargı ve Etkisi

Bilişsel çarpıtmalar ve beklentiler, önyargıya sebep olan[26] (Akfırat, 2016) ve kişilerarası ilişkileri bozan bir unsurdur. Farkında olmadığımız bilinçdışı süreçler önyargıların oluşumunda yer almaktadır.[27] İletişim kurarken farkında olarak ya da olmadan bilişsel çarpıtmaların etkisinde kalarak önyargılı davranabilmekteyiz. Somut kanıtlarımız olmadan karşımızdaki kişinin bizden hoşlanmadığını, onu sebepsiz yere kızdırdığımızı, bir daha görüşmek istemeyeceğini düşünebiliriz. Ya da daha önce size selam vermeyen komşunuz soğuk bir insan, küçük bebeği olan iş arkadaşınız sorumsuz bir kadın, topu camınızı kıran çocuk sizin gözünüzde çok yaramaz olarak değerlendirilebilmektedir. Bunların temelinde çoğunlukla bir gerçeklik payı yer almaz ve bu düşünceler bilişsel çarpıtma olarak değerlendirilir. Örneğin kendi kültürümüzden farklı bazı etnik gruplara dair herhangi bir deneyimimiz olmasa dahi olumsuz algılara sahip olabilmekteyiz. Çeşitli gruplar hakkında kalıp yargılarla düşünmek bize öğretilmektedir, dahası farklılıklara saygılı olmamız öğretisi bile bir kalıpyargıdır.[28] Kişilerin birer parçası olduğu kültürü savunma ihtiyacı farklı dini, etnik, azınlık gruplar hakkında daha basmakalıp düşünmeye yöneltebilmektedir.[29,30]

Önyargıyı azaltmak için sıklıkla bilişsel stratejilerden yararlanılmaktadır. Kalıp yargılar ve önyargılar bilinçdışı düzeyde otomatik şekilde belirse de bilişsel düzenlemelerle bu düşünce tarzının yanlış olduğu fark edilerek engellenebilmektedir.[26,28] Bireylerin kendilerinden önemli derecede farklı özelliklere sahip olan kişilerle daha samimi ve arkadaşça iletişim kurmak için çaba göstermesinin önyargıları azaltacağı düşünülmektedir.[26] Yani öz kontrol, önyargıları azaltabilmektedir.

Hayatın bu tekrarlayıcı kalıplarla sürmesi gerekmez. İnsan, kendi gerçek mutluluğu için kendinde değişime gidebilmelidir. Yukarıda değinildiği gibi, insanı diğer organizmalardan ayırt eden temel özelliğinin bilişsel özellikleri olup, düşünebilme, öngörü, iç görü kapasitesi, neden sonuç ilişkisi kurabilme, hatalardan ders alabilme ve geleceği kurgulayabilme[3] olduğu unutulmamalı, gerektiğinde psikolojik yardım alınmalıdır. Önemli olan, bireyin mevcut davranım, söylem ve başa çıkma becerilerinin farkına varması, daha sağlıklı ve daha uyumlu başa çıkma becerilerini ve tepkilerini öğrenmeleridir.

Bilişsel Yeniden Yapılandırma

Kişiler, günlük hayatları içerisinde birçok diğer kişi ile iletişime geçmektedir. Aileden market çalışanlarına ve iş arkadaşlarına kadar çok sayıda insan bu kişileri ifade etmektedir. Bu kişilerle kurduğu iletişimi kişisel değer ve beklentileri çerçevesinde değerlendirmekte ve yorumlamaktadır. Durumlar karşısında çeşitli duygusal ve davranışsal tepkiler sergilemektedir. Bu süreçte önemli olan sürecin "eksiksiz ve yanlışsız" yorumlanmasıdır ve bunun yapılabilmesi için yorumlama sürecinin değiştirilmesi kilit noktadır.[31] Bilişsel yeniden yapılandırma, bir müdahale tekniğidir. Bireyin otomatik düşüncelerinin ve bilişsel çarpıtmalarının değiştirilmesinde bilişsel yeniden yapılandırma tekniği yardımcı olmaktadır. Bu teknik yolu ile otomatik düşünceler belirlenip akılcı düşünceler ile değiştirilmek hedeflenir. Sınavdan düşük not almak sizin için ne kadar önemli? Peki ya sevgilinizden ayrılmak? Yeryüzünde eş zamanlı olarak birçok kötü olay olmakta ve muhtemelen bunlar sizin zihninizde oluşturduğunuz düşüncelerden daha ciddi boyutlarda. Bilişsel yeniden yapılandırma, zihinde oluşturulan olumsuz düşünceleri daha işlevsel düşüncelerle değiştirmek için teşvik edici roller üstlenmektedir.

Harris (2018)'e göre, düşüncelerimizin gidişatına kendimizi fazlaca kaptırıp davranışlarımızı yönlendirmesine müsaade edersek katı kurallarımız olabilir, değişimin imkânsızlığına inanır, kendimizi ve diğerlerini sürekli belirli kalıplara oturtup yargılar, geçmişteki keşkeler ve pişmanlıkların esiri olur, günümüzden mutlu olmayıp olumsuz gelecek kurgularında kaybolup, kendimize hayatımızı zehredebiliriz. Bilişsel yeniden yapılandırma ile düşüncelerimizi düzenleyip ayrıştırarak, düşüncelerimizin akışına kendinizi kaptırmayıp işlevselliklerini hesaba katarak, diğer bir deyişle, düşündüğümüz şeyin ne kadar doğru olduğuna değil, ne oranda işe yaradığını göz önüne alarak, sağlıklı tepki vermemiz mümkün olur.[32]

> Şu anda kendinle ilgili ve ortamlarındaki diğerleri ile ilgili düşüncelerin, olmak istediğin gibi bir insan olmana yardımcı oluyor mu?

Bilişsel Duygu Düzenleme

Deneyimlediğimiz tüm yaşantılar bilişsel süzgeçten geçerek tepki olarak belirir. Yaşantılarımız zihnimizde anlamlandırılır, kategorilendirilip değerlendirilir, ardından tepkiler geliştirilir. Yaşantılarımızda karşılaştığımız olaylara dair önce bilişsel tepkiler geliştirir, ardından duygusal ifadelerde bulunuruz.[33] Yani duygularımızın farkına varıp değerlendirebilmek için öncelikle zihnimizde bilişsel bir karşılığını bulmamız gerekir. Yaşantılar bilişsel düzeyde değerlendirilerek hangi duyguya göre tepki verilmesi gerektiği tespit edilir.[34] Hangi yaşantıların bizim için ne ifade ettiğini bulduktan sonra, duygularımızı bilişsel düzeyde ele alırız.

"Düşünen tarafın bu durum hakkında ne söylüyor" ve "bu düşüncen sana ne hissettiriyor" kısmı önemlidir. Asıl önemli olan da bu düşünce ve duygunun sana nasıl bir yararı var, ne işine yarıyor, bunun tespit edilmesidir. Kişinin bir mücadele içinde olduğu ya da tuzağına düştüğü acı verici düşüncelerinin ve hatıraların, zihnimizin sürekli olumsuzu düşünmeye yatkın evrilmiş olmasının bir sonucu olduğu, bu düşüncelerle sarmaş dolaş olmaktan kurtularak duygularımızda da olumlu, işlevsel ve sağlıklı olabileceğimiz ileri sürülmektedir[32].

Duyguların düzenlenmesi kişilerarası ilişkilerin sağlıklı yürütülmesi için önemli bir ögedir.[35] İletişimde olduğumuz kişilere duygularımız doğrultusunda tepkiler veririz. Bilişsel olarak algıladığımız ve yansıttığımız duygularımız kişilerarası ilişkilerimizi etkiler. Öyle ki, olumlu duyguların düzenlenmesinde yaşanan güçlükler romantik ilişki kalitesini ve ilişki doyumunu olumsuz yönde etkilemektedir. [36]

> Arkadaşınızla bir anlaşmazlık yaşadığınızda ne yaparsınız? Ona duyduğunuz öfkeyi ve hissettiğiniz incinmişlik duygusunu paylaşır mısınız, yoksa konuşmayarak, iletişiminizi keserek ya da kavga ederek mi çözmeyi tercih edersiniz? Her iki durumun artı ve eksi yönlerini düşününüz.

İkna Becerisi ve Dikkat Edilecek Unsurlar

Çocukken istediğimiz kıyafeti giymek için annemizi ikna etmeye çalışırdık. Arkadaşlarımızla sinemaya gittiğimizde kendi istediğimiz filme girmeyi elbette isteriz. Ya da arkadaş grubumuzla tatil planlaması yaparken bizim istediğimiz tatil beldesinin seçilmesine bir itirazımız olmaz. Peki, çevremizdeki kişileri bu düşüncelerimize nasıl ikna ederiz? Benzer şekilde, gün içinde birçok insan da bizim düşüncelerimizi değiştirmeye çalışır. Sosyal medyada sürekli çeşitli ürünlerin reklamını görürüz, televizyonda dünya liderlerinin çeşitli politik gelişmeler hakkındaki yorumunu dinleriz, uzun bir yolculuktayken yaklaşmakta olan dinlenme tesisine dair tabelaya rastlarız. Bu süreç bir döngü halinde bitmek tükenmek bilmeden ilerler.

İkna, insanın tutumunu değiştirme niyetiyle bilgilerin ve görüşlerin iletişimini kapsamakta,[37] çevremizdeki kişilerin düşünce ve isteklerini çeşitli yollarla etkilemektir.[38] İkna süreci kaynak, alıcı, mesaj ve kanal ögelerinden oluşmaktadır.[39] Kaynak inanılır olarak algılandığında, hoşlanılır nitelikler taşıdığında, kendilerine benzediğinde bireyler bilgiye daha kolaylıkla inanmaktadır.[40,41] İkna genellikle çevresel koşullarla gerçekleşir ancak bazen de merkezi olarak bireyin şahsına göre farklılık gösterir. Kişinin dinlenmiş olup olmadığına, mutluluk düzeyine, konuya

ilgisine ve benzeri değişkenlere göre mesaj, bazen yerine ulaşamaz, zihinde bilgisi işlenemez ve ikna süreci başarılı olamaz.[26]

Sizi günlük yaşamınızda bombardımana tutan ikna etmeye yönelik mesajlar yığınını durduramazsınız ancak daha uyanık alıcılar olup, sizi uymaya, razı etmeye, itaat etmeye razı gelmeniz sağlayan taktiklere ve uyaranlara karşı koyabilme gücünün elinizde olduğunu bilmeniz önemli bir sosyal beceridir.

■ ETKİNLİK 1

- Sınıftaki öğrenciler 2'şerli eşleştirilir. Yerde kağıt bantlar iki adet halka oluşturulur. Halkalardan biri "bilişsel çarpıtmalar" diğeri "bilişsel duygu düzenleme" halkasıdır.
- Eşler iki halkanın içinde yer alacak şekilde karşılıklı durur.
- Eşlerden biri diğeri ile son zamanlarda yaşadığı bir sıkıntıyı paylaşır. Bu sıkıntıyla ilgili bilişsel çarpıtma niteliğinde olduğunu düşündüğü ifadelerini bir kağıda yazar. O sırada diğer kişi de diğer kağıda olayla ilgili diğer arkadaşının hissetmiş olabileceği duyguları yazar. Sürecin tamamlanması için üç dakika süre verilir.
- Daha sonra eşler yer değiştirerek birbirlerinin yazdıkları kağıtları eline alır. Sıkıntısını paylaşmış olan öğrenci hissettiği duyguların arkadaşının yazdıklarıyla uyuşup uyuşmadığına bakar. Diğer öğrenci ise bilişsel çarpıtmaların yerine kullanılabilecek olumlu ifadeleri belirler.

Öğrencilerden süreçle ilgili olarak geribildirim alınması ve sonlandırma.

- Malzemeler: Kağıt bant, A4 boyutunda renkli kağıtlar ve kalemler.

ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜMÜ

İnsan, kendisine ve içinde bulunduğu çevreye aktif şekilde yön verebilen, kendisini ve çevresini değiştirebilen sosyal bir canlıdır. Diğer bir deyişle, insan, başka insanlarla ve çevresiyle devamlı etkileşim içindedir. İnsanın diğer canlı türlerine göre etki etme kapasitesi daha yüksektir. Aradaki bu farkı oluşturan, sahip olduğumuz bilişsel donanımımız ve becerilerimizdir. Yukarıda detaylıca açıklandığı gibi, bizler, kendimizi ve çevremizi algılama, anlama ve değerlendirme kapasitesine sahibiz. Her ne kadar daha mutlu ve daha üretken olabilmek için bilişsel becerilerimiz bize avantaj sağlasa da, kişisel ve sosyal bazı faktörler bu potansi-

yelimizi kullanmamızı kısıtlayabilir, engelleyebilir. Bazen de bilişsel yapı bireyin kendisine zarar verici hale gelebilir.[7,8,32,37] Buna göre bireyin sağlıklı düşünme biçimine sahip olması onun kendisiyle ve çevresiyle barışık, mutlu ve üretken olmasını sağlarken; sağlıksız düşünceleri ise onu mutsuz, verimsiz ve uyumsuz hale getirecektir.

Bu nedenle insanın olduğu her yerde doğal ve kaçınılmaz olan anlaşmazlıklar olabilir ve çatışmalar yaşanabilir. Anlaşmazlıklar sırasındaki düşüncelerimiz gereken becerilerle bütünleştiğinde, daha sağlıklı olarak olaylara bakabildiğimizde, işlevsel tepkiler verebildiğimizde;

- çatışma sonucunda ortaya çıkabilecek olumsuz duygular ve bunların derecesi azalır,
- çatışmalardan kazan-kazan yoluyla iki tarafın da fayda sağlamasına neden olur,
- çatışmaları olumsuzluk olarak değil ilişkileri geliştirmek için fırsat olarak görmeye başlarız.[42]

Alanyazın incelendiğinde, bireyler arasında yaşanan gerginlik durumu başlangıçta çatışma olarak ifade edilmiştir.[43,44] Daha sonra ilk olarak Türnüklü ve arkadaşları tarafından 2009 yılında söz konusu kavram anlaşmazlık olarak ele alınmıştır. Devamında konuyla ilgili yapılan çalışmalarda anlaşmazlık ve çatışma kavramlarının dönüşümlü olarak kullanıldığı görülmektedir.[45,46,47] "Çatışma" sözcüğünün fiziksel şiddet ve savaş gibi olumsuz yaşantıları çağrıştırması nedeniyle bu bölümün devamında yerine göre anlaşmazlık ve çatışma kavramları dönüşümlü kullanılmıştır.

■ ETKİNLİK 2

- Sınıf 4 kişilik gruplara ayrılır. Her grup kendi hayatlarında yaşadıkları bir anlaşmazlık konusunu belirler. Bu anlaşmazlıkla ilgili bir canlandırma planlarlar. Mümkün olduğunca doğal bir şekilde anlaşmazlığı canlandırmaları istenir. Hazırlık için 15 dakika, her grubun canlandırması için de 5'er dakika süre verilir.
- Her sunumda; anlaşmazlık kaynakları, türleri, anlaşmazlığın şiddet, istismar, zorbalıktan farkları, anlaşmazlığa ne gibi tepkiler verdikleri tespit edilir. Farkındalık kazandırmak ve soru işareti oluşturmak amaçlanır.

Öğrencilerden süreçle ilgili olarak 5 parmak ilkesine göre geribildirim alınması ve sonlandırma.

- Malzemeler: Fon Kâğıdı (3 adet 50*70 cm), yapıştırıcı stick veya bant, duvara yapıştırmak için prostick, A4 kâğıtları ve kalem.
- 5 parmak etkinliği süreç boyunca kullanılacaktır. Her bir katılımcı el çizdiği her kâğıda seçtiği bir sembolü ekler. Bu kâğıtlar etkinlik uygulandıkça toplanıp süreç göstergesi olarak sırayla fon kâğıdına yapıştırılarak duvara asılır.
- 5 parmak için; 1. Neleri iyiydi? 2. İyi olmasına yardımcı olan ne gibi şeyler vardı? 3. Nelerde eksiklik var? 4. Eksikliği ortaya çıkaran şeyler nelerdi? 5. Neleri nasıl daha iyi olabilir? Soruları cevaplandırılır.

Çatışma

Çatışma, en basit tanımıyla, iki veya daha fazla kişi ya da grup arasındaki gerginlik halidir.[42,48,49] Söz konusu gerginlik adaletsizlik hissi gibi duygusal, kötü niyetli olduğunu düşünme gibi bilişsel veya gelecek kaygısı yaşama gibi psikolojik temellere sahip olabilir. Gündelik hayatta verilen örneklerin çok daha fazlasını rahatlıkla gözlemleyebiliriz. Çünkü birden fazla insanın olduğu yerde birden fazla düşünce ve değer vardır. Yani anlaşmazlık yaşanabilmesine müsait ortam vardır. Çatışma sözcüğü düşünüldüğünde olumsuz bir izlenim bırakса da aslında çatışma, sonuçlarına göre ve çatışmaya yaklaşım biçimimize göre olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilebilen bir kavramdır. Bu sebeple ortak yaşantıları, çevreleri veya eşyaları olan insanların düşünce ve değerlerinin çatışması, karşılıklı anlaşmazlık yaşamaları normal ve beklendik bir durumdur.

> Daha önce yaşadığınız çatışmaların kimlerle olduğunu düşününüz. Çatışma yaşadığınız kişilerle ne kadar yakınsınız? Sevmediğiniz insanlarla mı daha çok çatışma yaşıyorsunuz yoksa sevdiklerinizle mi? Nedenlerini tartışalım.

Bireylerin ve düşüncelerinin çatışmalarda proaktif rolü vardır. Birey-çatışma ilişkisi çift yönlü bir ilişkidir. Birey çatışmayı yönetebildiği gibi aynı zamanda bu süreçten etkilenmektedir. Ancak bu etki, bireyin başlangıçta çatışmayı nasıl yönettiği ile yakından ilişkilidir. Kötü yönetilmiş bir çatışma süreci bireyde zayıflık, yetersizlik, kararsızlık veya şaşkınlık duygularına sebep olabilir. Bu duyguları yaşayan birey kendi içine kapanarak iletişimi reddedebilir, ilişkilerinde daha savunmacı, saldırgan ve şüpheci hale gelebilir. Sürecin iyi yönetilmesi ise birey için güçlü ve kendinden emin olmanın yanında onun ilişkilerinde daha yapıcı, üretken ve dışadönük olmasını sağlayabilir.[50]

Çatışmaya İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar

Anlaşmazlık veya çatışma olgusu literatürde farklı kuramlarda araştırmacıların inceleme konusu olmuştur.

