

Araştırma Makalesi / Research Article

DOI: <http://dx.doi.org/10.61535/bseusbfd.1625414>

Geleceğin Sosyal Hizmet Uzmanlarını Güçlendirmek: Güvengenlik Temelli Bir Grup Çalışmasının Değerlendirilmesi *

Gizem ÇELİK ÖZKAN ¹*¹ Doç. Dr., Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Bilecik, Türkiye / gizem.celik@bilecik.edu.tr.

Öz: Bu araştırma, sosyal hizmet öğrencilerinin güvengenlik düzeylerini artırmayı hedefleyen grup çalışmasının etkilerini incelemektedir. Güvengenlik, bireylerin sağlıklı iletişim ve profesyonel ilişkiler kurma becerilerinin temel unsurlarındandır. Sosyal hizmet uygulayıcıları için etkili iletişim ve mesleki müdahalede önemli bir beceri olan güvengenliği geliştirmek amacıyla Sosyal Hizmet Bölümünde öğrenim gören 252 öğrenci arasından gönüllü olan 21 öğrenci ile nicel boyutta yarı deneysel araştırma desenli, eşdeğer olmayan kontrol grubu desenini; nitel boyutta grup sürecinin ve grup üyelerinin değerlendirildiği, grup kolaylaştırıcısının gözlemleri ve katılımcılardan grup sonunda toplanan yazılı ifadelerin analizini içeren karma yöntemli araştırma yürütülmüştür. Çalışma, karma yöntem araştırma deseni kullanarak hem nicel hem de nitel bulgularla öğrencilerin gelişimini değerlendirmektedir. Nicel analizler, deney grubunun güvengenlik düzeylerinde anlamlı bir artış sağlandığını gösterirken; nitel veriler, öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerinde gelişim ve çekingenliklerinde azalma olduğunu ortaya koymuştur. Karma yöntem bulguları, grup çalışmasının sosyal hizmet öğrencilerinin profesyonel becerilerini güçlendirmedeki etkinliğini vurgulamaktadır. Çalışma, sosyal hizmet eğitime yönelik önemli bir katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Güvengenlik, Sosyal Hizmet Eğitimi, Grup Çalışması, İletişim Becerileri, Karma Yöntem Araştırması.

JEL Sınıflandırması: I21, I31, Z18

Başvuru Tarihi: 23.01.2025

Kabul Tarihi: 06.06.2025

Bu Makaleye Atıf İçin: Çelik-Özkan, G. (2025). Geleceğin Sosyal Hizmet Uzmanlarını Güçlendirmek: Güvengenlik Temelli Bir Grup Çalışmasının Değerlendirilmesi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(3): 252-276.

Empowering Future Social Workers: Evaluating an Assertiveness-Based Group Work

Gizem ÇELİK ÖZKAN ¹*¹ Assoc. Prof., Bilecik Şeyh Edebali University, Bilecik, Türkiye / gizem.celik@bilecik.edu.tr.

Abstract: This study examines the impact of a group intervention aimed at enhancing the assertiveness levels of social work students. Assertiveness is a key component of healthy communication and professional relationship-building skills. To improve assertiveness, a mixed-methods research design was employed with 21 volunteer students selected from 252 enrolled in the Social Work Department. The study utilized a quasi-experimental non-equivalent control group design for the quantitative aspect, and analyzed the group process, participant observations, and written feedback from the participants at the end of the sessions for the qualitative dimension. The findings from both quantitative and qualitative analyses demonstrated significant improvements in assertiveness levels and self-expression skills, with a reduction in shyness. The mixed-methods results underscore the effectiveness of the group work in strengthening the professional skills of social work students. This study contributes significantly to social work education.

Keywords: Assertiveness, Social Work Education, Group Work, Communication Skills, Mixed-Methods Research..

JEL Classification: I21, I31, Z18

Received Date: 23.01.2025

Accepted Date: 06.06.2025

How to Cite this Article: Çelik-Özkan, G. (2025). Geleceğin Sosyal Hizmet Uzmanlarını Güçlendirmek: Güvengenlik Temelli Bir Grup Çalışmasının Değerlendirilmesi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(3): 252-276.

* Sorumlu Yazar / Corresponding Author

* Bu çalışma, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 07.05.2024 tarihli ve 252803 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

EXTENDED SUMMARY

Research Problem

Assertiveness is a critical competency for social work students, essential for effective communication, self-expression, and professional practice. Despite its importance, many students lack sufficient assertiveness skills, which can hinder their academic, interpersonal, and future professional success. Given this gap, this study aimed to evaluate the impact of an assertiveness-based group intervention on the personal development and professional competencies of social work students.

Research Questions

Does participation in an assertiveness-focused group intervention significantly improve the assertiveness levels of social work students? What are the qualitative impacts of the group intervention on participants' self-expression, communication skills, and reduction of shy behaviors? How do participants perceive the effectiveness and value of the intervention process?