Psikanalitik yaklaşım çatışmayı içsel ve dışsal olarak ikiye ayırmaktadır. İd ve süper egonun arasındaki mücadele içsel çatışmalara kaynaklık etmektedir. Dışsal çatışmalar ise bireyin saldırganlık ve cinsellik dürtülerinin dış dünya ile uyuşmaması durumunda ortaya çıkmaktadır. Çatışmaları çözmek veya bastırmak için ego savunma mekanizmaları devreye girer. Ego savunma mekanizmalarının sağlıklı çalışmaması durumunda da ruh sağlığı ile ilgili semptom, sendrom ve bozukluklar baş göstermektedir.[3,51]

Adler ise sosyal ilgi kavramı çerçevesinde çatışmayı ele almaktadır. Bireyin ait olma potansiyeli ve bu yöndeki eylemleri onun sosyal ilgisini ifade eder. Sosyal ilgi, bireyin gereksinimleri doğrultusunda belirleyeceği hedefleri şekillendirir. Bu hedeflere ulaşmaya çalışırken karşılaşılan zorluklar çatışmaya neden olur.[52,53]

Gelişim dönemlerine vurgu yapan[54] Erikson (1968), çatışmanın birey için iki uçlu sonuçlarından bahsetmektedir. Her gelişim döneminde bireyin üstesinden gelmesi gereken durumların olduğunu, bunların da o döneme özgü çatışmalar olduğunu ifade eder. Birey içinde bulunduğu dönemin çatışmasını çözmesi durumunda bir sonraki döneme hazır hale gelmektedir. Özellikle yakınlık kurma dönemi olan 18-35 yaş arasında bireyin sağlıklı ilişkiler kurması onun çatışma çözme becerilerini kullanarak uyum içinde olmasını gerektirir aksi takdirde yalnızlık ortaya çıkar.

Sosyal öğrenme kuramı çatışmayı, gözlemleme ve model alma yoluyla edinilen uyumsuz ve olumsuz davranışların sonucu olarak değerlendirmektedir. Çatışmanın çözümü için olumlu davranışların kazandırılması gerekir. Tıpkı olumsuz davranışlar gibi olumlu davranışlar da gözlem ve model alma ile kazanılır.[55] Çatışma çözümü için özellikle eğitim ve iş ortamlarında rol model olabilecek bireylerin bulacağı şekilde planlamalar ve çalışmalar yapılması yararlı görünmektedir.

Hümanist yaklaşım, bireyin seçimleri ve amaçlarına odaklanmaktadır. Amaçların engellenmesi bireyin çatışma yaşamasına yol açar. Ayrıca hümanist yaklaşımda bireylerin eşitliğini vurgulanmaktadır.[55] Otoritenin güç dengesizliği yarattığı ortamlarda çatışmalar ortaya çıkar. Bireylerin güç dengesine önem veren yapıcı çatışma çözme yollarının kullanılması önerilir.[42]

Çatışmaların ele alınması ve çözümüyle ilgili en çok üzerinde durulan yaklaşım ise Glasser'in temel gereksinimler bakış açısıdır. Temel gereksinimler ait olma, eğlenme, özgürlük ve hayatta kalma şeklinde sınıflandırılmıştır. Birey bu gereksinimleri doyuma ulaştırmak amacıyla davranış sergiler. Karşılanmayan gereksinimler çatışmayı doğurur.[37,56]

Yaşadığınız çatışmalar hangi kuramsal bakış açısıyla daha iyi açıklanabilir? Sınıfça tartışınız. Çatışmayı ele alırken tercih edilecek kuramsal yaklaşım belirlenirken bireysel farklılıkların nasıl bir etkisi olabilir?

Çatışma Nedenleri

Çatışmaların yıkıcı etkilerinden kaçınmak, bunun yerine çatışmadan kazanç elde etmek için çatışmanın temel sebeplere odaklanmak daha doğru değerlendirme yapmayı sağlamaktadır. Bu sebeplerin iyi irdelenmesi yapıcı çatışma çözme stratejileri geliştirmede etkili olmaktadır.[42] Çatışmanın kaynakları farklılaşabilmektedir. Kaynakların sınıflandırılmasıyla ilgili üç ana kategoride uzlaşılmaktadır. Bunlar; sınırlı kaynaklar, karşılanmayan ihtiyaçlar ve farklı değerler olarak belirtilmektedir.[43,57]

1. Sınırlı kaynaklar; para, mal/eşya ve zamandır. Kaynakların paylaşımı gerekli olduğunda bireylerin çıkarlarının ve isteklerinin birbiriyle zıt düşmesi sonucu anlaşmazlık ortaya çıkmaktadır. Sınırlı kaynaklarla ilgili anlaşmazlıklarda kazan-kazan anlayışı çerçevesinde, kaynakların çoğaltılması veya var olan kaynakların yönetimi ile ilgili uzlaşma sağlamak amaçlanmalıdır.[58] Kaynakların çoğaltılması ile ilgili yaratıcı alternatif stratejiler geliştirmenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Örneğin; aynı anda bilgisayarda oyun oynamak isteyen kardeşlere iki kişilik oynanacak oyunların önerilmesi. Bir başka örnekte ise akşamları çocuğu ile zaman geçirmek isteyen bir baba düşünelim. Ancak çocuk aynı saatlerin eğlence saati olduğunu düşünüyor ve bu zamanı konsol oyunu oynayarak geçirmek istiyor. Böyle bir durumda sıklıkla anlaşmazlık çıkar hatta anlaşmazlıklar kavgalara dönüşür. Bu aileye, iki tarafı isteğinde uzlaşı olarak konsolda baba ile çocuğun beraber oyun oynamaları alternatif bir yol olabilir.
2. Sınırlı kaynaklar nedeniyle bazen bireylerin temel ihtiyaçları da karşılanamamaktadır. İnsanın dört temel ihtiyacından söz edilmektedir. Bunlar;

- bireyin bir grup tarafından kabul edilme hissi ve tanınırlığının olması şeklindeki "ait olma",
- bireyin yeterlilik algısını ifade eden "güç",
- bireyin kendi isteklerinin farkında olması ve isteklerini bağımsız bir şekilde takip etmesi olan özgürlük ve yapılan faaliyetten aldığı keyif, diğer bir deyişle "eğlencedir".[3]

Bu gereksinimlerin karşılanabilmesi için farkındalık sahibi olmak gerekmektedir. İhtiyacın ne olduğu doğru biçimde tespit edilebilirse çözüm üretmek kolaylaşacaktır.[42,43] Aynı örnekten devam edecek olursak, çocuğun oyun oynama isteği onun eğlence ihtiyacından kaynaklanıyor olabilir. Babanın ihtiyacı ise ailesine aidiyet olarak düşünülebilir. Daha detaylı bir incelemeyle çocuğun oyun oynaması onun eğlence ihtiyacını karşılamanın yanında; oyundaki başarısından dolayı kendini güçlü ve başarılı hissetmesi, oyunda sorumluluk alarak bağımsız seçimler yapabilmesini de sağlıyor olabilir. Bu nedenle kaynaklar incelenirken farklı bakış açılarından yaklaşmak ihtiyacı tam anlamıyla tespit edebilmeyi sağlamaktadır.

1. Bireyler, bulunduğu toplumun aynasıdır. Her birey ailesine, etkileşime girdiği sosyal çevresine, örf ve adetlerine, grup veya toplum olarak yaşadıkları travmatik olaylara göre farklı değer ve inanç sistemlerine sahiptir.[43]

Örneğin, toplulukçu kültüre sahip Güneydoğu Asyalılar başkalarının ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarından daha önemli tutarken, bireyci kültürün ağırlıklı olduğu Amerikalılar kendi ihtiyaçlarını daha önde tutmaktadır.[59] Özellikle günümüzde teknolojinin etkisiyle ulaşım ve iletişimdeki kolaylık farklı değerlere sahip bireylerin aynı fiziksel veya sanal ortamda bulunabilmesini beraberinde getirmektedir. Farklılığın olduğu yerde de anlaşmazlık kaçınılmaz bir durumdur. Sosyal çevrede gerçekleşen ani değişimler de farklılıklardan kaynaklı anlaşmazlıklara ortam hazırlamaktadır. İzmir'de göç alan bir bölgedeki okulda, 11 yıl boyunca yazılı kayıt altına alınan anlaşmazlıkların incelendiği bir çalışmada okulun alım yaptığı puan türünün değiştiği yıl anlaşmazlık sayılarının yaklaşık iki katına çıktığı tespit edilmiştir. Bu etkinin yıllar geçtikçe azalsa da etkisini sürdürdüğü belirtilmektedir[47] (İkiz ve ark., 2018). İnsanların değerlerine sahip çıkma ve değerlerini koruma eğilimi göz önüne alındığında, değer kaynaklı anlaşmazlıkların çözümü diğerlerine göre daha fazla engel ile karşılaşabilmektedir.[37]

Yapılan çalışmalar incelendiğinde bireylerin anlaşmazlık yaşadıkları konular anlaşmazlık yaşayan taraflara göre çeşitlilik göstermektedir. Okul ortamında yaşanan anlaşmazlıklarda lakap takma, dalga geçme, kavga etme, romantik ilişkilerle ilgili problemler ön plana çıkarken,[47,60] aile içinde yaşanan anlaşmazlıklarda ise iletişim problemleri, ders çalışma alışkanlıkları ve problemli internet kullanımı başı çekmektedir.[61]

> Sizce gelecekte çatışma nedenleri, günümüze göre nasıl farklılaşabilir? Tartışınız.

Çatışma Türleri

Bireylerin yaşadıkları çatışmaların türlerine göre sınıflandırılması, kullanılacak çatışma çözüm stratejilerini belirlemede fayda sağlayacak bir başka bakış açısıdır. Çatışmanın türüne göre dinamikler ve bireylerin davranışları farklılaşmaktadır. Örneğin, kavramsal çatışma bireyi araştırmaya iterken, gelişimsel çatışmalar olumsuz yönde duygu durum değişikliğine sebep olabilmektedir.

Çatışma türleri aşağıdaki tabloda sınıflandırılmıştır.

Tablo 2: Çatışma Türleri

Özelliği	**Türü**	**Çatışmayı ortaya çıkaran durum**
Doğası ve kaynağına göre	Tartışma	Farklı düşüncelerdeki bireylerin uzlaşamaması.
	Kavramsal çatışma	Eski bilgi ile yeni bilginin uyuşmaması.
	Çıkar çatışması	İstek ve amaçların zıt düşmesi veya engel oluşturması.
	Gelişimsel çatışma	Gelişim dönemine ait çevreyle yaşanan uyuşmazlık.
Kiminle yaşandığına göre	Bireyin kendisiyle	Kaçınma ve yaklaşma durumunun ortaya çıkardığı ikilemler.
	Başka bireylerle	İstek, amaç ve değerlerin uyuşmaması.
Yaşandığı ortama göre	Eğitim	Sözel şiddet
		Fiziksel şiddet
		İlişki anlaşmazlığı
		Çıkar anlaşmazlığı
		Değer anlaşmazlığı
	Aile	Eşler arasında anlaşmazlık
		Ebeveyn-çocuk arasında anlaşmazlık
		Kardeşler arası anlaşmazlık
		Akraba ve yakınlar ile anlaşmazlık
	İş	Görev dağılımına bağlı çatışma
		İlişkilere bağlı çatışma

Johnson ve Johnson (1995) doğası ve kaynağı bakımından dört farklı çatışma türünden bahsetmektedir[48]. "Tartışma", farklı düşüncelerdeki bireylerin uzlaşma sağlayamamaları sonucu ortaya çıkmaktadır. "Kavramsal çatışma", bireyin eski bilgileri ile yeni bilgilerinin uyuşmaması sonucuna bireyde düşünmeye ve üretmeye motivasyon sağlar. "Çıkar çatışması" bireylerin istek ve amaçlarının zıt düşmesi

ve birbirlerine engel olması şeklindeki çatışma türüdür. Çıkar çatışması yaşayan bireylerde kararsızlık, öfke, kontrol ve güç kaybı hissi ortaya çıkmaktadır. "Gelişimsel çatışma" ise bireyin gelişim dönemi özelliklerine bağlı olarak çevresindekilerle yaşadığı çatışmalardır. Gençlerin özgür seçimler yapmayı isterken aileleriyle yaşadıkları zıtlıklar bu gruba girmektedir. Bunlar döneme bağlı olduğu için geçicidir ancak gelişim görevlerine bağlı olduğu için gencin tüm hayatını etkileyebilir.

Bireylerin zaman zaman kendi içlerinde yaşadıkları çatışmalar onların duygu ve düşüncelerini, dolayısıyla ruh sağlığını etkileyebilmektedir. Bu çatışmalar kaçınma-kaçınma, yaklaşma-yaklaşma, kaçınma-yaklaşma olarak üç grupta ele alınmaktadır. Kaçınma-kaçınma, bireyin hoşlanmadığı veya sonucu iyi olmayacak iki durumdan birini tercih etmek zorunda oluşunu anlatmaktadır. Yaklaşma-yaklaşma çatışmasında, olumlu sonuçlar beklenen birden fazla seçenek arasında kalınmaktadır. Kaçınma-yaklaşmada ise aynı anda hem olumlu hem de olumsuz sonuçların ortaya çıkabileceği seçenekler söz konusudur.[37] Bireyin kendi içinde yaşadığı çatışmalarda, düşünce yapısı özellikle de kendine ilişkin düşünce ve inançları çatışmanın boyutunu ve sonuçlarını etkilemektedir. Kendine zarar verici tarzda düşünceler bireyin içsel çatışmalarını arttırırken onun yenilik ve yaratıcılığını zedelemektedir.[63]

> Bireyin kendi içinde yaşadığı çatışmalar ile diğerleri ile yaşadığı anlaşmazlıklar arasında ne gibi farklılar vardır? Düşününüz. Birey üzerindeki etkilerini değerlendiriniz.

Çatışma kavramından bahsedilirken daha çok bireyin çevresindekilerle yaşadıkları çatışmalar anlaşılmaktadır. Eğitim ortamlarında, aile içinde ve iş yerinde farklı türde çatışmalar yaşanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, eğitim ortamlarında yaşanan çatışmalar beş grupta ele alınabilir:

- Sözel şiddet: Bireylerin birbirlerine yönelik küçük düşürücü, alay edici ve hakarete dayanan dil kullanmasıdır.
- Fiziksel şiddet: Bireylerin anlaşmazlık durumunda kaba kuvvete başvurarak fiziksel üstünlük kurma çabasıdır.
- İlişki anlaşmazlıkları: Sosyal ilişkilerde ve romantik ilişkilerde ilişkiyi olumsuz yönde etkileyebilecek iletişim eksikliklerine dayanan anlaşmazlıklardır.
- Çıkar anlaşmazlıkları: Tarafların amaçları ve isteklerinin birbirine engel olması sonucunda ortaya çıkan anlaşmazlıklardır.
- Değer anlaşmazlıkları: Bireylerin kişisel değer yargıları, inanç sistemleri ve kültürel farklılıkları nedeniyle yaşanan anlaşmazlıklardır.

Aile içinde yaşanan anlaşmazlıklar ise taraflarına göre a) eşler arasında anlaşmazlık, b) ebeveyn-çocuk arası anlaşmazlık, c) kardeşler arası anlaşmazlık ve d) akrabalar ile yaşanan anlaşmazlık şeklinde dört grupta toplanabilmektedir. Eşler arasında yaşanan anlaşmazlıklar genellikle çocukla veya ev ekonomisiyle ilgili anlaşmazlıklarda görülmektedir.[64] Ebeveyn-çocuk anlaşmazlıkları, ebeveynlerin çocuklarından davranışsal ve akademik olarak beklentileri ile çocuğun performansının uyuşmaması sonucu ortaya çıkmaktadır.[61] Aile içinde sınırlı kaynakların paylaşımı söz konusu olduğunda kardeşlerin isteklerinin birbiriyle uyuşmaması durumunda kardeşler arası anlaşmazlıklar yaşanmaktadır.[61] Geleneksel kültürlerde, çok çocuklu ailelerde çocukların istek ve beklentileri karşılanamadığında çocuklar kendini sevilmeyen veya ihmal edilen çocuk olarak algılayabilir. Geleneksel bakış açısının hakim olduğu toplulukçu kültürlerde akrabalar arası ilişkilere verilen değer yüksektir. Özellikle evli çiftler açısından akrabalar sosyal destek kaynağı olarak görülmektedir. Ancak akrabaların söz hakkı sahibi olması evlilikleri olumsuz da etkileyebilmektedir. Bu durumda akrabalarla anlaşmazlıklar ortaya çıkmaktadır. [64]

> Kültürümüzde aile içinde yaşanan anlaşmazlıkların ne gibi sonuçları bulunmaktadır? Tartışınız. Kültürümüzün, aile içinde çatışmaya yol açabilecek özellikleri nelerdir? Kültürümüzün, aile içinde uzlaşmayı kolaylaştırabilecek özellikleri nelerdir?

İş ve meslek hayatı bireylerin ekonomik kazanç sağlayarak hayatlarını devam ettirebilmeleri için vazgeçilmez bir süreçtir. Bireyler bu süreçte her ne kadar seçim ve değişiklik yapma özgürlüğüne sahip olsalar da mevcut düzeninde değişiklik yapmak bir dizi zorluğu da beraberinde getirmektedir. Bireyin iş ortamına uyumu çalışma arkadaşları ve verilen görevlerden etkilenmektedir. Uyum sürecinde de iş ortamına özgü çatışma türleri meydana gelmektedir. Kurum çatışmaları, görev ve ilişki çatışmaları olarak ikiye ayrılmaktadır. Görev çatışması, çalışanların görev içerikleri ve görev dağılımlarına bağlı gerçekleşen çatışmalardır. İlişki çatışmaları ise geçimsizlik, gerginlik, daha önce gerçekleşen olumsuz olaylar temelinde daha çok duygusal içeriklidir. Bu çatışmalar uygun şekilde yönetilmediğinde kurumda huzursuzluk ortamı oluşur. Çalışanların üretkenliği azalabilir.[65]

Çatışma Eylem Stilleri

Her çatışmanın kaynağına ve çatışma türüne göre farklı dinamikleri olduğundan daha önce bahsetmiştik. Bireylerin bu farklı çatışma durumlarında verdikleri tepkiler ve sergiledikleri davranışlar da farklılaşmaktadır. Alanyazında, bireylerin

çatışma sürecindeki davranış eğilimleri için çatışma eylem stilleri kavramı kullanılmaktadır.[48]

Çatışma eylem stilleri beşe ayrılmaktadır:

- *Kaçınmacı:* Çatışma durumunda bireyin çatışmanın gerginliği ile yüzleşmekten kaçarak hem ilişkiden hem de amacından vazgeçmesidir.
- *Zorlayıcı:* Birey amaçları konusunda isteklidir. Bunun için ilişkinin zarar görmesini göze alabilir.
- *Kolaylaştırıcı:* Birey ilişkiye değer verir. İlişkinin zarar görmemesi için amaçlarından vazgeçmeyi kabul eder.
- *Uzlaşmacı:* İlişki de amaç da birey için önemlidir. Bazı fedakârlıklarda bulunarak hem ilişkiyi sürdürür hem de amaçlarına ulaşmak ister.
- *Karşı Koyucu:* Birey için çatışma bir avantajdır. Her çatışma birey için kazanç sağlanabilecek bir fırsattır. Uzlaşma yolunda yaratıcı davranır ve alternatifler üretir. [48,66]

Bireyin süreçteki davranış eğilimi onun çevresiyle ilişkini etkilemektedir. Özellikle iş ortamında görevlere göre ayrı davranışlar tercih edilebilir. Örneğin, yönetici pozisyonunda görev yapan bireylerin kurumun amaçlarını gözeterek zorlayıcı stildeki davranışları kurum açısından verimli olabilir. Bir başka örnekte, işindeki başarısı sattığı ürün sayısına bağlı olan bir pazarlamacı müşterisiyle yaşadığı çatışmaları fırsat olarak görüp yaratıcı alternatifler ile uzlaşma yoluna giderse başarılı olabilir.

> Yaşamda hangi alanlarda ilişkileri sürdürmek daha önemlidir? Hangi alanlarda amaçları gerçekleştirmek daha önemlidir? Çatışma eylem stillerinin her biri için hangi alanlarda avantaj sağlayabileceğini tartışınız.

Çatışma durumunda sergilenen davranış eğiliminin kariyer uyumluluğu ile ilişkisini inceleyen bir çalışmada da, öğretmen adaylarının zorlayıcı ve kaçınmacı davranış eğilimi düzeyleri arttıkça kariyer uyumluluklarının azaldığı tespit edilmiştir.[67] Bu doğrultuda ortama ve duruma özgü olarak bireyin ilişki ve amaçların gerekliliğini değerlendirerek uygun davranışları sergilemesi faydalı olmaktadır.

Çatışma Çözüm Yolları

Bireylerin yaşadıkları çatışma durumunda kullandıkları çeşitli başa çıkma stratejileri bulunmaktadır. Bireyin tercih ettiği yol anlaşmazlık sürecinin sonuçlarını etkilemektedir.

> Yaşadığınız çatışmaları hangi yollarla çözmeyi tercih edersiniz? Tercih ettiğiniz yol anlaşmazlık yaşanan kişiye ve konuya göre nasıl değişiklik gösteriyor? Tartışınız.

Kullanılan olumlu başa çıkma yolları,

- bireyde mutluluk, tatmin olma hissiyatı ortaya çıkarır
- uyumu arttırır,
- üretkenlik ve verim sağlar,
- bireyin bulunduğu ortamda huzur iklimi oluşturur.

Olumsuz başa çıkma yolları ise,

- bireylerde öfke, kaygı, huzursuzluk, kararsızlık gibi olumsuz duygular ortaya çıkarır,
- uyumsuzluk, geçimsizlik ve üstünlük kurma çabasına yol açar,
- yaratıcılık ve yeniliği engeller,
- bireyin bulunduğu ortamda gerginlik yaratır.

Anlaşmazlık çözüm yolları veya başa çıkma yollarıyla ilgili yapılan çalışmaların ortak vurgusu, "kazan-kazan" çözümler üretebilmenin önemidir. Kazan-kazan çözümler üretmek;

a. tarafların ihtiyaçları doğrultusunda isteklerini ifade etmesi,
b. empati yaparak karşı tarafın ihtiyaç, duygu ve düşüncelerinin anlaşılması,
c. çözüm için alternatifler üretilmesi,
d. alternatifler arasından iki tarafa uygun olabilecek yolların seçilmesi,
e. seçilen çözüm yollarının iki tarafın da ihtiyacını karşılaması için müzakere ile detaylandırılması,
f. Kazan-kazan uzlaşmaya varılması, aşamalarından oluşmaktadır.[42,57]

Anlaşmazlık veya çatışma çözümüyle ilgili ülkemizde ve yurtdışında etkili ve yaygın olarak kullanılan strateji *arabuluculuk yöntemi* olarak görünmektedir. Arabuluculuk yöntemi, anlaşmazlık yaşayan tarafların üçüncü bir kişi olarak arabulucu kolaylaştırıcılığında kazan-kazan çözüme ulaşmalarını hedefleyen bir çözüm stratejisidir.[42] Yapılan çalışmalar hukuk, eğitim, iş yaşamı gibi farklı alanlarda arabuluculuk uygulamalarının katkılarını ön plana çıkarmaktadır.[46,68,69,70,71,72,73] Arabuluculuk, yalnızca anlaşmazlık yaşayan tarafları uzlaştırmakla kalmayıp aynı zamanda süreçte yer alan bireylerin gelişimini sağlamaktadır. Arabuluculuk sürecinden geçen bireylerin empati, problem çözme ve iletişim becerileri gelişmekte,

saldırganlık düzeyleri azalmakta, aynı zamanda bireyler süreçten doyum ve kişisel gelişim sağlamaktadır.[47,74,75] Arabuluculuk yapan bireylerin ise empati ve iletişim becerileri gelişmekte, kendilerine yönelik saygılarının ve kendilerine güvenlerinin yükseldiği belirtilmektedir[76]

Özetle, çatışmaların iyi yönetilmediği durumlar ile yapıcı yaklaşımların kullanıldığı durumlar karşılaştırıldığında, yapıcı yaklaşımlar kullanmanın hem bireye hem de çevreye yararları açıkça ortadadır. Bu doğrultuda insanın olduğu her alanda huzur, üretkenlik ve uyum ortaya çıkarmak için arabuluculuk ve benzeri çatışma çözme yaklaşımlarının kullanılması tüm uzmanlara, yöneticilere ve eğitimcilere önerilmektedir.

■ ETKİNLİK 3

Aşağıda çeşitli anlaşmazlıkların yaşadığı farklı senaryolar verilmiştir. Senaryolara göre soruları cevaplayınız.

Mesleki

Ahmet, 24 yaşında. Coğrafya öğretmenliği bölümünden geçen sene mezun oldu. Şuanda bir özel kurumda öğretmenlik yapıyor. Ahmet resmi çalışma saatlerinden daha fazla okulda çalışmak zorunda kalıyor. Müdürünü, kendisiyle alakalı olmayan işleri bile onun üstüne yıkmakla, öğretmenleri velilere karşı korumamakla suçluyor. Müdür ise öğrencileri ve velileri mutlu etmezse herkesin işsiz kalacağını ve yönetici olarak iş bölümü yaparak okulun daha etkili eğitim vermesini sağladığını söylüyor. Ahmet, böyle devam ederse işi bırakmayı düşünüyor. Müdür ise öğretmen değişikliğinin velilerin gözünde olumsuz bir imaj yaratacağını düşündüğü için böyle bir durum oluşmasını istemiyor.

Anlaşmazlık konusu:

_____

_____

Anlaşmazlık kaynağı:

_____

_____

Tarafların eylem stilleri:

_____

_____

Kazan-kazan çözüm alternatifleri:

_____

_____

_____

_____

Romantik

Ayla ve Nihat 12 yıldır evli bir çift. 9 yaşında bir çocukları var. Son zamanlarda çok sık tartışıyorlar. Nihat'a göre tartışmalar Ayla'nın çok detaycı olmasından ve çok ince düşünmesinden kaynaklanıyor. "Her şeye alınıyor. Ben yorgun argın işten geliyorum. Neymiş ilgilenmemişim. Günün nasıl geçti diye sormamışım. Bir de akşamları kafa dağıtmak için kahvehaneye gidiyorum. Büyük problem. İstiyor ki dizinin dibinde oturayım. Sonra kavga başlıyor. Düğün gününe kadar gidiyor. Bana şu bunu yaptı, şu alınmadı, ailelere geçiyor, sizinkiler böyle yaptı bunu dedi. Ben bayramda oraya gitmek istemiyorum. Bayramda bizimkilere gidelim." Diyor. Ayla'ya göre ise Nihat'ın ailesi onların evlenmesini hiç istememiş. O yüzden Nihat da onlar gibi düşünmeye başlamış ve artık hiç ilgilenmiyormuş.

Anlaşmazlık konusu:

_____

_____

_____

Anlaşmazlık kaynağı:

_____

_____

_____

Tarafların eylem stilleri:

_____

_____

_____

_____

Kazan-kazan çözüm alternatifleri:

_____

_____

_____

_____

_____

Ebeveyn-Çocuk

Selcan 40 yaşında çalışan bir anne. Çocuğu ise 15 yaşında lise 2. Sınıf öğrencisi olan Onur. Onur ortalama başarıya sahip bir öğrenci. Selcan, Onur'un akşamları bilgisayar başında olduğunu, hiç ders çalışmadığını, salona geldiğinde bile telefonla ilgilendiğini söylüyor. Onur ise ödevlerini yaptığını ve arkadaşlarının bilgisayar oyunu oynamak için onu beklediğini ve Whatsapp gruplarının çok aktif olduğunu söylüyor. Selcan'a göre ileride iyi bir meslek sahibi olması için Onur'un temelini sağlam tutması gerekiyor. Onur ise Youtube'da kanal açmak veya dijital oyun yayıncısı olmak gibi örnekler vererek farklı şekilde para kazanılabileceğini hatta daha fazlasının kazanılabileceğini söylüyor.

Anlaşmazlık konusu:

_____

_____

_____

Anlaşmazlık kaynağı:

_____

_____

_____

Tarafların eylem stilleri:

_____

_____

_____

_____

Kazan-kazan çözüm alternatifleri:

_____

_____

_____

_____

_____

Özet

Bu bölümde bilişsel gelişim süreçlerindeki önemli kavramlar olan şemaların, yargıların ve önyargıların nasıl oluştuğu, kişilerarası ilişkilerimizden nasıl etkilendiğimize ve kişilerarası ilişkilerimize nasıl izlenimler bıraktığımıza yer verilmektedir. Bilişsel çarpıtmalar ve düzenleme yollarına değinilmiştir. Ardından çatışmanın ne olduğu, türleri, nedenleri, çatışma eylem stilleri ve çözüm yollarına yer verilmiştir. İnsanın kendine, diğerlerine, ilişkilerine ve olaylara temel bakış açılarının nasıl oluştuğu, nelerden etkilendiği ve kişilerarası anlaşmazlıkların nasıl oluştuğu, anlaşmazlıkların çözümünde gerekli olan sosyal becerilerin neler olduğu incelenmiştir. Böylece düşüncemizin kendimize ve dış dünyaya yönelmemizi nasıl etkilediği, sosyal becerilerimizi nasıl etkilediği, anlaşmazlıkların doğası, nasıl oluştuğu ve nasıl çözümlenebileceğine dair geniş bir perspektif edinmeniz amaçlanmaktadır.

Değerlendirme Soruları

1. Aşağıdakilerden hangisi çatışmaları ele alırken öncelikli olarak değerlendirilen unsurlardan değildir?

A) Kaynağı

B) Konusu

C) Tarafların kültürel yapısı

D) Çözüm alternatifleri

E) Tarafların birbiriyle olan ilişkisi

2. Aşağıda kuramsal yaklaşımlar ile çatışmayı nasıl ele aldığı eşleştirilmiştir. Eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

A) Psikanalitik Kuram- İd ile süperegonun arasındaki gerilim

B) Adler'in Gelişimsel Yaklaşımı- Sosyal İlgi

C) Hümanist- Yanlış seçimler

D) Glasser'in Gerçeklik Teorisi- Karşılanamayan ihtiyaçlar

E) Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı- Yerine getirilemeyen gelişim görevleri

3. Çatışma ile ilgili aşağıdaki açıklamalardan hangisi yanlıştır?

A) Çatışma temelde taraflar arasındaki gerginlik halidir.

B) Çatışmanın kaynakları; sınırlı kaynaklar, ihtiyaçlar ve değerlerdir.

C) Çatışma süreci bireylerde olumsuz duygular ortaya çıkartan olumsuz bir süreçtir.

D) Çatışmalarda ilişki ve amaçlar değerlendirilerek uygun davranış sergilenir.

E) Çatışmalar gerçekleştiği bağlama göre ele alınır.

4. Çatışma eylem stillerine göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

	İlişkiye verilen önem	Amaca verilen önem
A) Kaçınmacı:	Düşük	Düşük
B) Zorlayıcı:	Düşük	Yüksek
C) Kolaylaştırıcı:	Düşük	Yüksek
D) Uzlaştırmacı:	Yüksek	Yüksek
E) Karşı Koyucu:	Yüksek	Yüksek

5. Hangisi olumlu çatışma çözme yollarının sağladığı yararlardan değildir?

A) Bireyin tüm isteklerinin gerçekleşmesini sağlar.

B) Bireyde olumlu duygular ortaya çıkmasını sağlar.

C) Bireyin çevresiyle uyum içinde olmasını sağlar.

D) Bireye ve çevresine üretkenlik kazandırır.

E) Huzur iklimi oluşturulmasını sağlar.

6. Aşağıdakilerden hangisi erken dönem uyumsuz şemaların yol açtığı unsurlardan değildir?

A) Kolayca değiştirilebilmesi

B) Romantik ilişkileri kötü etkilemesi

C) Mutluluğa engel oluşturması

D) Etkili iletişim kurulmasını zorlaştırılması

E) Eksen I bozukluklarına yol açması

7. Kişilerarası ilişkilerle ilişkili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

A) Sadece dışsal müdahalelerle kişilerarası iletişim kurulur

B) Önceki yaşam deneyimlerimiz anlık iletişimimizi etkilemez

C) Bilişsel düzenlemeler sağlıklı ilişkiler kurmamıza yardımcı olur

D) Erken dönem uyumsuz şemalar ergenlikte değiştirilebilir

E) Uyumsuz şemaların ilişkiler üzerinde doğrudan etkisi yoktur

8. Aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

A) Otomatik düşünceler insan ilişkilerini etkilemez

B) Bilişsel çarpıtmalar çatışmalara yol açar

C) Duygu düzenleme yapıcı bir çözüm yolu değildir

D) Önyargı kültürden bağımsızdır

E) İkna etmek isteyen kişi diğer kişiye benzer ise ikna oranı yükselmektedir

9. Çocukluk deneyimleri, mizaç ve ilişkiler sonucu kişiler ve olaylar hakkında zihnimizde oluşan psikolojik yapılar aşağıdaki kavramlardan hangisiyle doğru ifade edilmiştir?

A) Şema

B) Özümleme

C) Uyumsamaq

D) Biliş

E) Otomatik düşünce

10. Düşüncelerimizin gidişatına kendimizi fazlaca kaptırıp davranışlarımızı yönlendirmesine müsaade edersek aşağıdakilerden hangisi meydana gelmez?

A) Katı kurallarımız olabilir.

B) Değişimin imkânsızlığına inanabiliriz

C) Kendimizi ve diğerlerini sürekli belirli kalıplara oturtup yargılayabiliriz.

D) Geçmişteki keşkeler ve pişmanlıkların esiri olabiliriz

E) Kendimize mutlu hayat yaratabiliriz

Cevap Anahtarı									
1|D	2|C	3|C	4|C	5|A	6|A	7|C	8|E	9|A	10|E

Kaynaklar

1. Akfırat, S. (2016). "İzlenim oluşturma ve sosyal etki", Psikoloji ve Çağdaş Yaşam İnsan Uyumu, (Çev. Ed.) İkiz, E. F., Ankara: Nobel Yayıncılık, ss*: 208-239.*
2. *Akgün, S*., & Araz, A. (2014). The effects of conflict resolution education on conflict resolution *skills, social competence, and aggression in Turk*ish elementary school students. Journal of Peace Education, 11(1), 30-45.
3. Ardanıç, P. (2017). Bilişsel çarpıtmalar Ölçeği›nin Türkçeye *uyarlanması geçerlik ve güve*nirlik çalışması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
4. Asıcı, E., Şensoy, G. & İkiz, F. E. (2019). Olumlu duygu *düzenlemede güçlüklerin romantik ilişki kal*itesi ve ilişki doyumu üzerindeki etkisi [Öz]. I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji S*empozyumu'nda sunulan bildiri, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Erişim adres*i*:* http://ubest.deu.edu.tr/BEST2018
5. Balcı, F. (2017). Okulda arabuluculuk. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
6. Balkan, K. (2018). Kariyer uyumluluğunun çatışma eylem stillerine göre incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
7. Boydak, A. B. (2018). İş uyuşmazlıklarında zorunlu arabuluculuk düzenlemesinin kamuda hizmet alımı kapsamında *çalışan işçiler bakımın*d*an* değerlendirilmesi. Çalışma İlişkileri Dergisi, 9(2), 88-100.
8. Brown, B. (2015). Daring greatly: How the courage to be vulnerable transforms the way w*e live, love, parent,* an*d* lead. Penguin.
9. Crandall, J. E. (1980). Adler's concept of social inter*est: Theory, measurement, and implicati*ons for adjustment. Journal of Personality and Socia*l Psychology, 39(3), 481.*
10. *Crano, W. D. & Prislin, R. (2008). Attitudes and attitude change. New York: Psychology* Press.
11. *Çetin, C., Tü*rnü*klü*, A., & Turan, N. (2014). Anlaşmazlıkların çözümünde akran arabuluculuk modelinin dönüştürücü etkileri: Arabulucu öğrenciler gözünden bir değerlendirme. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bi*limler Enstitüsü Dergisi,* 16*(3*), 383-411.
12. Çeçen Eroğul, A. R. (2017). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. M. Engin Deniz (Edt) Eğitim Psikolojisi içinde (*sf: 83-136), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılı*k.
13. David Eagleman (2013). Incognito. İstanbul: Domingo Yayınları
14. Duman, G., & Altay, E. (2014). Öğretmen Adaylarının Başarı Amaçları, Öğrenme Stratejileri Ve Derslere Katılımları: Bir Arabulu*culuk Analizi. Kastamonu Eğiti*m *De*rgisi, 23(3), 1047-1064.
15. Dönmez, A. (1992). Bilişsel sosyal şemalar. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi, 14, 131-146.
16. Eldoğan, D., & Barışkın, E. (2014). Erken dönem uyumsuz şema alanla*rı ve sosyal fobi belirtileri: Duygu düzenl*eme güçlüğünün aracı rolü var mı. Türk Psikoloji Dergisi, 29(74), 108-115.
17. Erikson, E. (1968). Youth: Identity and Crisis. New York, NY: WW.
18. Fair, S. E. (1986). Cognitive con*tent and distortion associa*ted with mood- induced depressive and anxious states arizona. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Arizona State University, Arizona.
19. F*arrell,* J. M., Reiss, N., & Shaw, I. A. *(2016). Şema Terapi Klinisyenin Rehberi. İstanbul: Psikonet Yayınları.*
20. *Fiske, S. T. (2002). What we* know now about bias and intergroup conflict, the problem of the century. Current Direct*ions in Psychological Science, 11(4), 123-128.*