Literature Review

Assertiveness, situated between aggression and passivity, is defined as the ability to express thoughts, feelings, and beliefs in an open, honest, and respectful manner without infringing on others' rights (Vagos & Pereira, 2016). The development of assertiveness has been associated with improved interpersonal communication, self-efficacy, and conflict resolution (Alberti & Emmons, 2002). Prior studies have demonstrated the efficacy of structured assertiveness training programs in diverse populations, including students, healthcare workers, and individuals with psychological challenges (Eslami et al., 2016; Insani et al., 2023). However, there is limited research targeting social work students, whose future roles require strong assertiveness skills for client advocacy, interdisciplinary collaboration, and ethical decision-making. This study contributes to this gap by employing a mixed-methods approach to evaluate the effectiveness of an assertiveness-based group intervention.

Methodology

A mixed-methods design was used, integrating quantitative and qualitative approaches. The study involved 21 volunteer participants selected from 252 undergraduate students in the Social Work Department at a public university in the Marmara Region. The quantitative dimension utilized a quasi-experimental nonequivalent control group design, with pretest and posttest measures. The qualitative dimension included facilitator observations, group process evaluations, and participants' written reflections. Data collection tools included the Voltan-Acar Assertiveness Scale (VAAS), a personal information form, group process evaluation reports, and final group evaluation notes. Quantitative data were analyzed using SPSS 25.0. Descriptive statistics, Shapiro-Wilk tests, Fisher's Exact Tests, and t-tests were employed to examine group differences and intervention impacts. Qualitative data were subjected to thematic analysis, focusing on observed and self-reported changes in participants' behaviors, attitudes, and experiences. The intervention consisted of 10 sessions over five weeks, with activities designed to enhance assertiveness through role-playing, cognitive restructuring, and feedback. Topics included expressing opinions, saying "no," giving and receiving compliments, and resolving conflicts non-aggressively.

Results and Conclusions

The intervention significantly increased assertiveness scores in the experimental group compared to both pretest results and the control group ($p < 0.05$). Notable improvements were observed in participants' ability to express themselves, communicate effectively, and reduce shy behaviors. Qualitative findings corroborated these results, highlighting enhanced self-confidence, increased use of "I" statements, and better ability to navigate interpersonal challenges. Participants expressed high satisfaction with the program, emphasizing the value of group dynamics, practical activities, and supportive environments. For instance, several participants noted improvements in their ability to decline requests respectfully and articulate their needs without fear of judgment. The thematic analysis identified three core outcomes: enhanced self-expression, increased self-awareness, and improved interpersonal relationships. This study underscores the importance of assertiveness training in the academic and professional development of social work students. The small sample size and lack of random assignment limit the generalizability of the findings. Future studies should include larger and more diverse samples and examine the long-term impacts of assertiveness training. Additionally, incorporating control groups with alternative interventions could strengthen comparative analyses. Despite these limitations, the study provides valuable insights into the role of assertiveness training in empowering social work students for their future roles.

GİRİŞ

Sosyal canlı olan insan, diğerleriyle kurduğu iletişim ve etkileşimler yoluyla yaşamını sürdürmektedir. Davranışlar genel olarak çekingen, saldırgan ve güvengen olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Herhangi bir olumsuzluk karşısında sessiz kalma ve kendini açığa çıkarmama hali çekingen; tepkisel ve soğukkanlı olmayan tutum ve davranışlar ise saldırgan olarak ifade edilmektedir. Birbirine zıt olan bu iki davranış örüntüsünün yanı sıra güvengen davranış bireyin duygu, düşünce ve inançlarını başkalarının haklarına zarar vermeyerek ve saygı göstererek açık, dürüst ve uygun bir şekilde ifade edebilme becerisini ifade etmektedir (Vagos ve Pereira, 2016). Bireysel özerkliği ve bireyin kendi kaderini tayin hakkını teşvik etmedeki rolünü vurgulayan güvengenlik, baskın sosyal tepkilere karşı durabilme ve herhangi bir kurala bağlı olmaksızın belirlenmiş grup standartlarına uymama becerisiyle bağlantılıdır (Sitota, 2018). Ayrıca, kişilerarası iletişimde bireyin haklarının ve sorumluluklarının tanınması ve savunulması ile ilişkilidir (Vagos ve Pereira, 2016). Bu anlamda güvengen olarak nitelendirilen bir kişi saldırgan davranış örüntüsüne sahip kişiler gibi diğerlerine zarar vermez, onları küçük düşürmez; aynı zamanda çekingen davranış örüntüsüne sahip kişiler gibi de kendini küçük düşürmez ya da haklarının yok sayılmasına göz yummaz. Dolayısıyla güvengenlik, çekingenlik ve saldırganlık adı verilen iki kutbun zıttı değil; bunların dengelenerek uzlaştığı bir denge noktasıdır (Voltan-Acar, 2004).

Sosyal hizmet okuyan üniversite öğrencileri yaşları itibarıyla kendilerini keşfetme sürecini sürdüren, mesleki eğitimlerinin yanı sıra sağlıklı iletişim ve etkileşim kurma konusunda da öğrenim sürecine devam eden bireylerdir. Duygu ve düşünceleri doğru, uygun ve net bir biçimde ifade etmeyi öğrenmeleri hem şimdi hem de ilerleyen süreçteki ilişkilerinde onlara sağlıklı ilişkilerin yolunu açacak önemli bir beceri olacaktır. Bunun nedeni sosyal hizmet öğrencilerinin, mesleklerini gerçekleştirirken gerek müracaatçılar gerekse kurum yetkilileri, meslektaşları ya da kanun yapıcılar ile kuracakları ilişki ve etkileşimde güvengen davranış özelliklerine daha fazla ihtiyaç duyacak olmalarıdır. Çünkü mesleğin doğası, insanla kurulan iletişim ve etkileşim temelinde insanı anlama ve mesleki bilgi, beceri ve değer üçlüsü eşliğinde müracaatçı ile birlikte değişim sürecine katılmayı gerektirmektedir.

Çok sayıda beceriye sahip olması gereken sosyal hizmet uzmanının beceri repertuarına ilişkin farklı sınıflandırmalar yapılmaktadır. Ortaklaşan ve ön plana çıkan beceriler arasında iletişim (sözlü, sözsüz, telefonda, yazılı), öz farkındalık, analitik düşünme, duyguların yönetilmesi, öz yönetim, sunum/hitabet, koordinasyon, gözlem, yaratıcılık, hızlı düşünüp doğru tepki verebilme, alçakgönüllülük, dayanıklılık, çatışma çözme, iş birliği yapabilme ve zorlu durumlarda etkili adımlar atabilme becerileri yer almaktadır (Thompson, 2013: 126-150). Bu becerilerin her biri ayrıntılı analiz edildiğinde güvengenlik becerisinin sosyal hizmet uygulayıcısının çeşitlenen beceri havuzundaki her becerisini geliştirmesine katkıda bulunabileceği söylenebilir. Bu durum da sosyal hizmet uzmanlarının özellikle kriz durumlarında ve stresli süreçlerde profesyonel kararlar alabilmelerinde önemli bir etken olarak değerlendirilebilir. Bu anlamda beceri geliştirmenin her zaman sosyal hizmet eğitiminin önemli bir bileşeni olduğu belirtilmektedir (Tompsett vd., 2016). Profesyonelliğin temel unsurlarını bütünleştirmeyi amaçlayan karmaşık, çok katmanlı bir öğrenme etkinliği (Thompson, 2013:117) olarak ifade edilen beceri eğitiminde ampirik araştırma eksikliği nedeniyle, iletişim becerilerinin nasıl öğretildiği ve öğrenildiğine dair kavrayışın sınırlı kaldığı da belirtilmektedir (Reith-Hall ve Montgomery, 2023; Tompsett vd., 2016).

Beceri eğitiminin önemli bir amacının, kuram ve uygulama arasında bir bağlantı oluşturmak olduğunu belirten Fjeldheim ve Kleppe (2025), Norveç'teki sosyal hizmet eğitiminde beceri eğitimi sürecinde kuramın uygulamaya

entegrasyonunun nasıl kolaylaştırılabileceğini araştırdıkları çalışmalarında öğrenci sunumları ve rol oyununun, geribildirim ve yansıtıcı uygulamanın, sosyal hizmet eğitimcilerinin rehberliğinin ve öğrencilerin gelişim süreçlerinin sürekli olarak izlenmesinin beceri gelişiminde önemli olduğu sonucunu paylaşmaktadır. Yapılan literatür incelemesinde, Türkiye'deki sosyal hizmet eğitiminin öğrencilerin güvenlik becerileri üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın temel amacı, sosyal hizmet öğrencilerinin kendilerini geliştirmeleri ve mesleki yeterliliklerini desteklemek için güvenlik düzeylerini artırmayı hedefleyen grup çalışmasının etkinliğini değerlendirmektir. Bu bağlamda, gönüllü katılımcılar arasında güvenlik düzeylerindeki değişimleri karma araştırma yöntemiyle ele almak, grup sürecini analiz etmek ve deney ile kontrol grupları arasında oluşan farklılıkları belirlemek çalışmanın özel hedeflerindendir. Ayrıca, bu araştırma grup odaklı müdahale yöntemlerinin sosyal hizmet eğitimindeki rolüne ilişkin önemli çıkarımlar sunmayı; grup çalışmalarının sosyal hizmet öğrencilerinin mesleki gelişimine olan etkilerine dair ampirik veri sağlayarak, sosyal hizmet eğitime yönelik yeni stratejiler geliştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Çekingenlik ve saldırganlık gibi birbirine zıt iki davranış örüntüsünün yanı sıra güvenlik bireyin duygu, düşünce ve inançlarını başkalarının haklarına zarar vermeyerek ve saygı göstererek açık, dürüst ve uygun bir şekilde ifade edebilme becerisini ifade etmektedir (Vagos ve Pereira, 2016). Lazarus (1973), güvenli kişiliklerin sahip olduğu ve tatmin edici bir yaşam sürmenin koşulu olarak ifade ettiği dört alışkanlık grubundan bahsetmektedir: a) Arzuları ve ihtiyaçları hakkında açıkça konuşma yeteneği, b) "Hayır" diyebilme yeteneği, c) Sahip olduğu olumlu ve olumsuz duygular hakkında açıkça konuşabilme becerisi ve d) Bağlantı kurma, bir konuşmayı başlatma, sürdürme ve bitirme becerisi. Lazarus'a göre bu yetenekler kişiliğin yalnızca davranışsal yönünün bir ifadesi olmakla birlikte, aynı zamanda dürtü, yaşam felsefesi ve kişisel değerlendirmeler gibi bilişsel unsurları da içermektedir. Ayrıca bu alışkanlıkların kullanılması güvenliğin varlığı için gereklidir ancak yeterli değildir. Bunlara ek olarak güvenli ve saldırgan davranışlar arasında ayırım yapmak da gereklidir (Peneva ve Mavrodiev, 2013). Salter (2002) de yapmış olduğu klinik çalışmalara dayanarak güvenli davranış örüntüsünün/kişiliğin altı özelliğini tanımlamaktadır; a) Duygularını açıkça ifade etme dolayısıyla oluşan konuşmanın duygusallığı, b) Duyguların kesin ve kendiliğinden ifade edilmesini gerektiren konuşmanın ifade gücü, c) Görüşlerini doğrudan ve açık bir şekilde ifade ederek başkalarının görüşlerine itiraz etme ve karşılık verme becerisi, d) Bireyin sözlerinin arkasında duracağının bir örneği olarak "ben" şahıs zamirini kullanma, e) Övgüyü bir küstahlık işareti olarak değil, kendine saygının bir ifadesi olarak ve kendi güç ve yeteneklerini yeterli şekilde değerlendirdiğinin bir ifadesi olarak kabul etmek ve f) Doğaçlama eğilimlerinin bir tezahürü olarak eylemlerindeki dürtüsellik ve planlamayı reddetmedir.

Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere güvenli davranış, bireylerin farklı durumlarda sergileyebileceği bir dizi tepkiyi içermektedir. Bu anlamda, kendini olduğu gibi anlatabilme, olumlu ve olumsuz duyguları iletebilme, kendisine ters gelen isteklere karşı koyabilme, karşısındakinden ricada bulunabilme becerisine sahip olabilme ve başkalarının haklarını çiğnmeden kendi haklarını kullanabilme güvenli davranış özelliklerindendir (Alberti ve Emmons, 2002; Voltan-Acar vd., 2008). Aslında bu geniş davranış yelpazesi içinde güvenli davranış, daha önce de ifade edildiği gibi, duygusal ve kişilerarası tepkilerin çok yönlü doğasını vurgulayan bir niteliğe sahiptir. Çünkü bağlama göre uygun davranış tepkisi gösterebilme becerisini ifade etmektedir. Bu, güvenli davranışın, onu diğer

davranış türlerinden ayıran belirli kalıplar ve özelliklerle karakterize edilebileceğini göstermektedir.

Güvengen davranışı bir örnek üzerinden ifade etmek gerekirse, bir üniversite öğrencisinin güvengen davranışı akademik performansı, kurum idarecileri, öğretim elemanları ve arkadaşlarıyla olan etkileşimleri bağlamında gözlemlenebilmektedir. Miguelsanz vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada ilk ve orta öğretim düzeyindeki öğrencilerin güvengenlik becerileri ile akademik performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ters korelasyon olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir ifadeyle, güvengenlik becerilerinin eksikliği öğrencilerin öğretmenlerle ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşimlerini etkilemekte ve akademik başarısızlığa zemin hazırlayan davranışlara da yol açabilmektedir. Bu bağlamda üniversite öğrencileri arasında güvengen davranışlar, kendilerini sağlıklı bir biçimde ifade etme, bakış açılarını uygun bir şekilde savunma, arkadaşları ve öğretim üyeleriyle yapıcı diyaloga girme şeklinde kendini gösterebilmektedir. Çünkü güvengen davranış sergileyen öğrenciler sınıf tartışmalarına aktif olarak katılabilmekte, fikirlerini güvenle ifade edebilmekte ve akademik söylemlere saygılı bir şekilde meydan okuyabilmekte veya sorgulayabilmektedir. Bunların yanı sıra güvengen davranış, öğrencinin açıklama bekleme, akademik görevleri müzakere etmesi ve eğitim ihtiyaçlarını saygılı ve etkili bir şekilde savunması anlamına da gelebilir.

2.1. Güvengenlik Eğitimi

İnsan değişip gelişebilen, bazı durumlarda yaşananların da etkisiyle dönüşebilen bu anlamda kendini sonsuz biçimlerde var edebilme yeteneğine sahip bir varlıktır. İnsanın bu niteliği, sahip olduğu ve sıklıkla sergilediği iletişim ve davranış becerilerini geliştirip olumlu yönde değiştirebilme potansiyeli taşıdığını ifade etmektedir. Bu bazen bireysel çabayla ama çoğunlukla çevresel kaynak ve desteklerin bireysel motivasyonla birleştiği noktada gerçekleşmektedir. Bu anlamda eğitim programları önemli bir yere sahip olmaktadır.