21. *Gençöz, T. (2001). Kaygı bozukluklarını*n tedavisinde kognitif-yeniden yapılandırma tekniğinin uygulanışı. Kriz Dergisi, 9(2), 23-28.
22. Güven, N. & Sevim, S. A. (2007). İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve algılanan problem çözme becerile*rinin evlilik doyumunu* yor*d*ama gücü. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(28), 49-61.
23. Hamamcı, Z. (2002). The effect of integrating psychodrama and cognitive behavioral therap*y on reducing cognitive distortions in interper*sonal relationships. Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry, 55(1), 3.
24. Hamamcı, Z. (2005*). Dysfunctional relationship beliefs in marital satisfac*ti*on* and adjustment. Social Behavior and Personality: an international journal, 33(4), 313-328.
25. Hamamcı, Z. (2007). Dysfunctional relationship beliefs in p*arent-late adolescent r*ela*t*ionship and conflict resolution behaviors. College Student Journal, 41(1), 122-138.
26. Harris, R. (2018). Kabul ve Kararlılık Terpisi A*CT'ı Kolay Öğrenmek İçin Hızlı B*ir Başlangıç. İstanbul: Litera Yayıncılık.
27. Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. Online readings in psychology and culture, 2(1*), 8.*
28. *Ibarrola-García, S., Iriarte, C., & Aznárez-Sanado,* M. *(*2017). Self-awareness emotional *learning during mediation procedures in th*e school context. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15(1), 75-105.
29. İkiz, F. E. (2016). Psikol*ojik Danışma ve Psikoterapide Kuramla*r ve Yenilikçi Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
30. İkiz, F. E. (2017). Öğrenmenin Kapsamı ve Etkileyen Faktörler. M. Engin Deniz (Edt) Eğitim Psikolojisi 9. Baskı içinde (sf: 197-258), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
31. İkiz, F. E. (2018).Ru*h Sağlığına Genel Bakış, Uyum ve Uyumsuz*luk. Firdevs Savi Çakar (Edt) Yaşam Dönemleri ve Uyum Sorunları 2. Baskı içinde (sf: 1-25), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
32. İkiz, F. E., B*alcı, F., Balkan, K. & Havan, Y. (2017). Pa*r*ent*-adolescent conflict resolution model to enhance time management, study habitsand achievement. [Tam metin]. International Psychological Applications Conference and Trends'de sunulan bildiri, Macaristan. Erişim adresi: http://inpact-psychologyconferenc*e.org/2017/*
33. *İkiz, F. E., Balkan, K., Şensoy,* G., Çatal, U., & Balcı, F. (2018). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitiminin sürdürülebilirliği: ergenlere ve topluma katkıları. Electronic Turkish Studies, 13(19).
34. Jefimovs, N. (2018). Evaluations Of Security Measures: The Peculiari*ties Of The Application Of Mediation In The* Ar*ea* Of Resolving Criminal Legal Conflicts. Journal of Security & Sustainability Issues, 8(1).
35. Johnson, D. W., ve Johnso*n, F. P. (20*08*)*. Joining Together: Group Theory And Group Skills. Boston: Allyn ve Bacon.
36. Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1995). Teaching students to be peacemakers: result*s of five years of research. Peace a*nd Conflict: Journal of Peace Psychology. 1(4), 417.
37. Joormann J, Yoon K.L. & Siemer*, M. (2010). Cognition and emotio*n regulation. İçinde AM. Kring, DM. Sloan, (Eds.). Emotion regulation and psychopatology. Newyork: Guilford Press, s. 174- 203.
38. Karaca, R. ve İkiz, E. (2014). Psikolojik Danışma Ve Rehberlikte Çağdaş Bir Anlayış. (3. Baskı). Ankara: Nobe*l Akademik Yayıncılık.*
39. *Koruklu, N. Ö. (2006). Eğitimde arab*uluculuk ve okulda arabuluculuk sürecinin işleyişine ilişkin bir model. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 11-20.

40. Kurudayıoğlu, M., & Yılmaz, E. (2014). How are we persuaded? Persuasive text and structure. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10(1), 75-102.
41. Kırık, A. M. (2017). Medya Çağında İletişim Sokaktan Ekrana Sanaldan Gerçeğe. Konya: Çizgi Kitabevi.
42. Lazarus, R. S. (1999). Stress and emotion: A *new synthesis*. New York: Springer Publishing Company.
43. Lindner, E. G. (2006). Emotion and conflict: Why it is *important to understand* how emotions affect conflict and how conflict affects *emotions. The handbook of c*onflict resolution, 2, 268-293.
44. Mackie, D. M., Worth, L. T., & Asuncion, A. G. (1990). Processing of persuasive in-group *messages. Journal of person*ality and social psychology, 58(5), 812.
45. McGregor, H. A., Lieberman, J. D., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J., *Simon, L., & Pyszczynski, T. (1998). Terror ma*nagement and aggression: evidence that mortality salience motivates aggression against worldview-threatening others. Journal of personality and social psychology, 74(3), 590.
46. *Murdock, N. L. (201*4). Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları. F. Akkoyun *(Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılı*k: Ankara.
47. Onat, O., & Otrar, M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğit*im Bilimleri Dergisi, 31, 123-143.*
48. Öner, U. (1999). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi. İlköğretimde rehberlik (ss: 189-*227). Ankara: N*obel Yayın Dağıtım.
49. Pe*kk*aya, B. (1994). Arabulucu yolu ile çatışmalara çözüm bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişmelerine, liderlik becerilerine, saldırgan *davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisi. (Y*ayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
50. Petty, R. E., Wegener, D. T., & Fabrigar, L. R. (1997). Attitudes and atti*tude change. Annual review of psychology, 4*8(*1*), 609-647.
51. Polat, D. (2012). Boşanma aşamasındaki bireylerin evlilik çatışmaları, çatışma iletişim tarzları ve sosyal destek sistemlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış *doktora tezi). Dokuz Eylü*l *Ün*iversitesi, Eğitim Bilimleri Ensitüsü, İzmir.
52. Rahim, M. A., & Magner, N. R. (1995). Confirmatory factor analysis of the *styles of handling interpersonal conflict: First*-order factor model and its inva*riance across groups. Journal of applied psychology, 80(1), 122.*
53. *Roelofs, J., Lee, C., Ruijten, T., & Lobbestael, J. (2011). The mediating role of early maladaptive schemas in the relation between quality of attachment relationship*s and symptoms of depression in adolescents. Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 39(4), 471-479.
54. Roemmele, M., & Messman-Moore, T. L. (2011). Child abuse, early maladaptive schemas, and risky sexual behavior in college women. J*ournal of child sexual abuse, 20(3)*, 2*6*4-283.
55. Santrock, J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim (G. Yüksel, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık. Ankara.*
56. Santrock ve ark., 2016
57. Sağkal, A. S., & Türnüklü, A. (2017). Çocukların Ebeveynler Arası Çatışmalara İlişkin Algıları: Nitel Bir Çalışma. Ege Eğitim De*rgisi, 18(1), 376-407.*
58. *Sağkal, A. S., Türnük*lü, A., & Totan, T. (2016). Peace education's effects on aggression: a mixed method study. Eurasian Journal of Educational Research, 64, 45-68.

59. Schimel, J., Si*mon, L., Greenberg, J., Pyszczynski, T., Solomon, S., Waxmonsky, J., & Arndt, J. (*1999). Stereotypes and terror *management: Evidence that* mortality salience enhances stereotypic thin*king and preferenc*es. Journal of personality and social psychology, 77(5), 905.
60. Soygüt, G., & Işıklı, S. (2008). Terapötik ittifakın değerlendirilmesi: Terapötik ittifak ölçeği›nin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. Türk Psikiyatri Dergisi, 19(4), 398-408.
61. Soygüt, G., & Çakir, Z. (2009). Ebeveynlik biçimleri ile psikolojik belirtiler aras*ındaki ilişkilerde kişilerara*sı şemaların aracı rolü: Şema odaklı bir bakış. Turk Psikiyatri Dergisi, 20(2), 144-152.
62. Soy*güt, G., Karaosmanoğlu, A., & Çakır, Z. (*2009). Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Değerlendirilmesi: Young Şema Ölçeği Kısa Form-3'ün Psikometrik Özelliklerine İlişkin Bir İnceleme. Turk Psikiyatri Dergisi, 20(1).
63. Tortamış, M. *(2014). Evli Bi*rey*l*erde Romantik Kıskançlık Türü ve Aldatma Eğiliminin Şema Ter*api Modeli Çerçevesinde Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe üniversitesi*, Ankara.
64. Türnüklü, A. (2011). Akran arabulucuların arabuluculuk sürecine ilişkin algıları. Eğitim ve Bilim, 36(159), 179-191.
65. Türnüklü, A., & Şahin, A. G. İ. (2002). İlköğretim okullarında *öğrenci çatışmaları ve öğretmenlerin bu çatışmalarla başaçıkma stratejileri. Kuram ve Uygulamada* Eğitim Yönetimi, 30(30), 283-302.
66. Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E., & Balcı, F. (2009). Liselerde öğrenci şiddetinin önlenme*si: Anlaşmazlık çözüm*ü, müzakere ve akran–arabuluculu*k eğitim programı. Ankara: Maya Akademi.*
67. *Weiten, W., Yost Hammer, E., & Dunn, D. S. (2016). Psikoloji ve çağdaş yaşam (Çe*v. Ed. F. E. İkiz). Ankara: Nobel.
68. Wright, S. C., & Taylor, D. M. (2007). The social psychology of cultural div*ersity: Social stereotyping, prejudice, and discriminatio*n. İçinde M. A. Hook & J. Cooper (Eds.), (ss. 361-387). The SAGE handbook of social psychology: Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
69. Yakın, D. (2014). Bağ*ımlı kişilik örüntüsü ve terapötik işbirliği: Şema odaklı bilişsel* davranışçı terapi uygulaması. AYNA Klinik Psikoloji Dergisi, 1(2), 1-13.
70. Yalçın, S. B., Ak, M., Kavaklı, M., & Kesici, Ş. (2018). Mutluluğun önündeki engel: Erken dönem uyumsuz şemalar. JCBRP, 7(1), 7-13.
71. Young, J. E. & Klosko, J. S. (2017). Hayatı Y*eniden Keşfedin. İstanbul:* Psikonet Yayınları.
72. Young, J. E., Klosko, J. S. ve Weishaar, M. E. (2003). Schema therapy: A practitioner's guide. New York: The Guilford Press.
73. Yıldız, D. *G. (2016). Ortaokul düz*ey*in*de uygulanan anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuk eğitim programının etkililiği (Boylamsal Bir Çalışma). e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7(2).
74. Yıld*ız, D. G., Türnüklü, A., Çetin, H., Tercan, M., Çetin, C., &* Kaçmaz, T. (2016). "Polatlı Müzakereci-Arabulucu-Lider Öğrenci Yetişiyor" Projesinin Değerlendirilmesi. İlköğretim Online, 15(2).
75. Yıldızoğlu, H. ve Burgaz, B. (2014). O*kul yöneticilerinin beş faktör kişilik özel*lik*l*eriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri DergisiUnive*rsity Journal Of Education. 29(2), 295.*
76. *Yılmaz, M. E.* (*2012*). Türkiye'de Arabuluculuk Uygulamaları. İnsan ve Toplum Bilimleri A*raştırmaları Dergisi, 1(3), 7-16.*

10. BÖLÜM

SOSYAL BECERİ MÜDAHALE PROGRAMLARI

Prof. Dr. **Diğdem Müge SİYEZ**
Dokuz Eylül Üniversitesi

Arş. Gör. **Yağmur SOYLU**
Dokuz Eylül Üniversitesi

Kazanımlar

- Sosyal beceri müdahale programlarının önemini anlama
- Sosyal beceri müdahale programlarında kullanılan teknikleri bilme
- Eğitim kademelerine göre farklı içeriklere sahip sosyal beceri programları geliştirebilme

Hazırlık Soruları

- Sosyal beceri müdahale programları klinik gruplarda kullanılabilir mi?
- Sosyal beceri müdahale programları kimler tarafından uygulanabilir?
- Sosyal beceri müdahale programlarında kullanılan teknikler nelerdir?
- Sosyal beceri müdahale programları sadece gruplara mı uygulanır?
- Sosyal beceri müdahale programları okul PDR programları ile nasıl örtüştürülebilir?

Anahtar Kelimeler: Sosyal Beceri Eğitimi, Yaşam Becerileri, Önleme, Müdahale, Psiko-Eğitim

Öğrenme, oyun oynama, okul ve iş yaşamı gibi pek çok yaşantı özünde bireyler arasındaki sosyal etkileşimlere dayalıdır. Sosyal becerilerde bu etkileşimlerde merkezi bir rol oynamaktadır. Bunun nedeni ise sosyal becerilerin, bireylerin aile, arkadaş ve diğer çevresi ile ilişkilerini sürdürmesinde, farklılıklara saygı duymasında, çatışmalarını barışçıl yollara çözmesinde ve içinde yaşadıkları topluluklara (ev, okul, mahalle vb.) karşı sorumluluklarını yerine getirmesine olanak sağlamasıdır.[1] Sosyal becerilerin yelpazesi oldukça geniştir. Soru sormadan kendini duygu ve düşüncelerini ifade etmeye, diğerlerine yardım etmekten liderlik etmeye kadar değişiklik gösterebilir. Ancak bir sınıflandırma yapmak gerekirse sosyal beceriler; işbirliği, güvengenlik, sorumluluk, empati ve öz-kontrol sosyal becerilerin beş temel kümesini oluşturmaktadır.[2] Bu beceriler bireysel olarak öğretilebilir ancak sosyal beceriler kişilerarası sosyal davranışlar olduğu için grup ortamı bu becerilerin öğrenilmesinde doğal bir ortam sağlamaktadır.[3]

Sosyal beceri müdahale programları, sosyal becerilerin kazanılması ve prososyal davranışların sergilenmesi ile ilgili bir dizi müdahaleyi içermektedir. Bölümün ilerleyen kısımlarında ayrıntılı olarak bahsedileceği üzere farklı hedef kitlelere sosyal beceri eğitimi için farklı kuramsal temellere dayanan çok sayıda sosyal beceri müdahale programı geliştirilmiştir. Ancak genel bir çerçeve çizilmek istenirse sosyal beceri eğitiminin 4 temel hedefi vardır: a) sosyal becerilerin kazanılmasını teşvik etmek, b) sosyal becerilerin gösterilmesini arttırmak, c) problem davranışları azaltmak, d) sosyal becerilerin sürdürülmesini ve genellemesini kolaylaştırmak.[2]

Sosyal beceri müdahale programları önleme amaçlı kullanılabildiği tedavi ve terapi amaçlı olarak da kullanılmaktadır. Sosyal beceri eksikliğinin akran ilişkilerinin bozucu etkisi hatta okul yaşamı üzerindeki olumsuz etkileri bulunmaktadır. Örneğin Keenan ve diğ. tarafından yapılan bir araştırmada sosyal becerilerin düşük olmasının akranları tarafından reddedilmeyi kolaylaştırdığını bunun da antisosyal davranışlara katılımı arttırdığını ortaya koymaktadır.[4] Bir başka araştırmada da sigara ve alkol kullanan ergenlerin bu maddeleri kullanmayan ergenlere göre sosyal becerilerin daha düşük olduğu bulunmuştur.[5] Akran zorbalığı[6], agresyon[7] gibi sorun yaşayan öğrencilerin sosyal yeterliliklerini arttırmak için de sosyal beceri eğitimleri verilmektedir. Dolayısıyla da sosyal becerilerin düşük olmasının özellikle çocukluk ve ergenlikte görülen problem davranışlarla ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle çocuklara ve ergenlere yönelik olarak madde bağımlılığı, anti-sosyal davranışlar ve ergen hamileliği gibi problem davranışları önlemek amacıyla sosyal beceri eğitimi verilmektedir.

Diğer yandan sosyal beceri müdahale programları, asperper bozukluğu[8], otizmli bireyler[9,10], sosyal fobi[11], öğrenme güçlüğü[12], dikkat eksikliği ve hiperak-

tivite bozukluğu[13] olan dolayısıyla da klinik grupta yer alan bireylerde de tedavi amaçlı olarak uygulanmaktadır. Bu klinik gruplarda yapılan kontrollü çalışmaların neredeyse tamamı bu gruplarda sosyal beceri programlarının etkili olduğu göstermektedir. Meta-analiz çalışmaları da etki düzeyinin orta düzeyden yüksek düzeye olacak şekilde değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır[14]

Sosyal Beceri Müdahale Programlarında Kullanılan Teknikler ve Bu Tekniklerin Kuramsal Dayanakları

Hatırlanacağı üzere sosyal beceriler, sosyal olarak kabul edilen kişilerarası ilişkilerde olumsuz tepkilerden kaçınılması ve olumlu tepkiler verilmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır.[15] Bu davranışları öğrenme sürecinde de çok sayıda teknik kullanılabilir. Rol yapma, grup üyelerinden geri bildirim alma, video kayıtlarını izleme, sosyal hikâyeler okuma, becerilere vurgu yapan oyunlar oynama, model alma, koçluk, davranışsal tekrar, rol yapma, problem çözme, ayırt etme eğitimi (discrimination training) bu teknikler arasında yer almaktadır. Etkili olan sosyal beceri müdahale programlarında sıklıkla birden fazla tekniğin kullanıldığı görülmektedir[14] Bu tekniklerin arka planında belirli kuramsal yaklaşımlar yer almaktadır. Aşağıda kısaca bu kuramsal yaklaşımlardan bahsedilmektedir.

Sosyal beceri müdahale programlarının ilk örneklerinin ağırlıklı olarak davranışçı yaklaşıma dayalı olduğu söylenebilir. Skinner'in[55] edimsel koşullanma yaklaşımına göre davranışı, biçimlendirmede olumlu ve olumsuz pekiştirme ile birinci ve ikinci tür cezalar kullanılmaktadır. Kazandırılmak istenilen sosyal becerinin sergilenmesinin ardından bir ödül verilmesi olumlu pekiştirece örnek olarak verilirken, kazandırılmak istenilen sosyal becerinin sergilenmesinin ardından rahatsız edici bir uyaranın ortadan kaldırılması olumsuz pekiştirece örnek olarak verilebilir. Cezada ise istenilmeyen ya da uygun bulunmayan davranışın gösterilmesinin ardından fiziksel ceza (birinci tür) ya da oyun oynama gibi istenilen bir uyaranın ortadan kaldırılması (ikinci tür) söz konusudur. Günümüzde uygulanan sosyal beceri müdahale programlarında olumlu pekiştirme kullanılmaya devam etmektedir. Özellikle, özel gereksinimli bireylere sosyal becerileri öğretmede olumlu pekiştireç kullanmak etkili olmaktadır.[37] Ancak, pekiştireç ortadan kalktığında sönmenin gerçekleşebileceği ya da pekiştirecin zamanla pekiştireç özelliğini kaybedebileceği unutulmamalıdır.

Sosyal beceri programlarının geliştirilmesinde yine davranışçı kuramın önemli isimlerinden biri olan Wolpe'un etkilerine de rastlanmaktadır. Diğer davranışçılar gibi gözlenebilir davranışlara vurgu yapan Wolpe, gevşeme ve güvengenlik gibi davranışların kazandırılarak uygun olmayan davranışların azaltılabileceğini belirtmektedir. Aslında bu görüş 1960 – 70'li yıllarda oldukça kabul görmüş ve sosyal beceri eğitimi tamamen güvengenlik becerilerinin kazandırılmasına

odaklanmıştır[14] Günümüzde ise güvengenlik eğitimi sosyal beceri müdahale programlarının küçük bir parçasını oluşturmaktadır.

Sosyal becerilerin öğretilmesinde yaşantılar son derece önemli bir yere sahip olduğu için Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı, sosyal becerilerin öğretilmesinde önemli bir katkı sağlamıştır. Sosyal öğrenme kuramına göre bir davranışın kazandırılmasında tek yol kişinin davranışı sergilemesinin ardından aldığı ödül veya cezalar değildir. Kişinin sosyal çevresinde gözlemlendiği bir davranışın ödüllendirilmesi kişinin de o davranışı gösterme olasılığını artırırken (dolaylı pekiştirme) kişinin gözlemlediği davranışın cezalandırılması da o davranışın görülme sıklığını azaltmaktadır (dolaylı ceza). Sosyal becerilerin grup içerinde öğretilmesinin bireysel müdahalelere göre daha etkili olması da sosyal öğrenme kuramı ile ilişkilidir. Günümüzde de, rol oynama, model olma ve pratik yapma en sıklıkla kullanılan etkili teknikler olarak karşımıza çıkmaktadır.[3]

Son olarak bilişsel davranışçı yaklaşımlar da sosyal beceri müdahale programlarında kullanılan problem çözme ve geri bildirim verme gibi tekniklerin kuramsal dayanağını oluşturmaktadır. Arka planında bilişsel davranışçı kuram bulunmaktadır. Günümüzde uygulanan sosyal beceri müdahale programlarının neredeyse tamamında bu teknikler kullanılmaktadır.

Alan yazında sosyal becerilerin öğretilmesinde infüzyonun da etkili bir teknik olduğu belirtilmektedir. Infüzyon yaklaşımının temel hedefi öğrenenlere okulda öğrendikleri bilgi ve kavramları günlük yaşama nasıl taşıyacaklarını öğretmektir. Dolayısıyla da infüzyon tekniğinde, önleyici hedefler ve aktiviteler ile akademik aktiviteleri bütünleştirmektedir. Bu doğrultuda da sosyal becerilerin içeriklerinin okul müfredatındaki temel konuların içeriklerine yedirilmesi önerilmektedir.[3]

Özetlemek gerekirse, sosyal beceri müdahale programlarında ağırlıklı olarak davranış ve bilişsel-davranışçı yaklaşımlar temelinde çok sayıda teknik bir arada kullanılmaktadır. Peki sosyal becerilerde kullanılan bu farklı tekniklerin etkililiği farklılaşmakta mıdır? Tekniklerin etkililiğini karşılaştırmaya yönelik alan yazında yer alan çalışmaların sayısı görece az olmakla birlikte Gresham ve Nagle[33] tarafından yapılan bir araştırma bu soruya yanıt verir niteliktedir. Bu çalışmada sosyal izolasyonu olan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri, yalnızca video modelleme ile eğitim verilen grup, yalnızca koçluk (doğrudan öğretim, tekrar, geri bildirim verme ve pekiştirme) verilen grup, her iki tekniğin (video modelleme ve koçluk) bir arada kullanıldığı grup ve kontrol grubu (herhangi bir uygulama yapılmayan grup) olarak dört gruba ayrılmışlardır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olumlu akran etkileşimini başlatabilme gibi sosyal becerilerdir ve bu beceriler davranışsal gözlem ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda kontrol grubu dışında üç grupta da sosyal becerilerin eşit düzeyde arttığı belirlenmiştir.[37]

Sosyal Beceri Programlarının Geliştirilmesinde Dikkat Edilmesi Gerekenler

Sosyal beceri müdahale programları okul öncesinden başlayarak uygulanmaktadır. Hatta bu programlar sadece okul yaşamı ile de sınırlı değildir. Örneğin evliliğe hazırlık sürecinde de sosyal becerileri geliştirmeye yönelik programlar uygulanmaktadır. [24]

Bu müdahale programlarının büyük çoğunluğunda programa katılanların katılmayanlara göre sosyal becerileri artış göstermektedir. Ancak etki düzeyi açısından değerlendirildiğinde bazı programların etki düzeyinin düşük, bazılarının orta bazılarının ise yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle de yüksek etki düzeyine sahip programlar geliştirilmesi daha kalıcı etkilerin sağlanması açısından önemlidir. Segrin ve Givertz, sosyal beceri programlarının geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken unsurları şu şekilde açıklamıştır:[14]

1. Sosyal beceri müdahale programlarının etkililiği, ihtiyaçlara uygun eğitimler verildiğinde artmaktadır. Bu nedenle, sosyal beceri müdahale programlarının geliştirilmesinde çocukların var olan becerileri değerlendirilerek başlamalıdır.
2. Farklı adımlardan oluşan çok aşamalı bir yaklaşım kullanılmalıdır. Bu aşamalarda da danışana en kolay gelen beceriden başlamak çalışmanın etkililiğini arttırmaktadır.
3. Oturumlarda tek bir beceri üzerinde çalışılması daha etkili olmaktadır.

Bu öneriler doğrultusunda hedef kitlenin öncelikli ihtiyaçlarını bilmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Alan yazında da çocuk ve ergenlerle yürütülen psiko-eğitim gruplarının sorun açısından homojen olmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Her bir çocuğu ya da ergenin sosyal beceri ile ilgili ihtiyacını çok net ayrıştırmak mümkün olmayabilir ve homojen grupları oluşturmada Gresham'ın[32] sınıflandırması bu alanda çalışanlara yol gösterebilir. Gresham[32], sosyal beceri eksikliğinin üç tipinden bahsetmektedir. İlki "kazanım eksikliği" olarak tanımlanan çocukların belirli sosyal becerileri, sosyal ortamdan bağımsız olarak nasıl göstereceğini bilmediği durumdur. Bu tür yetersizlikler "yapamam" problemi olarak da tanımlanmaktadır. Bu eksiklik için hazırlanan sosyal beceri müdahale programları hedeflenen sosyal beceriyi çocuklara öğretilerek çocuğun davranışsal repertuarına eklenmesi üzerinden oluşturulur. İkinci tip, performans yetersizliğidir ve bir sosyal becerinin bilinmesine rağmen nasıl gösterileceğinin bilinmemesidir. Bu tür yetersizlikler ise "yapmayacağım" problemi olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun davranışsal repertuvarında bu beceri olmasına rağmen çocuk istenilen ortamda bu beceriyi göstermekte başarısızdır. Sosyal beceri müdahale programlarında bu

davranışların pekiştirilmesi üzerine çalışılmaktadır. Son tip ise "akıcılık yetersizliğidir ve çocuğunun yeterli modeli olmadığı ve/veya uygun davranışta bulunmayı sağlayacak fırsatı olmadığı için bu davranışı gösterememesidir. Sosyal beceri müdahale programlarında bu becerilerin denenebileceği ve akıcılığın sağlanabileceği fırsatlar yaratılır. Bu sınıflandırma her bir tip için nasıl bir değerlendirme ve müdahalenin de ortaya konmasını göstermesi açısından önemli olarak kabul edilmektedir.[37]

Okul Temelli Sosyal Beceri Müdahale Programları

Okul temelli müdahaleler, öğrencilerin sosyal becerilerini arttırmakla birlikte sağlığa yönelik olumlu bir bakış açısı kazandırmayı, sağlığa yönelik davranışları arttırmayı ve/veya akademik performansı geliştirmeyi amaçlamaktadır.[50] Okullar, çocuk ve genç yaştaki nüfusun önemli bir oranına daha hızlı ulaşmayı sağladığı için de önleme ve müdahale programlarının yürütülmesi açısından oldukça önemli bir sosyal yapıdır. Dünya Sağlık Örgütü'nün[29] raporlarında da ilkokul, ortaokul ve lisede uygulanan okul temelli önleme ve müdahale programlarının akıl sağlığı üzerinde olumlu etkileri olduğunu, risk faktörleri ile duygusal ve davranışsal problemleri azalttığını göstermektedir. Bununla birlikte araştırmalar okul temelli önleme programlarının SAFE olarak kısaltılan Sequenced (Ardışıklık), Active (Aktivite), Focus (odak) ve Explicit (açıklık) dört temel öğeyi içermeleri durumunda başarılı olduğunu göstermektedir.[50] Ardışıklık, eğitim programının adım adım olmasını; aktivite, aktif öğrenmeye; odaklanma, beceri gelişimine yeterli kadar zaman ayırmaya; açıklık ise öğrenme hedeflerinin açık net ve anlaşır olmasına karşılık gelmektedir.[50]

Okullarda geliştirilecek olan sosyal beceri programlarımda bulunması gereken unsurlar şu şekilde tanımlanmıştır (Hepler, 1994).

1. Tüm çocuklara olumlu sosyal becerilerin öğretilmesi. Sıklıkla sosyometrik statüsü düşük çocuklara sosyal beceri eğitimine tabii tutulmaktadır ve sonuçlar genellikle cesaret kırıcıdır. Bunun nedeni ise diğer çocukların düşük düzeydeki sosyal becerileri nasıl tepki vereceklerini bilmemeleridir. Dolayısıyla da reddedilen çocuklarla eşzamanlı olarak popüler çocuklarla da çalışma ve popüler çocukları, reddedilen çocuklara karşı daha olumlu ve kabul edici tutumlar geliştirmeleri için cesaretlendirmek gerekir. Diğer bir ifadeyle sosyometrik örüntülerde olumlu değişiklik yaratmak için sınıfın tamamı ile çalışmak daha etkili olmaktadır.
2. Sosyal hizmetler veya topluma hizmet uygulamalarını okul yaşamanın ayrılmaz bir parçası haline getirmek. Sosyal beceri programlarının bir

çoğu sınırlı düzeyde başarılı olmasının nedenlerinden birisi bu etkinliklerin tüm okul yılı içerisinde birkaç hafta ile sınırlandırılmış olmasıdır. Dolayısıyla da bu etkinlikler okul müfredatıma dahil edildiğinde başarı artmaktadır.

3. Sosyal ilişkileri geliştirebilmek için çocuklara sosyal-perspektif almayı, karar vermeyi, problem çözme becerilerini öğretmek.
4. Bir gönüllü olmanın amacını ve değerini anlamalarına yardımcı olmak. İnsanlığı desteklemek için çocukların yapabileceği gönüllü aktiviteleri keşfetmelerine yardımcı olmak

Nasheeda ve diğ.[3] okul temelli sosyal beceri programlarını ülkelere göre incelendiğinde gelişmiş ve gelişmekte olana ülkelerde uygulanan programların içeriklerinin birbirlerinden belirgin farklılıklar gösterdiğini belirlemiştir. Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık ve Almanya gibi gelişmiş ülkelerde sosyal beceri programları sıklıkla madde kullanımı, HIV/AIDS, korunma yöntemlerinin kullanımı gibi belirli problem alanlarına spesifik olarak etkili karar verme becerilerini ve reddetme becerilerini arttırmak amacıyla uygulanmaktadır. Bu gibi programlarda ele alınan problem davranışın sıklığı, bu davranışların sonuçları ve bu davranışlara ilişkin kalıp yargılar gibi konularda bilgi verilirken bunların yanında hayır diyebilme, karar verme, kendini ifade edebilme gibi becerilerin kazandırılması da önemsenmektedir. Dolayısıyla da daha bütüncül bir yaklaşımın benimsediğini söylenebilir. Hindistan, Sri Lanka, Bangladeş, Tayland ve Nepal gibi gelişmekte olan ülkelerde ise sosyal beceriler ile ilgili programların daha çok temel iletişim becerileri üzerine odaklandığı görülmektedir.[3]

Türkiye'de ise bu iki kapsamda da gerçekleştirilen müdahale programlarına rastlamak mümkündür. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarının içerisinde ben dili – sen dili, empati kurma gibi konular öğretimin bir parçası olarak ele alınmaktadır. Aynı zamanda cinsel sağlık eğitimi[31], madde kullanımı[54] ya da internet bağımlılığını[19] önleme amacıyla geliştirilen psiko-eğitim programlarının içeriğinde de sosyal beceri eğitimine yer verildiği görülmektedir. Türkiye'de okul temelli sosyal beceri geliştirmeye yönelik programlar incelendiğinde 1990'lı yıllardan başlayarak farklı eğitim kademelerine yönelik sosyal beceri programlarının geliştirildiği görülmektedir.

Özellikle Türkiye'de yürütülen sosyal beceri müdahale programlarını değerlendirmek üzere, "sosyal beceri eğitimi", "sosyal beceri müdahale programı", "sosyal beceri psiko-eğitim" anahtar kelimesi kullanılarak YÖK Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanlarında arama yapılmıştır. Yapılan arama sonucunda, okul öncesinden ortaöğretim eğitim kademesine kadar öğrencilere yönelik ülkemizde

yürütülen sosyal beceri müdahale programlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan araştırmalardan Öntest-Sontest kontrol gruplu psiko-eğitim gruplarına uygun özellikler gösteren yarı-deneysel araştırmalar değerlendirmeye dâhil edilmiş olmakla birlikte, bu müdahale programlarına ilişkin temel bilgilere aşağıda yer verilmektedir.

Okul öncesi öğrencilerine yönelik sosyal beceri müdahale programları

Okul öncesi dönemi, sosyal ve duygusal gelişimin şekillenmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Okul öncesi dönem, yetişkinliğe yön veren bir dönem olarak kabul edildiğinde, sosyal becerilerin bireylere kazandırılması açısından bu dönemdeki eğitimin rolü büyüktür.[41] Özellikle akran ilişkilerinin gelişiminin bu dönem çocuklarının sosyal gelişimlerini etkilediği belirtilmektedir. Bunun yanında konuşma, yardımseverlik gibi olumlu sosyal davranışlar, anlaşmazlık ve saldırganlık, onaylanma, yardım etme ve yardımı kabullenme ve olumsuz duyguların uygun bir biçimde ifade edilmesi bu dönemdeki çocukların sosyal duygusal gelişimlerini oluşturan faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır.[35] Okul öncesi öğrencilerinin sosyal ve duygusal gelişimlerinde ailenin de önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Aile çocuğun ilk sosyal çevresini oluşturduğundan aile bireyleri ile kurulan etkileşim sonucunda sosyal beceriler kazanılmaya başlanır.[41] Ülkemizde okul öncesi öğrencilerine yönelik yürütülen ve etkililiği test edilen araştırmaların özetleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1'de sadece psiko-eğitim gruplarının özelliklerini taşıyan çalışmalara yer verildiği dikkate alındığında okul öncesi dönemde çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Okul çağında arkadaşlık ilişkileri kurma ve sürdürme temel gelişimsel görevler arasında yer almasından dolayı okul öncesi dönemde yapılan bu çalışmaların önleyici PDR çalışmaları açısından oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 1'de yer alan programlar genel olarak değerlendirildiğinde programların neredeyse tamamının sadece çocuklara yönelik olarak hazırlanmış olması dikkati çekmektedir. [16, 18, 26, 28, 42, 43, 45, 48, 53, 58] Daha az sayıda çalışmada ailelere yönelik eğitim verilmiştir [30, 34, 47] Ancak okulda uygulanan ya da kazandırılan becerilerin sürdürülebilmesi için ev yaşantılarının da desteklenmesi oldukça önemlidir. Dikkat çeken bir diğer nokta ise bu programlarda teknoloji desteğinden yararlanılmamasıdır. Ancak alan yazında "phoenix quest (pq)" gibi eğitsel bilgisayar oyunlarının da sosyal ve bilişsel becerilerin gelişmesine katkı sağladığı belirtilmektedir.[65]

Tablo 1: Okul Öncesi Öğrencilerine Yönelik Sosyal Beceri Müdahale Programları

Araştırma	**Programın amacı**	**Programın içeriği**	Kullanılan teknikler	Programın etkililiği
Ekinci Vural[30]	Geliştirilen aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programı ile ailelerden destek alan bir yaklaşımla okul öncesi eğitim almakta olan 6 yaş grubu çocukların temel sosyal becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Toplam 43 adet yaratıcı sanat, müzik, dil, drama ve oyun aktivitesi	Çember zaman uygulaması, grup aktiviteleri, ailelere çalışma sayfaları ve değerlendirme skalası	Psikososyal gelişimleri ve sosyal becerilerinde artış var.
Aslan[18]	"Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi'nin", 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisinin incelenmesi	Sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarını geliştirmeye yönelik hazırlanan 40 etkinlik	Anlatma, açıklama, tartışma, soru-cevap, gezi, gözlem, araştırma ve inceleme yöntemleri	Sosyal ilişkiler ve işbirliği düzeylerinde artış var.
Dereli[26]	Eğitim programı duyguları tanıma, empati veya bakış açısı, arkadaşlık ve iletişim becerileri, öfke yönetimi, kişiler arası problem çözme, okul kuralları ve okulda nasıl en iyi olunur gibi becerilerin öğretilmesi	Sosyal beceriler, sosyal problem çözme stratejileri, arkadaşları ve diğer çocuklarla olumlu ilişkiler kurma ve duygularını anlama becerileri	Model olarak kuklalar, video gösterimi, rol oynama, bilişsel, etkileşim ve davranışsal öğelerin birleşimi, hayali oyun ve öğretme becerileri güçlendirme ve genelleme, grup yönetimi, ev ödevleri	Sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinde artış var.
Durualp[28]	Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın geliştirilmesi ve çocukların sosyal uyum ve becerilerinde uygulanan eğitim programının etkili olup olmadığının belirlenmesi	Sosyal-duygusal alanı desteklemeye yönelik, sosyal uyum ve becerileri geliştirmeyi amaçlayan çocuk merkezli 24 oyun etkinliği	Oyun etkinlikleri, müzik, söz, sanat etkinleri, dramatizasyon, öykü anlatma, tekrar, aile katılımı	Sosyal uyum ve beceri düzeylerinde artış var.
Neslitürk[47]	Anasınıfına devam eden çocukların annelerine verilen Anne Değerler Eğitimi Programının (ADEP) 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi	Sorumluluk, dürüstlük, saygı, işbirliği (yardımlaşma), paylaşma değerlerini çocuklarına kazandırabilmelerine yardımcı olacak temel bilgi, beceri, yöntem ve teknikler	Anlatım, soru cevap, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, drama, beyin fırtınası	İletişim, işbirliği, kendini ifade etme, sorumluluk, empati, grupla birlikte hareket etme ve kendini kontrol etme ile ilgili sosyal becerilerinde artış var.