Güvengenlik eğitiminin temel amacı, bireyin kendini nasıl gördüğünü değiştirmesine, atılganlığını (güvengenliğini) geliştirmesine, bireysel ruh halini ve düşüncelerini uygun şekilde ifade etmesine ve özgüvenini daha da geliştirmesine yardımcı olmaktır (Alberti ve Emmons, 2002). Davranışçı kuram temelinde oluşturulan güvengenlik becerileri eğitimi, bilişsel davranışçı kuramı benimseyenler tarafından geliştirilmiştir (Tuna-Özcivanoğlu, 2010). Özellikle sağlıklı iletişim kurmakta zorlanan, kendini açık ve doğru bir şekilde ifade etme güçlüğü yaşayan, haklarını savunma konusunda sorun yaşayan hemen hemen her yaş, cinsiyet, iş ve meslek grubundan bireylerle gerçekleştirilebilen, içinde bilişsel davranışçı kuramın tekniklerinin de kullanıldığı bir eğitim programıdır.

Yapılandırılmış bir müdahale tekniği olarak güvengenlik eğitimi, bireylerin etkili bir şekilde iletişim kurma, ihtiyaçlarını ifade etme ve çeşitli sosyal ve kişilerarası bağlamlarda haklarını savunma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Eslami vd., 2016). Bireylerin hayata karşı tutumlarını değiştirmelerine, güvengenliklerini geliştirmelerine, düşünce ve duygularını rasyonel bir şekilde ifade etmelerine ve bu sayede özgüvenlerini artırmalarına yardımcı olmak için tasarlanmaktadır (Ahmadi vd., 2017). Çeşitli klinik sorunlar, nüfus grupları ve bağlamlarla ilişkili olarak sosyal ilişkilerin etkinliğini artırmak için kullanılan ve değerli bir tanı ötesi müdahale tekniği (Eslami vd., 2016; Speed vd., 2018) olarak güvengenlik eğitiminin, farklı müracaatçı grupları ile yapılan çalışmalarda etkili sonuçlar verdiği görülmektedir.

Güvengenlik eğitim programının içeriği tipik olarak bireylerin etkili bir şekilde iletişim kurma, ihtiyaçlarını ifade etme ve çeşitli sosyal ve kişilerarası bağlamlarda haklarını savunma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan

yapılandırılmış bir müdahaleyi içermektedir. Program, güvengen beceri ve davranışları geliştirmek için çeşitli bileşen ve teknikleri içerebilmektedir. Örneğin program, bireylerin olumsuz değerlendirilme korkusunu değiştirmek için bilişsel yeniden yapılandırma tekniklerini içerebilmektedir (Omura vd., 2018). Güvengen davranış gelişimini kolaylaştırmak için rehberlik, rol oyunu, geri bildirim, modelleme, uygulama ve edinilen davranışın gözden geçirilmesi gibi teknikler kullanılabilir (Yiğiter, 2021).

2.2. Güvengenlik Eğitimi Üzerine Yapılan Çalışmalar

Güvengenlik eğitim programına ilişkin araştırma sonuçları, farklı nüfus gruplarıyla gerçekleştirilen eğitim çalışmalarının etkililiğine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular güvengenlik eğitiminin şizofreni hastaları (Lee vd., 2013; Lin vd., 2008), lise ve üniversite öğrencileri (Ateş, 2015; Avşar ve Ayaz-Alkaya, 2017; Eslami vd., 2016; Hosseini vd., 2015; Parmaksız, 2019; Tuna-Özcivanoğlu, 2016), hemşireler (Karakas ve Okanlı, 2015; Nakamura vd., 2017), futbolcular, sağlık çalışanları (Omura vd., 2017), yaygın anksiyete bozukluğu olan bireyler gibi gruplar üzerindeki olumlu etkilerini göstermektedir.

Başka bir ifadeyle güvengenlik eğitimi, psikiyatrik sorunları olanlar da dahil olmak üzere her yaştan bireyde kendini güçlendirme ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirmeye odaklanan yapılandırılmış bir müdahaledir (Üstün ve Küçük, 2020). Örneğin sağır ve işitme güçlüğü çeken ergenler ile gerçekleştirilen çalışmada güvengenlik eğitiminin sosyal kaygıyı azaltmada etkili olduğu ve çeşitli gruplardaki psikolojik zorluklara çözüm bulma potansiyelinin altının çizildiği belirtilmektedir (Ahmadi vd., 2017). Benzer bir şekilde, bireylerin kişilerarası iletişimle bağlantılı kaygılarının üstesinden gelmelerinde güvengenlik eğitiminin başarılı sonuçlar verdiği belirtilmektedir (Lee vd., 2013). Psikiyatri hastaları ile gerçekleştirilen eğitim çalışmaları sonucunda da hastaların kendilerini nasıl gördükleri, bireysel ruh hallerini ve düşüncelerini ifade etmeleri ve özgüven oluşturmalarında iyileşmelere yol açtığı sonucuna varılmıştır (Lin, vd., 2008).