Özdemir Topaloğlu[48]	Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın anaokuluna devam eden 4 – 5 yaş grubu çocuklarının akran ilişkilerine etkisinin incelenmesi	Sorumluluk alma, gerçeği söyleme, nazik ve ince olma gibi kişisel sosyal beceriler; kendini tanıtma, özür dileme ve geribildirim verme gibi başlatıcı sosyal beceriler; başkaları konuşurken dinleme ve karşılık verme, başkalarının duygularını anlama ve akran baskısına karşılık verme gibi karşılık verici sosyal beceriler	Eğitimcinin rol alması, drama, doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon, zihinde canlandırma, resim yapma vb. eğitimde dramada kullanılan teknikler ve drama etkinlikleri	Akranlarına karşı saldırganlık ve aşırı hareketlilik alt boyutlarında artış var.
Uysal[58]	Anne katılımlı sosyal beceri programının çocukların sosyal beceri düzeyi ve benlik saygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi	Yardım etme, özür dileme, talimatları dinleme, uygun soru sorma, sorun çözme, uygun şekilde gruba katılma, öfkenin uygun şekilde ifade edilmesi, lakap takma ile baş etme, kendini kontrol etme, değişikliği kabul etme ve işbirliği yapma gibi beceriler	Model olma, rol oynama, oyun oynama, hikaye okuma ve tartışma, doğrulayıcı geri bildirim verme ve ev ödevleri	Benlik kavramları ve toplam sosyal becerilerinde artış var.
Aksoy[16]	Hikâye anlatma ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi	Sosyal-duygusal öğrenme alanlarıyla yakından ilgili olan nefesi kontrol ederek ve kasları dinlendirerek olumsuz durumların üstesinden gelme, duyguları tanıma ve olumsuz duygularla baş etme, dikkatini yoğunlaştırma gibi bilişsel davranışsal unsurlar	Pekiştirme, ikili veya küçük grup oyunları, şarkı söyleme, resim yapma, oyun oynama, ve hikâye oluşturma gibi etkinlikler	Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların sosyal becerilerinde artış var.
Göktaş[34]	Aile Katılımı ve Sosyal Beceri Eğitim Programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi	Oyun, drama, Türkçe-dil, müzik, sanat ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri gibi etkinlikler	Oyun, drama, rol oynama, gösterip yaptırma, işbirlikli öğrenme	Sosyal beceri düzeyinde artış var.

Kayılı[43]	Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi	Okul kurallarını öğrenme, okulda başarılı olma, duygusal ve empatik beceriler, sosyal problem çözme, öfke kontrolü, arkadaşlık ve iletişim becerileri	Küçük grup etkinlikleri, kuklalar, gerçek yaşamdan örnekler ve video modelleme metodu, rol oynamalar ve uygulama oyunları, pozitif ve proaktif sınıf yönetimi becerileri	Duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerinde artış var.
Karaman[42]	10 oturumluk "Sosyal Beceri Eğitimi Modülü'nün" okul öncesi eğitim almakta olan 48-66 aylık çocukların temel sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi	2013 okul öncesi eğitim programındaki sosyal ve duygusal alan kazanımlarına yönelik olarak hazırlanan toplam 20 etkinlik 40 uygulama (Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri etkinliklerine yönelik)	Bireysel etkinlikler, küçük grup ve büyük grup etkinlikleri, ilişkilendirme soruları	Sosyal beceri düzeyinde artış var.
Kılıç[45]	8 oturumluk Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi	Öz farkındalık, öz düzenleme, sosyal farkındalık, karar verme ve iletişim gibi sosyal duygusal beceriler	Çocuk merkezli oyun, öykü anlatma, rol oynama, Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, fen ve okuma yazmaya hazırlık teknikleri	Sosyal beceri düzeyinde artış var.
Sevgen[53]	Yaratıcı drama yoluyla uygulanan 10 oturumluk sosyal beceri eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına ve sosyal gelişimlerine etkisinin incelenmesi	Duygularının farkında olma, iletişim kurabilme, teşekkür etme, özür dileme, başkalarının duygularının farkında olma, başkalarına saygı duyma, kendini tanıma, duygularını ve düşüncelerini ifade edebilme, toplum içinde konuşabilme, istemediği bir durumda hayır diyebilme, istemediği bir durum karşısında doğru karar verme, öfke kontrolü, amaca ulaşmak için çaba gösterme, başladığı işi bitirebilme, başkalarına yardım edebilme, gerektiği durumlarda yardım isteyebilme	Yaratıcı drama teknikleri	Yaratıcı davranış ve sosyal beceri düzeyinde artış var.

İlkokul öğrencilerine yönelik sosyal beceri müdahale programları

Okul öncesi dönemden farklı olarak ilkokul döneminde arkadaşlık ilişkilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Arkadaşlık ilişkileri, okul öncesi dönemdeki çocuklar için önemli bir faktör olarak karşımıza çıkan akran ilişkilerinden farklıdır. Arkadaşlık ilişkileri, çocuğun bir ya da birkaç akranı ile kurduğu duygusal bağı ifade etmektedir.[35]

Okul çağı dönemine ilişkin en temel gelişimsel görevlerden birisi arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasıdır. Meeks ve arkadaşları tarafından şu becerilerin çocukların iyi bir arkadaş olmalarına katkı sağlayacağı belirtilmektedir: dikkatlice dinleme ve güveni sürdürme, dedikodudan kaçınma, doğruyu söyleme, "Özür dilerim" diyebilme, iyi bir takım arkadaşı olma, paylaşma, diğerlerinin yaptığı hataları kabul etme, iyi bir şey yaptığında karşısındaki kişiyi takdir etme, yardıma ihtiyacı olduğunda diğer kişilere yardım etme.[1] Ancak Charney (1992), çocukların okula sosyal açıdan nasıl davranacaklarını bilmeden geldiklerini ve bu çocuklara sınıf içerisindeki davranışsal beklentilerin neler olduğunun öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir.[1]

Sosyal beceriler, çocukların akran ilişkileri kabulü ve sosyometrik statüleri açısından önemli bir yere sahiptir. Popüler çocukların sosyal ve bilişsel becerileri yüksekken agresyon ve içe kapanma düzeyleri düşüktür. Bu sosyal becerilerde diğer çocuklar tarafından kabul edilmelerini kolaylaştırmaktadır. Diğer yandan reddedilen çocuklar genellikle diğeri ile işbirliği yapmaktan, kendi isteklerini doğru şekilde ifade etmekten, arkadaşlarının isteklerine uygun şekilde tepki vermekten ve arkadaşlık kurmak için gerekli olan sosyal becerilerden yoksundurlar.[67]

Sosyometrik statü: belli bir süredir tanışıklığı olan grup üyelerinin "birlikte oyun oynama", "birlikte bir etkinliğe" katılma gibi bir kritere dayalı olarak en çok ve en az tercih ettikleri üç arkadaşlarını belirlemesidir. Kabul ve ret oylarına göre sosyometrik statüler beş grupta sınıflandırılmaktadır: Popüler statü (kabul oyu yüksek, ret oyu düşük), reddedilen statü (kabul oyu düşük, ret oyu yüksek), ortalama statü (kabul ve ret oyu orta düzeyde olanlar), ihmal edilen statü (kabul ve ret oyu düşük olanlar), tartışmalı statü (kabul ve ret oyu yüksek olanlar).

Worzbyt, O'rourke ve Dandeneu[1], çocuklara öğretilecek sosyal beceriler arasında; rica kelimelerini kullanma (teşekkür ederim, lütfen), paylaşma, sırasını bekleme, övgüde bulunma ve övgü alma, geri bildirim alma ve verme, karşıdaki

kişinin durumunu da göz önüne alarak duygularını açıklama, yardım isteme ve yardım teklifinde bulunma, diğerlerini tebrik etme, bir konuşmayı başlatma, bir aktiviteye katılmayı isteme, kurallara uyma, diğerleri ile empati kurma ve problem çözmenin yer aldığını belirtmektedir. Ülkemizde ilkokul öğrencilerine yönelik yürütülen ve etkililiği test edilen araştırmaların özetleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: İlkokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Beceri Müdahale Programları

Araştırma	Programın amacı	Programın içeriği	Kullanılan teknikler	Programın etkililiği
Kaf[40]	Hayat Bilgisi dersi kapsamında selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma-işbirliği sosyal becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisinin araştırılması	Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersindeki 'Köyü Tanıyalım' ünitesi kapsamında, Köyün Ortak Malları - çevreyi koruma becerisi; Türk Köylüsü Konukseverdir – selam verme sosyal becerisi; Ailede İşbölümü – paylaşma işbirliği sosyal becerisi	Yaratıcı drama	Selam verme ve paylaşma-işbirliği sosyal becerilerinde artış var.
Yukay[63]	Grup rehberliğinin ilköğretim 3. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin sosyal yeterliliklerini ve benlik algılarını geliştirmesinde ve olumsuz sosyal davranışlarını azaltmasında etkisinin olup olmadığının incelenmesi	Sosyal ilişkiyi başlatma, duyguları tanıma ve empati kurma becerisi, benlik saygısı, özgüven ve kendilik algısı, çatışmalı durumlarda uzlaşma ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve grubun birlik duygusunun geliştirilmesi	Bilişsel davranışçı yöntem çerçevesinde model olma, rol oynama, oyun oynama, geribildirimde bulunma, bilgilendirme, pekiştirme, ödüllendirme ve ev ödevleri	Sosyal beceriler (sosyal yeterlilik ve olumsuz sosyal davranışlar) ve benlik algılarında artış var.
Çelik[25]	Sosyal Beceri Eğitimi'nin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisinin araştırılması	Tanışma, Nesi Var?, Çembere Dikkat, Alo, Sesli Kutular, Top Kimde?, Oyunun Kuralı, Duygu Kolajı, Duygularla Doldur, Duygu Dağarcığı, Uygun Dikkat Çekme, Ben de Oynayabilir miyim?, Kendi Kendine, Oyuna Gir, Akça Pakça, Kızma Birader, Alayla Nasıl baş edebilirim?, Üstüme Gelme, Bir Resim Çiz, Farklı Çözümler, Sorunu Arkadaşça Çöz, Yardım Eden Eller, Acil Yardım, Sırada mısınız?, Paylaşım, Şimdi Nasıl?, Balon Dansı, Kendimde Sevdiklerim, Dost Çemberi, Hoşça Kal isimli etkinlikler	Etkileşime dayalı grup etkinlikleri, öğrencilerin tutum ve davranışlarının gözlem formlarına kaydedilmesi	Akran Tercihli Sosyal Davranış ve Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış düzeylerinde artış bulunmuştur.

Kabasakal ve Çelik[39]	Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin sosyal uyum düzeylerine etkisinin araştırılması	Tanışma, çevresindekiler için farkındalık arttırma, etkili dinleme kuralları, karşımızdakinin duygularını anlama, bir gruba girme ya da etkinliğe katılma becerisini geliştirme, gruptan dışlanma ile başa çıkma, kızgınlıkla başa çıkma, arkadaşlarla uzlaşabilme, arkadaşlarına yardım etme, arkadaşlarla paylaşma, olumlu düşünme ve sonlandırma	Etkileşime dayalı etkinlikler (nesi var, çembere dikkat, duygu kolajı, duygu dağarcığı, oyuna girme, bir resim çiz, acil yardım, balon dansı, dost çemberi,..vb)	Öğretmen tercihli sosyal davranış, akran tercihli sosyal davranış ve okula uyum düzeylerinde artış
Uz Baş[60]	Sınıf-temelli olarak uygulanan sosyal beceri eğitimi programının, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin güvengenlik ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi	Toplam 10 oturumdan oluşan programın ilk üç oturumu empati, sonraki dört oturumu öfke ile başa çıkma ve son üç oturumu güvengenlik becerileri	Öğretim, modelleme, davranışsal prova, geribildirim, rol oynama, pekiştirme ve ev ödevlerini içeren davranışsal ve bilişsel teknikler	Güvengenlik düzeylerinde artış var.
Bulut[22]	İlkokul öğrencilerine verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin özsaygı düzeylerine etkisinin incelenmesi	Tanışma, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, etkili dinleme, duygular, oyuna katılma, öfkeyle baş etme, özür dileme, alay etmeyle baş etme, hayır diyebilme, problem çözme ve uzlaşma becerileri	Bilişsel süreç yaklaşımına göre hikâyeler, model olma aşamasında gösterilmek üzere videolar, rol oynama	Deney grubunda kontrol grubuna göre özsaygı düzeyinde artış

Tablo 2'de yer alan ilkokul öğrencilerine yönelik sosyal beceri müdahale programları değerlendirildiğinde, öncelikle okul öncesi döneme kıyasla daha az araştırmanın yapıldığı dikkati çekmektedir. Ancak ülkemizde okullaşma oranının ilkokul düzeyinde okul öncesi döneme göre daha yüksek olması nedeniyle ilkokul çocuklarının psiko-sosyal gelişimini desteklemek amacıyla sosyal beceri müdahale programlarının yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Ayrıca Tablo 2'de yer alan çalışmalarda ağırlıklı olarak bilişsel davranışçı tekniklerin kullanıldığı ve özsaygı, sosyal uyum, güvengenlik ve saldırganlık, sosyal yeterlik, selam verme ve paylaşma-işbirliği gibi olumlu sosyal davranışların gelişimine vurgu yapıldığı görülmektedir. Sadece olumsuz davranışı azaltmak yerine olumlu bir davranış geliştirmeye odaklanmanın çocukların psiko-sosyal gelişimini olumlu olarak etkileme olasılığı daha yüksektir.

Ortaokul öğrencilerine yönelik sosyal beceri müdahale programları

İlkokulun devamı olarak ortaokul döneminde de bireyler başkalarını keşfetmeye ve etkileşimde bulunmaya devam etmektedirler. Bu dönemdeki sosyal beceriler, iyi ilişkiler kurabilme, diğerlerine saygı duyma ve grup kurallarına uyma gibi bireyin diğer bireylere yönelik davranışlarını içermektedir. Okul ortamı, toplumsal davranış biçimlerinin kazandırılabileceği bir sosyal çevre olarak görüldüğünden risk davranışları azaltma ve sosyal yeterlilikleri arttırmada destekleyici olmaktadır. Gerek akranlar gerek aile üyeleriyle sağlıklı ilişkilerin geliştirilmesi ortaokul dönemindeki temel görevler arasında yer almaktadır[57] Ülkemizde ortaokul öğrencilerine yönelik yürütülen ve etkililiği test edilen araştırmaların özetleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Beceri Müdahale Programları

Araştırma	Programın amacı	Programın içeriği	Kullanılan teknikler	Programın etkililiği
Sümer Hatipoğlu[56]	Sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal becerileri ve sosyometrik statüleri üzerindeki etkisinin araştırılması	Dinleme, konuşurken karşıdaki kişinin yüzüne bakma, teşekkür etme, özür dileme, başkalarının duygularını anlamaya çalışma, başkalarına ait eşyaları almama, yanlış bir davranışın sonuçlarını kabul etme, problem çözme, dürüst olma, başkalarına yardım etme, yardım isteme, dikkatini yoğunlaştırarak çalışma, kendini ödüllendirme, hayır denmesini kabul etme, sinirlenince kavga etmeme, alay ile başa çıkma, kendini kontrol etme, kendi/başkalarının duygularının farkına varma ve ifade etme, kendini tanıtma, boş zamanı değerlendirebilme, dışlanmayla baş etme, yenilgiyi kabullenme, sinirlendiğini söyleme, bir sohbete başlama ve bitirme, başkalarını övme, bir amaç koyma ve buna ulaşmak için çalışma, fikirlerini söyleme, uyarıları takip etme, başarısızlıkla baş etme becerileri	Ev ödevleri, verilen ev ödevlerinin oturumda tartışılması, ısınma egzersizleri, senaryo kullanımı, rol oynama, tartışma, oyun	Sosyal beceri düzeyleri ve sosyometrik statülerinde artış var.
Cerrahoğlu[23]	Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin öz-kavramı düzeylerine etkisinin araştırılması	Olumlu düşünme alışkanlığı kazandırma, sorunlara karşı daha esnek olmayı sağlama, konuşma becerilerini geliştirme, duygusal sorunların ve müdahalelerin dışa vurumlarını sağlama, karar verme becerilerini geliştirme, argo ve küfür sözcükleri kullanmaktan vazgeçirme, sağlıklı başarı ölçütü geliştirilmesini sağlama, güven ve yardımlaşmayı geliştirme ve duyguları denetleyebilme	Eğitim odaklı, bilgilendirme, model izleme, rol oynama, davranışla ilgili geribildirim verme, pratik yapma ve etkileşim	Öz-kavramı düzeylerinde artış var.
Kozanoğlu Kocameşe[46]	12- 16 yaşları arasındaki eğitilebilir düzeyde zihinsel engelli öğrencilere yönelik, araştırmacı tarafından geliştirilen "Sosyal Beceri Eğitimi'nin" etkililiğinin sınanması	Öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlarının azaltılması ve sosyal yeterlilik düzeylerinin iyileştirilmesi	Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı ve doğrudan öğretim yöntemlerini içeren çeşitli teknikler	Olumsuz sosyal davranışlarında azalma ve sosyal yeterlik düzeylerinde artış var.