Üniversite öğrencileri bağlamında gerçekleştirilen güvengenlik eğitimi çalışmalarından biri, görme bozukluğu olan gençlerde sosyal becerilerin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir (Kim, 2003). Okul öncesi çağında çocuğu olan hemşirelerle gerçekleştirilen güvengenlik eğitimi sonucunda hemşirelerin tükenmişliğinin önlenmesinde potansiyel etkililiği ortaya konmuştur (Maruyama vd., 2015). Güvengenlik eğitiminin ayrıca, iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarındaki rolü değerlendirilerek kurumsal sürdürülebilirliğe katkı sunduğu sonucuna varılmıştır (Sánchez vd., 2021). Bu bulgular, farklı nüfus gruplarıyla gerçekleştirilen çalışmalarda güvengenlik eğitiminin etki ve sonuçlarına dair önemli bilgiler sunmaktadır.

Sosyal hizmet öğrencileri için güvengenlik, profesyonel yaşamlarında etkili iletişim kurma ve etik kararlar alma becerilerini güçlendiren önemli bir faktördür. Sosyal hizmet uzmanlarının, neredeyse tüm sosyal hizmet rollerini ve işlevlerini yerine getirmek için kendilerini güvengen bir şekilde ortaya koymaları gerektiğini belirten Cavazos ve Guerrero (1999: 85) yeterli güvengen beceri repertuarı olmadan, sosyal hizmet uzmanlarının değişimi etkilemesi ve sosyal hizmet mesleğinin değerini göstermesinin engellenebileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Pardeck ve diğerleri (1991: 589) de, sosyal hizmet eğitiminin bir öğrencinin güvengenlik becerisini artırması gerektiğini, çünkü artan güvengenliğin etkili sosyal hizmet uygulamaları için kritik olduğunu ileri sürmektedir. Ancak dikkat çekici bir şekilde literatürde, sosyal hizmet öğrencileri için güvengenlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik sunulan mesleki eğitimin dışında eğitim programı ya da grup odaklı beceri geliştirme çalışması olmadığı görülmektedir.

Yapılan incelemede sosyal hizmet öğrencilerine ya da sosyal hizmet uzmanlarına yönelik başlı başına güvengenlik temelli eğitim programlarından ziyade mevcut sosyal hizmet lisans ve lisansüstü sosyal hizmet eğitim içeriği üzerinden güvengenlik becerisi kazanımını değerlendirmeye yönelik çalışmaların olduğu görülmüştür. Bunlardan biri, Cournoyer (1983) tarafından 194 sosyal hizmet yüksek lisans öğrencisinin güvengenlik düzeylerinin cinsiyet, etnik köken ve alan (vaka çalışması ve diğer yöntemler) gibi faktörlere göre nasıl değiştiğini incelemek amacıyla yapılan karma yöntemli araştırmasıdır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin daha yüksek güvengenlik puanlarına sahip olduğu; etnik azınlıkların ise azınlık olmayanlardan daha düşük güvengenlik puanlarına sahip olduğu; vaka çalışması eğitimi alan öğrencilerin, diğer yöntemlerde eğitim gören öğrencilere kıyasla daha düşük güvengenlik seviyelerine sahip olduğu, ayrıca sosyal hizmet yüksek lisans eğitiminin, öğrencilerin güvengenlik seviyeleri üzerinde mezuniyetle birlikte olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. 162 sosyal hizmet lisans öğrencisinin katılımıyla Pardeck ve diğerleri (1991: 589-590) tarafından yürütülen çalışmada ise alınan sosyal hizmet eğitiminin öğrencilerin güvengenlik becerisini olumlu yönde etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Literatürde sosyal hizmet öğrencilerine yönelik özel olarak yapılandırılmış güvengenlik eğitimi programlarının ve grup odaklı uygulamaların olmaması bu alandaki boşluğu ortaya koymaktadır. Bu nedenle çalışma, sosyal hizmet öğrencilerinin güvengenlik düzeylerini artırmaya yönelik bir grup çalışmasının etkilerini incelemeyi amaçlamakta ve alandaki bu eksikliği doldurmayı hedeflemektedir.

3. MATERYAL VE METOD

3.1. Araştırmanın Etik Yönü

Bu çalışma Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 17 Mayıs 2024 tarihinde onaylanmıştır (Onay no: E-54674167-050.04-255140). Görüşmelerin öncesinde araştırmanın amacını ve içeriğini anlatan “Aydınlatılmış Onam Formu” ile katılımcıların onayı alınmıştır. Ayrıca Voltan-Acar Kendini Belirleme (Güvengenlik) Ölçeği’nin kullanımı için Prof. Dr. Nilüfer Havva VOLTAN ACAR’dan sözlü ve yazılı izin alınmıştır.

3.2. Araştırma Tasarımı

Bu çalışmada, güvengenlik temalı grup çalışmasının etkilerini değerlendirmek amacıyla karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemin tercih edilmesinin nedeni a) yarı deneysel, ön test-son test kontrol grubu desenli bir çalışmanın etkinliğini ölçmek için nicel verilere ve b) hem nicel verilerin doğruluğunun hem de sürecin derinlemesine anlaşılmasını sağlamak için nitel verilere ihtiyaç duyulmasıdır. Nicel veri toplama süreci, katılımcıların güvengenlik düzeylerini ölçmek için uygulanan ön test ve son test ölçümlerini kapsamaktadır. Nitel veri toplama süreci ise grup sürecinin ve grup üyelerinin değerlendirilmesi, grup kolaylaştırıcısının gözlemleri ve katılımcılardan grup sonunda toplanan yazılı ifadeler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler, Kendini Belirleme Güvengenlik Ölçeği’nin alt boyutları (çekingenlik ve güvengenlik) kullanılarak ölçülmüş ve bağımsız gruplar ile bağımlı gruplar için t-testi ile analiz edilmiştir. Nitel veriler ise tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiş; grup sürecinde gözlemlenen değişimler ve katılımcıların grup deneyimine dair algıları incelenmiştir.

Güvengenlik temalı grup çalışmasının sosyal hizmet öğrencilerinin güvengenlik düzeyleri üzerindeki etkinliğini doğrulamak için yarı deneysel tasarım kullanılmıştır. Yarı deneysel araştırma desenleri arasında bu çalışmada, eşdeğer olmayan kontrol grubu deseninin kavramsal bir açılımı uygulanmıştır. Eşdeğer olmayan kontrol grubu tasarımı, deneklerin rastgele atanmasının mümkün olmadığı ancak benzer karaktere sahip bir kontrol grubunun

kullanılabileceği durumlarda kullanılır (Rubin ve Babbie, 2008). Kontrol grubu ön-test son-test tasarımıyla aynı türdedir ve doğrulama yöntemi de aynıdır. İki yöntem arasındaki fark, katılımcıların deney grubuna ya da kontrol grubuna rastgele atanmamasıdır. Ayrıca bu araştırma tasarımı, sosyal refah alanındaki araştırmalarda bir programın veya politikanın etkinliğini değerlendirirken yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Jung, 2014: 288). Tuncay (2017: 127) “sosyal hizmet mesleğinin bilimsel temellerinin güçlendirilmesi ve toplumsal alandaki kabul düzeyinin artması için çıktı çalışmalarına daha çok ağırlık verilmesi gerektiğini” vurgulamakta; “yarı-deneysel çalışmaların sosyal hizmet teorisinin pratikten beslenerek geliştirilmesi için en elverişli yollar arasında yer aldığından” bahsetmektedir. Bu anlamda bu çalışma, kuramsal bilginin uygulamaya aktarılması ve uygulamadan gelen bilginin kuramsal bilgiye eklemlenmesi adına önemli bir niteliğe sahiptir.

Grup süreci, planlanmasından uygulanmasına ve değerlendirilmesine kadar her aşamada, sosyal hizmet lisans ve lisansüstü eğitimi almış, aynı zamanda farklı nüfus gruplarıyla, farklı konu ve yaklaşımlarla grup odaklı sosyal hizmet uygulamaları gerçekleştirmiş bir grup kolaylaştırıcısı tarafından yürütülmüştür. Grup kolaylaştırıcısının özellikleri ve grup içindeki rol ve sorumlulukları, grup sürecinin etkililiği ve üyelere rol ve model olma açısından önemli olduğundan grup süreci öncesi bu özellik ve sorumluluklar dikkatle gözden geçirilmiştir. Bu bağlamda grup kolaylaştırıcısının, “grup yöneticisi” ya da “lideri” gibi ifadelerle anılmasından ziyade “kolaylaştırıcı” ifadesiyle süreçteki etkinliğinin hiyerarşik olmayan bir yapıda olduğu vurgusuna dikkat edilmiştir. Bunun yanı sıra kolaylaştırıcının, açık, net ve etkili iletişim kurabilme, empatik dil kullanabilme ve herkesin gruba katılımı için teşvik edici bir iklim yaratmasına özen gösterilmiştir. Duygusal katılımın öneminin farkında olunarak duyguların paylaşımına alan yaratma, aktif dinleme ve uygun geribildirimlerde bulunma, bunun yanı sıra grup üyelerinin de benzer davranışlar sergilemelerini teşvik etmeye çalışılmıştır.

Grup kolaylaştırıcısının aynı zamanda farklı derslerin ders sorumlusu olması dolayısıyla kurulan ilişkide farklı dinamiklerin önüne geçmek adına grup sürecinin başında yapılan açıklamaların yanı sıra süreç içinde de ara sıra bu rol ve konumların farklılığı hatırlatılmış; tarafsızlık, nesnellik ve gizlilik gibi değerler vurgulanmıştır. İyi bir dinleyici olmaya özen gösteren grup kolaylaştırıcısı, sadece üyelerin duygu ve düşüncelerini anlamaya ve o anda geribildirim vermeye değil aynı zamanda oturumlar arası geçen sürede üyeler adına önemli olabilecek boyutları diğer oturumlarda uygun bir biçimde dile getirerek de göstermeye çalışmıştır.