Sertelin Mercan[52]	Sosyal kaygısı yüksek ergenlerin sosyal kaygılarını azaltmak amacıyla hazırlanan sosyal beceri eğitim programının etkililiğinin incelenmesi	Sohbet becerileri, dinleme becerileri, kişilerarası iletişim becerilerini geliştirme (gruba katılma, arkadaşlık kurabilme ve sürdürebilme, iltifat etme ve alma, atılganlık becerileri, telefonda konuşma)	Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı teknikler	Sosyal kaygı düzeylerinde azalma var.
Tagay, Baydan ve Voltan Acar[57]	Türk kültürüne uyarlanarak uygulanan sosyal beceri programının (BLOCKS) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi	İlişki kurma, olumlu sosyal beceriler geliştirme (saygı, iltifat etme becerileri, konuşma ve dedikodu), günlük yaşam için görgü kuralları (iyi davranış, yardım isteme, diğerlerine yardım önerme, uygun beklentiler gösterme)	Soru-cevap, drama, grup çalışması	Sosyal beceri düzeylerinde artış var.
Yelpaze[61]	Akran aracılı sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık düzeylerine etkisinin incelenmesi	Çevreyi gözlemleme, göz kontağı kurma, tokalaşma, selam verme, kendini tanıtma, ayrılma, duyguları anlama ve empati, grupla bir işi yürütme becerileri, öfke kontrolü, stresle başa çıkma ve problem çözme	Akran danışmanlığı, örnek olay, anlatım-geri anlatım, tekrar, geribildirim	Saldırganlık düzeylerinde azalma var.
Duran[27]	Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı'nın erinlik dönemi çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi	Etkili iletişim kurabilme, duyguların farkında olabilme ve duyguları ifade edebilme, öfke durumunu tanıyabilme, öfkesinin farkında olabilme, öfkesini kontrol edebilme, olaylar karşısında düşüncelerini değiştirebilme, olumlu benlik algısı edinebilme, sosyal değerler ve dayanışmanın farkında olabilme, paylaşma becerisi edinebilme, hoşgörü gösterebilme, empati kurabilme, görgü kurallarına uyabilme, sorumluluklarını yerine getirebilme, sevme ve sevilmenin önemi, dürüstlük, izin isteme, arkadaşlık kurabilme, sosyal faaliyetlere katılabilme, demokrasi ve insan haklarının farkında olabilme, kıskançlık duygusu ile baş edebilme, barış içinde yaşamanın farkında olabilme	Soru cevap, anlatım, tartışma, video, örnek olaylar	Sosyal beceri düzeylerinde artış var.

Biçer[20]	Sosyal beceri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi	Arkadaşlar ile güven ve yardımlaşma duygusunu geliştirebilme, sorunlarına karşı daha esnek olma, karar verme becerilerini geliştirebilme, duygularını denetleyebilme becerisini geliştirebilme, Argo ve küfür sözcüklerini kullanmak yerine kızgınlığını kontrol edebilme, olumlu düşünme alışkanlığı kazanabilme, olayların olumlu yanlarını bulma ve en elverişli sonucu tahmin edebilme, başarı için sağlıklı bir ölçüt geliştirebilme, başkalarından bağımsız karar verebilme, konuşma becerilerini geliştirebilme	Sosyal becerilerle ilgili akılcı olmayan düşüncelerin farkına varma, akılcı olmayan düşüncelerin giderilmesi ve sosyal becerilerin geliştirilmesi, bilgi verme, rol oynama, davranışın prova edilmesi, ev ödevi ve geri bildirim teknikleri	İnternet bağımlılığı düzeyinde azalma olmakla birlikte farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.
Parmaksız ve Hamarta[49]	Sosyal beceri eğitiminin 6. Sınıf öğrencilerinin utangaçlık düzeylerini azaltmada etkili olup olmadığının incelenmesi	Duyguların tanımlanması, kendini tanıma, duygusunu tanımlama, sosyal beceriyi bilme, iletişim ve empati kavramları, mantıksız düşüncelerin fark edilmesi, yaşantının ABC'si hakkında bilgi verilmesi, alternatif düşüncelerin geliştirilmesi, geçmiş yaşantılar ve şu anın karşılaştırılması ve oturumların sonlandırılması	Davranışçı-bilişsel teknikler, bilgilendirme, ev ödevleri	Utangaçlık düzeylerinde anlamlı bir azalma var.

Tablo 3'te yer alan programlar genel olarak değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerine yönelik olarak uygulanan sosyal beceri müdahale programlarında utangaçlık, internet bağımlılığı, saldırganlık, sosyal kaygı ve olumsuz sosyal davranış düzeylerinde azalma olduğu ve olumlu sosyal beceriler, sosyal yeterlik ve sosyometrik statülerinde artma olduğu görülmektedir. Aslında bu dönemde uygulanan programların temel sosyal becerileri kazandırmanın ötesinde bazı problem davranışları da azaltmaya odaklandığını söyleyebiliriz Hem içselleştirilmiş problem davranışların hem de dışsallaştırılmış problem davranışların ortaokullar yıllarında görülme sıklığı ilkokula göre artış göstermektedir. Bu nedenle de sosyal beceri müdahale programlarının odağının gelişmesi ihtiyaca uygun sosyal beceri programı hazırlama ilkesi ile de örtüşmektedir. Genel bir değerlendirme yapıldığında ortaokul öğrencilerine uygulanan program sayısının ilkokul öğrencilerine uygulanan program sayısına göre daha fazladır. Bu sayının artmasın da yukarıda kısaca açıklanan gelişimsel değişmenin etkili olduğu düşünülmektedir.

İçselleştirilmiş problem davranış: Birey yaşadığı sıkıntıyı kendisine döndürerek abartılı korku, anksiyete, depresyon, psikosomatik bozukluklar gibi duygusal ve bilişsel semptomlar ortaya çıkmaktadır.

Dışsallaştırılmış problem davranış: Birey yaşadığı sıkıntı veya öfkeyi dışarıya yönlendirerek agresyon, hırsızlık, alkol ve madde kullanımı, yalan söyleme gibi olumsuz davranışlar sergilemektedir.

Lise öğrencilerine yönelik sosyal beceri müdahale programları

Ergenlik tanımının da hatırlanacağı üzere kızlarda 10-12 erkeklerde 12-13 yaşlarında başlayan ve biyolojik, fiziksel, bilişsel, psikolojik ve sosyal alanlarda değişimlerin ve gelişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Ergenlikte dışarıdan da rahatlıkla gözlenebilir olan fiziksel değişimler ortaokul yıllarında başlamakta hatta kızlarda bu alandaki değişimler büyük oranda yine bu yıllarda tamamlanmaktadır. Ancak ergenlikte ebeveyn-ergen çatışması, akran etkisi, romantik ilişkiler gibi temelde sosyal beceri ile ilişkili değişimler lise yıllarında daha gözlenebilir hale gelmektedir. Arkadaşlık ilişkilerin ergen gelişimindeki önemli dikkate alındığında ergenin sosyal becerileri arkadaşlık ilişkilerinin niteliğine bu da aynı zamanda kendi gelişimsel krizlerini çözmesine yardım edecektir. Nitekim alan yazında yer alan çalışmalarda sosyal becerilere sahip ergenlerin iyilik hali halinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.[51] Bu nedenle lise yıllarında da sosyal becerilerin gelişimini desteklemek gerekmektedir. Yine alan yazında yer alan çalışmalar sos-

yal becerilerin madde kullanımı, anti-sosyal davranışları için de koruyucu bir faktör olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte ergenlere yaşam becerileri öğretmeninin onların günlük yaşamdaki zorlukların üstesinden gelmede ve yetişkinliğe geçişte sağlıklı seçimler yapmasına için bir talepte bulunmaktadır.[3] Ülkemizde lise grubuna yönelik yürütülen ve etkililiği test edilen araştırmaların özetleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: Lise Öğrencilerine Yönelik Sosyal Beceri Müdahale Programları

Araştırma	Programın amacı	Programın içeriği	Kullanılan teknikler	Programın etkililiği
Altınoğlu Dikmeer[17]	Sosyal içedönük ergenlere verilecek grupla sosyal beceri eğitiminin onların içedönüklük düzeylerini azaltıp azaltmayacağının incelenmesi	Sözel ve sözel olmayan iletişim yollarını kullanarak kendilerini daha iyi ifade edebilme, eleştiri ve çatışmayla başetme becerilerini kullanabilme ve sosyal içedönüklüklerini azaltabilme	Pekiştirme, ev ödevi, tartışma, bilgi verme, rol oynama, geribildirim ve gevşeme alıştırması	Sosyal içedönüklük düzeylerinde anlamlı bir azalma var.
Uzamaz[59]	Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişkiler düzeyine etkisinin incelenmesi	İletişim, atılganlık, duyguları anlama ve ifade etme	Rol oynama, geribildirim, bilgi verme, model alma ve ev ödevi	Kişilerarası ilişkiler ve besleyici ilişkilerine olumlu etkiler sağlamıştır.
Hasdemir[36]	Sosyal beceri eğitimi programının lise öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisinin incelenmesi	Grup üyelerinin kendilerini daha iyi tanıyıp anlamaları, utangaçlıkla ilgili yaşadıkları problemlerin nedenlerini fark edebilmeleri, sözel ve sözel olmayan iletişimi, dinleme becerilerini etkili kullanabilmeleri, akılcı olmayan düşüncelerini akılcı olanlarla değiştirebilmeleri ve sosyal ortamlarda girişken davranışlar sergileyebilmeleri	Bilişsel davranışçı yaklaşımın ilke ve teknikleri, bilgilendirme, etkili iletişim, model alma, rol oyunları, geribildirim ve grup etkileşimi	Utangaçlık düzeylerinde azalma var.
Yıldırım[62]	Utangaçlık düzeyi yüksek olan lise 2. sınıf öğrencilerine verilen grupla sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin utangaçlık düzeylerini azaltıp azaltmayacağının incelenmesi	Akılcı duygusal davranışçı yaklaşımı temel alarak akılcı olmayan düşüncelerin farkına varılması, akılcı olmayan düşüncelerin giderilmesi ve sosyal becerilerin geliştirilmesi	Bilgi verme, rol oynama, davranışın prova edilmesi, ev ödevi ve geri bildirim teknikleri, terapötik koşullar ve beceriler	Utangaçlık düzeylerinde anlamlı bir azalma var.
Keçialan[44]	Ergenlere yapılan sosyal beceri eğitiminin iletişim ve öfke kontrolüne etkisinin incelenmesi	İletişim becerileri, duyguları tanıma ve öfke kontrolü	Soru sorma, dikkati çekme, küçük grup tartışması yapma, ev ödevi verme, örnek olay inceleme ve yaparak öğrenme	Bilgi seviyesi ve iletişim becerilerinde artış var.

Tablo 4'te yer alan lise döneminde yapılan sosyal beceri müdahale programları incelendiğinde, diğer dönemlere kıyasla program sayılarında bir azalma olduğu göze çarpmaktadır. Ergenlerde yaşam becerileri ile ilgili programların daha çok spor, riskli davranışlar ve üreme sağlığı programları ile bir arada kullandığı görülmektedir.[38] Örneğin IPSY (information + psyhosocial competency = Protection) programı da ergenler için geliştirilmiş yaşam becerilerini öğreterek madde kullanımını azaltmayı hedefleyen programlarından birisidir. Bu programda da reddetme becerileri, okula bağlanma gibi beceriler öğretilerek madde kullanımının azaltılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda doğrudan sosyal beceri eğitimine yönelik daha az sayıda programa ulaşılması anlaşılır hale gelmektedir.

Ergenlerin sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan yurt dışında yapılmış dikkat çekici bazı araştırmalar bulunmaktadır. Bunlardan biri olan The Positive Adolescents Life Skills (PALS) programı ergenlerin sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla bilişsel ve davranışsal becerilerin öğretilmesine odaklanmaktadır. Bu programda 25 bilişsel ve davranışsal beceri, temel beceriler, iletişim becerileri, bilişsel beceriler, problem çözme becerileri ve güvengenlik olarak beş birime bölünerek öğretilmektedir. Yapılan çalışmalar bu programın etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yurt içinde yapılan çalışmaların çoğunda utangaçlık ve sosyal içedönüklük düzeylerindeki azalmaya vurgu yapılırken yurt dışında yapılan çalışmalarda beceri öğretimine odaklanıldığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Sosyal beceri müdahale programları anasınıfından başlayarak her kademedeki bireylerin ihtiyaçları göz önüne alınarak uygulanmaktadır. Alan yazında yer alan çok sayıda çalışma da sosyal beceri müdahale programlarının klinik gruplarda [67, 64] ve normal popülasyonda etkili olduğunu ortaya koymaktadır [27, 39, 44, 57, 63] Ancak programların etkililiği değerlendirilirken deney ve kontrol grupların puan ortalamaları üzerinden karşılaştırmalar yapıldığı unutulmamalıdır. Ortalamalar üzerinde yapılan değerlendirmelerde hangi bireylerin bu programlardan daha az ya da daha çok yararlandığını ayırt etmek mümkün değildir. Bu nedenle de programların etkililiğini değerlendirme de daha farklı araştırma yöntemleri kullanılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Sosyal beceri müdahale programları ile ilgili bir diğer önemli nokta ise kalıcılık testlerinin süresinin genellikle kısa olmasıdır. Örneğin, birçok çalışmada olduğu gibi Durualp'in[28] çalışmasında bir ay sonra, Sertelin Mercan'ın[52] çalışmasında altı hafta sonra ve sadece Bulut'un[22] çalışmasında beş ay sonra kalıcılık testleri uygulanmıştır. Dolayısıyla da programlara katılanları daha uzun süre gözlemlemek,

kazanılan becerilerin ne kadar uzun süre korunduğunu değerlendirmek gerektiği düşünülmektedir.

Ülkemizde uygulanan ve bu bölümde yer verilen sosyal beceri müdahale programlarının çoğu lisansüstü tez çalışmaları kapsamında gerçekleştirilmiştir. Geri kalan çalışmaların önemli bir kısmı akademisyenlerin bilimsel çalışmalarının bir uzantısı olarak yapılmıştır. Bütün bu çalışmalar, nelerin yapılması ve nelerin işe yaradığını göstermesi açısından oldukça kıymetlidir. Ancak ülkemizdeki eğitime devam eden öğrenci sayısı dikkate alındığında münferit araştırmalarla tüm öğrencilere bu becerilerin kazandırılması çok gerçekçi bir hedef olarak gözükmemektedir. Sosyal beceri müdahale programlarının etkililiği de göz önüne alındığında bu programların eğitim sistemin bir parçası haline gelmesi öğrencilerin gelişimine daha fazla katkı sağlayacaktır.

Bunun için de sosyal beceri müdahale programlarının okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının ayrılmaz bir parçası haline getirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Özellikle de ilkokuldaki psikolojik danışma ve rehberlik programlarının arkadaş edinmede gerekli olan sosyal becerilerin çocuklara kazandırılmasında önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmaktadır.[1] Alan yazın incelendiğinde de yurt dışında bu kapsamda uygulamalar yapıldığı görülmektedir. "Sorumlu sınıf yaklaşımı" programı okul temelli önleme ve müdahale çalışmaları açısından en kapsamlı uygulama örneklerinden birisidir.[2] Sorumlu sınıf yaklaşımı, sosyal ve akademik becerilerin öğretilmesini gülük okul yaşamı ile entegrasyonunu içeren öğretimsel bir yaklaşımdır. Bu program; a) sabah toplantısı, b) sınıf organizasyonu, c) kurallar ve mantıklı sonuçları, d) eşlikli keşfetme, e) akademik seçim zamanı ve f) değerlendirme ve raporlama olmak üzere 6 öğeden temel ögeden oluşmaktadır. Sabah toplantıları öğrencilerin birbirleri ile selamlaşmaları, akademik ve sosyal haberleri paylaşmaları, motive edici aktivitelere katılmaları ve o güne ilişkin bir ya da daha fazla bilişsek parçalara odaklanmaları içerir. Çocuklar bir daire etrafında oturur, ait olma hissi oluşturulur. Sınıf organizasyonu ile ilgili olarak öğretmenler çocukların gelişimsel özelliklerinin ve rutinlerin, zaman faktörü ile eşleştirilmesine dikkat ederler. Kurallar ve mantıklı sonuçları ögesi, bir disiplin yaklaşımı olarak çocukların kendilerini kontrol etme becerilerinin gelişmesini hedefler. Eşlikli keşfetmede çocuklar dikkatlice planlanmış öğretim sürçlerinde öğretmen merkezli olma ve öğrenci merkezli olma arasında denge kurulmasını sağlar. Bu yaklaşım aynı zamanda ebeveynlere sadece notlarla ilgili geri bildirim vermenin ötesinde çocukların ilerlemesi ile ilgili bilgiler vermesini de içeridir. Öğretmenler dönme başında bir amaç belirlerler.[2]

Bu örneklerden bir diğeri ise Botvin[21] tarafından geliştirilmiş olan yaşam becerileri eğitimidir. Aslında ortaokul öğrencilerinde madde bağımlılığını önle-

mek amacıyla geliştirilen bu programda öğrencilere sosyal beceriler ve kendini yönetme becerileri kazandırılırken bir yanda da öğrenciler madde kullanımının olumsuz sonuçları hakkında bilgilendirilmektedir. Bu program, 6. veya 7. Sınıf öğrencilerine bu eğitimi almış sınıf rehber öğretmenleri tarafından 15 oturum olarak ders saatlerinde uygulanmaktadır. Programın ikinci yılında 10 oturum, 3. Yılında ise 5 oturumlar yapılmaktadır. Sonraki iki yıldaki oturumlarda öğrencilerin önceki yıllarda öğrendiklerini pekiştirmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Sınıf içi uygulamalarda sosyal etkileşimlerde güvengen tepkiler verme gibi çeşitli yaşam becerileri öğretilerek bunların nasıl kullanılacağı gösterilmektedir. Öğrenciler sınıf içerisinde rol yapma tekniği ile bu becerileri kullanmayı pekiştirmektedir. Aynı zamanda okul dışında öğrencilere davranışsal bazı ev ödevleri de verilmektedir. Programın içerisinde kendini yönetme becerileri (karar verme,, problem çözme, öz-kontrol), sosyal beceriler (iletişim ve genel sosyal beceriler) ve madde ile ilgili bilgi ve beceri gelişimi olarak üç aşamadan oluşmaktadır. Bu programın etkililiğine yönelik bulgularda son derece çarpıcıdır. 5.5 yıllık takip sonucunda programa katılanlarda katılmayanlara göre sigaraya başlama oranının %21, esrar deneme oranının ise %23 daha az olduğu belirlenmiştir.[66]

Özet

Sosyal beceriler, sosyal olarak kabul edilen kişilerarası ilişkilerde sosyal ilişkileri başlatmayı ve sürdürmeyi sağlayan öğrenilmiş davranışlardır. Sosyal beceriler kişilerarası sosyal davranışlar olduğu için grup ortamı bu becerilerin öğrenilmesinde doğal bir ortam sağlamaktadır. Sosyal beceri müdahale programları, sosyal becerilerin kazanılması ve prososyal davranışların sergilenmesi ile ilgili bir dizi müdahaleyi içermektedir.

Sosyal becerilerin tüm eğitim kademelerinde bireyler açısından kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda farklı hedef kitlelerine yönelik çok sayıda sosyal beceri müdahale programının geliştirildiği görülmektedir. Sosyal beceri müdahale programları normal popülasyona uygulandığı gibi şizofreni gibi psikotik rahatsızlıkları olan gruplarda ve asperger sendromu ya da zihinsel gelişim geriliği gibi özel eğitim gereksinim duyan gruplarda da uygulanmaktadır. Farklı kuramsal temellere dayandırılan müdahale programları genellikle grup temelli olarak uygulanmakta ve programlarda bilişsel davranışçı teknikler başta olmak üzere çeşitli teknikler kullanılabilmektedir. Bu teknikler arasında da anlatım, model alma, rol yapma, geri bildirim verme ve pekiştirme sıklıkla kullanılmaktadır. Okul öncesinden ortaöğretime kadar uygulanan bu programların etkililiği değerlendirildiğinde ise birçok araştırmada yapılan müdahalelerin ista-

tistiksel açıdan anlamlı bulunduğu dikkati çekmektedir. Sosyal beceri programlarının etkililiğinde belirleyici olan en önemli faktörlerden birisi program geliştirilirken bireylerin gereksinimlerini dikkate almaktır. Sosyal beceri programlarının yaygınlaştırılmasını sağlamanın en temel yollarından birisi de bu programları okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının ayrılmaz bir parçası olarak tanımlamaktadır.

Sonuç olarak, çocuğun yetişkinliğe uzanan yaşamında erken dönemlerden itibaren sunulacak sosyal beceri eğitimlerinin önleyici bir rolünün olabileceği unutulmamalıdır. Sunulan sosyal beceri eğitimlerinin sosyal beceriler kazandırmanın yanı sıra riskli davranışlarını azaltmada faydalı olduğu da göz önüne alınmalıdır.

Değerlendirme Soruları

1. Sosyal beceri eğitimi programlarının büyük çoğunluğunun temeli hangi yaklaşıma dayanmaktadır?

A) Psikanalitik yaklaşım
B) Bilişsel - davranışçı yaklaşım
C) Geştalt yaklaşımı
D) İnsancıl yaklaşım
E) Varoluşçu yaklaşım

2. Aşağıdakilerden hangisi sosyal beceri müdahale programlarında doğrudan kullanılan tekniklerden biri değildir?

A) Rol oynama
B) Model alma
C) Ev ödevleri
D) Doğrudan öğretim
E) Aile genogramı

3. Aşağıdakilerden hangisi sosyal beceri eğitiminin temel hedefleri arasında yer almamaktadır?

A) Sosyal becerilerin kazanılmasını teşvik etmek
B) Sosyal becerilerin gösterilmesini arttırmak
C) Akademik başarıyı arttırmak
D) Problem davranışları azaltmak
E) Sosyal becerilerin sürdürülmesini ve genellemesini kolaylaştırmak

4. Aşağıdakilerden hangisi sosyal becerilerin grup ortamında öğretilmesinin avantajlarından biri olamaz?

A) Bireyin hikayesinin ayrıntılı bir şekilde ele alınmasını sağlaması

B) Grup ortamının becerilerin öğretilmesi açısından doğal bir ortam sağlaması

C) Grup ortamında model almanın kullanılabilmesi

D) Grup ortamında geribildirim alma yoluyla sosyal becerilerin geliştirilebilmesi

E) Sosyal becerilerin kişilerarası sosyal davranışlar olması

5. Aşağıdakilerden hangisi okullarda geliştirilecek sosyal beceri programlarında dikkat edilmesi gereken unsurlar arasında yer almamaktadır?

A) Tüm çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesi

B) Sosyal ilişkileri geliştirilebilmesi için karar verme ve problem çözme becerilerinin öğretilmesi

C) Öğrencilerin yapabileceği gönüllü aktiviteleri keşfetmelerine yardımcı olunması

D) Sosyal beceri eğitimini birkaç hafta ile sınırlandırılması

E) Popüler öğrencilerin reddedilen öğrencilere karşı daha olumlu ve kabul edici tutumlar geliştirmeleri için cesaretlendirilmesi

6. Sosyal beceri eğitimi müdahalelerinin hangi klinik popülasyonlarda kullanılmaktadır?

A) Asperper bozukluğu

B) Otizmli bireyler

C) Sosyal fobi

D) Öğrenme güçlüğü

E) Hepsi

7. Okul öncesi dönemde yürütülen sosyal beceri müdahale programları işlevlerine göre PDR hizmetleri açısından hangi kapsamda değerlendirilebilir?

A) Uyum sağlayıcı

B) Yöneltici

C) Önleyici

D) Gelişimsel

E) Tamamlayıcı

8. Okul öncesi dönemde okulda yürütülen sosyal beceri müdahale programlarında ailelere yönelik eğitimlerin de yer alması özellikle hangi açıdan kritik bir öneme sahiptir?

A) Okulda kazandırılmaya çalışılan becerilerin sürdürülebilmesi için ev yaşantılarıyla da desteklenmesi

B) Ailelerle işbirliği yapılması

C) Okul öncesi dönemde aileye verilecek eğitimin daha faydalı olması

D) Önce ailenin sonra çocuğun eğitilmesi gerekliliği

E) Okul öncesi dönem çocuğuyla çalışmanın zorluğu

9. İlkokul öğrencilerine yönelik sosyal beceri müdahale programlarının aşağıdakilerden hangisi açısından öncelikli bir yardımcı rolünün olduğu düşünülmektedir?

A) Doğruyu söyleme

B) Yardım isteme

C) Duygularını ifade etme

D) Kurallara uyma

E) Arkadaş edinme

10. Sosyal beceri müdahale programları nasıl yaygınlaştırılabilir?

A) Okul öncesi dönemde bu programları uygulamak

B) Aile eğitimini de bu programların kapsamına almak

C) Öğretmenlere sosyal beceri eğitimi vermek

D) Bu programları okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının ayrılmaz bir parçası haline getirmek

E) Yöneticilere sosyal beceri eğitimi vermek

Cevap Anahtarı									
1|B	2|E	3|C	4|A	5|D	6|E	7|C	8|A	9|E	10|D

Kaynaklar

1. Aksoy, P. (2014). Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
2. Altınoğlu Dikmeer, D. İ. (1997). Sosyal beceri eğitiminin sosyal içedönük ergenlerin içedönüklük düzeylerine etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
3. Aslan, E. (2008). Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Mende*res Üniversitesi, Aydın.
4. Bağatarhan, T. ve Siyez, D. M. (2017). Programs for preventing internet addiction during adolescence: A systematic review. Addicta-The Turkish Journal On Addictions, 4(2), 257-265.
5. Beaumont, R. ve Sofronoff, K. (*2008). A multi-component social sk*ills intervention for children with Asperger syndrome: The Junior Detective Training Program. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49(7), 743-753.
6. Biçer, U. (2014). Sosyal beceri *eğitiminin ortaokul öğrencilerindeki i*nternet bağımlılığı düzeyine etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
7. Botvin, G. J. (1998). Preventing adolescent dr*ug abuse through life skills training: Theory, evide*nce of effectiveness and implementation issues. In J. Crane (Ed.), Social programs that work (pp. 225–257). New York, NY: Russel Sage Foundation.
8. Bulut, H. (2016). Sosyal beceri eğitiminin ilkok*ul 3. sınıf öğrencilerinin öz saygı düzeyleri*ne *e*tkisi: Kilis örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
9. Carroll, J. S. ve Doherty, W. J. (2003). Evaluating the effectiveness of premarital pre*vention programs: A meta-analytic review of ou*tcome research. Family Relations, 52(2), 105-118.
10. Cerrahoğlu, S. (2002). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin öz kavramı düzeylerine etkisi (Yayınlanm*amış yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üni*versitesi, Samsun.
11. Çelik, N. (2007). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi*, İzmir.*
12. De Boo, G. M. ve Prins, P. J. (2007). Social incompetence in children with ADHD: Possible moderators and mediators in social-skills training. Clinical psyc*hology review, 27(1), 78-97.*
13. *Dereli, E. (2008*). Çocuklar için sosyal beceri eğitim progrmanın 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
14. DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of *a school-based social skills group intervention. Journal of Clinical Chi*ld and Adolescent Psychology, 33(1), 196-201.
15. Duran, M. (2013). Duyuşsal davranış eğitimi programının erinlik dönemi çocukları*nın sosyal beceri düzeylerine et*kisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
16. Durualp, E. (2009). Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine *oyun temelli sosyal becer*i *eğ*itiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
17. Dünya Sağlık Örgütü (1996). *Regional Office for Europe. Regional guidelines: Devel*opment of health-promoting schools: A framework for action. Manila. WHO Regional Office for the Wes*tern Pacific.*

18. *Ekinci Vural, D. (2006*). Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin *gelişimine etkisi (Yayınlan*mamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
19. Elliott, S. N., Malecki, C. K. ve Demaray, M. K. (2001). New directions in social skill*s assessment and intervention for e*lementary and middle school students. Exceptionality, 9(1-2), 19-32.
20. Esen, E. ve Siyez, D. M. (2017). Effect of sexual health education programme on 9th grade *students' sexual health knowledge* and attitude. Hacettepe Universitesı Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal Of Education, 32(3), 560-580.
21. Gresham, F. M. (1998). Social skills t*raining: Should we raze, remodel, or rebuild*? Behavioral Disorders, 24(1), 19-25.
22. Gresham, F. M. ve Elliott, S. N. (1990). Social skills rating system: Manual. Amer*ican Guidance Service.*
23. *Gresham, F.* M. Ve Nagle, R. J. (1980). Social skills training with children: Responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48(6), 71*8.*
24. *Göktaş, İ. (2015). Aile* katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi *(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
25. Gülay, H. (2010). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. Pegem Akademi Yayıncılık.
26. Hasdemir, A. (2*005). Sosyal beceri eğitiminin lise* öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
27. Hupp, S.D. A., LeBlanc, M., Jewell, J. D. ve Warnes, E. (2009). History and *overview. In J. L.* Matson (ed.). Social behavior and skills in children. pp.1-22. New York: Springer
28. Jones, M. I. ve Lavallee, D. (2*009). Exploring the life skills nee*ds of British adolescent athletes. Psychology of Sport and Exercise, 10(1), 159–167.
29. Kabasakal, Z. ve Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğ*rencilerinin sosyal uyum düz*eylerine etkisi. İlköğretim Online, 9(1).
30. Kaf, Ö. (2000). The effect of creative drama method on social skills in life study courses. Journal of Çu*kurova University Social Sci*ences Graduate School, 6, 173-184.
31. Kandır, Y. ve Alpan, U . (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 14 (14), 33-38.
32. *Karaman, N. N. (2016). Oku*l öncesi dönemde sosyal ve duygusal alana yönelik olarak hazırlanan sosyal beceri eğitimi modülünün etkililiğinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
33. Kavale, K. A. ve Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 27(1), 31-43.
34. Kayılı, G. (2015). Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çoc*uklarının duyguları anlama ve sosya*l problem çözme becerilerine etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
35. Keenan, K., Loeber, R., Zhang, Q., Stouthamer-Loeber, M. ve Van Kammen, *W. B. (1995). The influence of deviant peers on the development of boys' disruptive and deli*nquent behavior: A temporal analysis. Development and Psychopathology, 7, 715–726.
36. Keçialan, R. (2*013). Ergenlere yapılan s*osyal beceri eğitiminin iletişim ve öfke kontrolüne etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

37. Kozanoğlu Kocameşe, P. (2005). Zihinsel eng*elli çocukların okul içi olumsuz sosyal davranış-l*arını azaltmaya yönelik sosyal beceri eğitimi programı (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
38. Kılıç, K. M. (2016). Okul öncesi çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitiminin s*osyal beceri düzeyleri üzerindeki e*tkisi ve sosyal beceri düzeyleri ile mizaç özellikle*ri arasındaki ilişkinin incelenmesi (*Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
39. Lochman, J. E., Coie, J. D., Underwood, M. K. ve Terry, R. (1993). *Effectiveness of a social relations* intervention program for aggressive and nonaggressive, rejected children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61(6), 1053.
40. Lopata, C., Donnelly, J. P., Rodgers , J. D. ve Thoomer, M. L. (2019). Systematic review of data analyses and reporting in group-based social skills intervention RCT's for you*th with ASD. Research in Autism Spec*trum Disorders, 59, 10-21.
41. Mitchell, A. ve Savill-Smith, C. (2004). The use of computer and video games for learning: A review of t*he literature. Lo*ndon: Ultralab.
42. Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E. ve Ahmed, N. B. (2018): A narrative sy*stematic review of life skills education: Effectiveness, research* gaps and priorities, International Journal of Adolescence and Youth,DOI:10.1080/02673843.2018.1479278
43. Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5-6* yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
44. *Özdemir Topaloğlu,* A. (2013). Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
45. Parmaksız, İ. ve Hamarta, E. (2017). Ortaokul öğrencilerine y*önelik hazırlanan sosyal beceri e*ğitiminin öğrencilerin utangaçlıklarına etkisi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 13, 268-281.
46. Sancassiani, F., Pintus, E., Holte, A., Paulus, P., Moro, M. F., Cossu, G., Angermeyer, M. C., Giovanni Carta*, M. ve Lindert, J. (2015). Enhanch*ing the emotional and social skills of the youth to promote their wellbeing and positive development: A systematic review of uni*versal school-based randomiz*ed controlled trials. Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health, 11, 21-40.
47. Savoji, A. P. ve Ganji, K. (2013). Increasing mental health of university students through life skills training (LST). Procedia -Social and Behavioral Sc*iences, 84, 1255–1259. doi:1*0.1016/j.sbspro.2013.06.739
48. Segrin, C. ve Givertz, M. (2003). Methods of social skills training and development. In J. O. Greene ve B. R. Burleson. Handbook of communication an*d social interaction skills. (ss. 13*5- 178). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
49. Sertelin Mercan, Ç. (2007). Bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri *eğitiminin ergenlerin sosya*l kaygı düzeyine etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
50. Sevgen, M. (2016). Yaratıcı drama yoluyla çocuklara v*erilen sosyal beceri eğitimi*nin anaokulu çocuklarının sosyal gelişimlerine ve yaratıcılıklarına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
51. Siyez, D. ve *Palabıyık, A. (2009). Günebakan madde ba*ğımlılığını önleme eğitim programının lise öğrencilerinin madde kullanım sıklığı, uyuşturucu maddeler hakkındaki bilgi düzeyleri ve yanlış inanışları ile madde reddetme becerileri üzerindeki etkisi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(28), 56-67.
52. Skinner, B. F. (1963). Operant behavior. American Psychologist, 18(8), 503.

53. Spence, *S. H., Donovan, C. ve Brechman-Toussaint, M. (2000).* The treatment of childhood social phobia: The effectiveness of a social skills training-based, cognitive-behavioural intervention*, with and without parental involvement. The* Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41(6), 713-726.
54. Spoth, Richard, G. Kevin Randall, Linda Trudeau, Chungyeol Shin ve Cleve Redmond (2008). "Substance use *outcomes 5 1/2 years past b*aseline for partnership-based, family-school preventive interventions." Drug and Alcohol Dependence, 57-68.
55. Strain, P. S. ve Hoyson, M. (2000). The need for longitudinal, intensive social ski*ll intervention: LEAP follow-up out*comes for children with autism. Topics in Early Childhood Special Education, 20(2), 116-122.
56. Sümer Hatipoğlu, Z. (1999). The Effect of social skills training on perceived dimensions of social skills and sociometric status of primary school students (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniver*sitesi, Ankara.*
57. *Tagay, Ö., Baydan, Y.* ve Voltan Acar, N. (2010). Sosyal beceri programının *(BLOCKS) ilköğretim ikinc*i kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (3), 19-28.
58. Thompson, M., Grace, *C. O., Cohen, L. J. (2001).* Best friends, worst enemies:. Understanding the social lives of children. NY: Ballatine Books
59. Uysal, A. D. (2014). Anne destekli, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların so*syal beceri düzeyleri ve benlik kavramlarının karşılaştırılması (Y*ayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
60. Uzamaz, F. (2000). Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans t*ezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.*
61. Uz Baş, A. (2010). Sınıf-temelli bir sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin güvengenlik ve *saldırganlık düzeyleri üzerindeki* etkisi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(2), 731-747.
62. Vorobjov, S., Saat, H. ve Kull, M. (2016). Sociall skilss and their relationship to drug use among 15-16 years old students in Estonia: An *analysis based on the ESPAD data. Nordi*c Studies on Alcohol and Drugs, 31, 401-412.
63. White, S. W., Keonig, K. ve Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A rev*iew of the intervention research. J*ournal Of Autism and Developmental Disorders, 37(10), 1858-1868.
64. Worzbyt, J. C. O'Rourke, K. ve Dandeneau, C. (2003). Elementary school couns*eling: A commitment of caring and c*ommunity building (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
65. Yelpaze, İ. (2012). Akran aracılığıyla verilen sosyal beceri eğitimi programının i*lköğretim ikinci kademedeki* öğrencilerin saldırganlık düzeylerine etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
66. Yukay, M. (2003). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri programının değerlendirilmes*i (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Ü*niversitesi, İstanbul.
67. Yıldırım, M. (2006). Sosyal *beceri eğitiminin lise 2. sınıf öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.