Her ne kadar grup sürecinde çözümlenmesi güç, akut bir çatışma ortamı oluşmamış olsa da grup kolaylaştırıcısı olası problem çözme ve çatışma yönetimi gibi boyutlarda da güvengen davranış göstermesi gerektiği bilinciyle hareket etmiştir. Bunların yanı sıra grup dinamiklerini gözlemlemek ve oturum sonlarında veri kaybı yaşanmaması adına güncel bir şekilde kayda geçirme, tarafsız değerlendirmede bulunabilmek için ölçülebilir nitelik ve somut derecelendirmeler oluşturma, grup üyelerinin kendilerini açık ve rahat bir biçimde ortaya koyabilecekleri güvenli ve destekleyici bir ortam yaratma, geribildirimleri alma ve verme konusunda yapıcılığı gözetme, grubun amaç ve kuralları çerçevesinde ilerlemesini sağlama gibi sorumlulukları bulunmuştur.

3.3. Katılımcılar

Araştırma grubunu, 2023-2024 akademik yılı bahar döneminde grup kolaylaştırıcısının görev yapmakta olduğu üniversitenin sosyal hizmet bölümünde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan sosyal hizmet öğrencileri oluşturmaktadır. Başka bir deyişle çalışma, Türkiye’deki bütün sosyal hizmet öğrencilerine açık bir grup çalışması değildir. Grup çalışmasına katılmak isteyenlerden on ikisi deney grubu olarak seçilmiştir. Araştırmaya

katılmak isteyen ancak grup sürecine katılmak istemeyen 9 öğrenci kontrol grubuna alınmıştır. Bu anlamda içerme kriterleri; ilgili üniversitenin sosyal hizmet bölümünde öğrenim görüyor olmak, belirtilen araştırma sürecine katılmaya gönüllü olmak, deney grubunda yer almak için ise güvengenlik temelli 10 oturumluk grup sürecine dahil olmayı istemek. Dışlama kriterleri; ilgili üniversitenin sosyal hizmet bölümünde öğrenim görmemek, araştırma ve grup çalışması sürecine katılımda isteksiz olmak, ön-test uygulamasına katılabileceğini ancak son-test uygulamasına katılamayacağını beyan etmiş olmak. Deney grubuna güvengenlik temalı 10 oturumluk bir grup çalışması uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

3.4. Araştırma Süreci

Bu çalışma için etik kurul onayı alındıktan sonra bir hafta boyunca iki kez sosyal hizmet lisans öğrencilerine çalışma hakkında bilgi veren birer duyuru yapılmıştır. Duyurulardan ilki, sınıf bazlı öğrenci iletişim gruplarını yöneten sınıf temsilcileri aracılığıyla whatsapp uygulaması üzerinden; ikincisi 1., 2., 3. ve 4. sınıfların en yoğun olduğu derslerin ders başlangıcında bölümün araştırma görevlileri tarafından yapılmıştır. Grup kolaylaştırıcısının aynı zamanda her sınıfta ders veren bir öğretim üyesi olması dolayısıyla duyuruları bizzat kendisinin yapmamasına, bu yolla öğrenciler üzerinde katılım konusunda bir baskı oluşturulmamasına özen gösterilmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olanların grup kolaylaştırıcısına kendilerini tanıtan ve çalışmaya katılma isteklerini belirten mail atması istenmiştir. Bu kapsamda yirmi dört öğrenci mail atmıştır. Belirtilen tarihten sonra gönüllü olan katılımcıların maillerine geri dönüş yapılmış ve yüz yüze gerçekleşecek bireysel görüşme için randevulaştırılmıştır. Grup kolaylaştırıcısının ofisinde gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılara araştırmanın kapsamı, gerçekleştirilecek grup çalışmasının amacı ve süreci hakkında detaylı bilgi verilmiş, grup çalışmasına katılmak isteyen (on iki katılımcı), grup çalışmasına katılmayıp kontrol grubunda olmak isteyen (9 katılımcı) ve araştırma sürecine hiç dahil olmak istemeyenler (3 katılımcı) belirlenmiştir. Bahsedilen 3 katılımcı, araştırma hakkında verilen bilgiden sonra dönem sonundaki son test uygulamasına katılamayabileceklerini, öğrenimlerine devam etme konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişler ve araştırmanın herhangi bir aşamasına dahil edilmemişlerdir. Araştırmaya katılmaya istekli olan ve çalışmanın deney ve kontrol grubunu oluşturan yirmi bir katılımcıya sosyo-demografik bilgi formu ve KBGÖ öntest olarak verilmiş; ayrıca, deney grubuna katılacak katılımcıların iletişim bilgileri alınmıştır. Güvengenlik temalı eğitim programı yapılan yüz yüze görüşmelerden sonra bölümün bulunduğu binadaki amfi biçimde olmayan ve kolçaklı koltukların olduğu bir sınıfta başlamış ve haftada iki oturum olacak şekilde 28.05.2024-02.07.2024 tarihleri arasında 10 oturum olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin sınav programları dolayısıyla sadece bir hafta (17.06.2024-21.06.2024) grup çalışması yapılamamış; sonraki hafta devam edilmiştir.

Programın tamamı beş hafta süren 60 dakikalık 10 oturumdan oluşmuştur (Bkz. Ek 1). Son test, program tamamlandığında gerçekleştirilmiştir. Program öncesi ve sonrası sonuçların doğru bir şekilde karşılaştırılması için, KBGÖ'nin yanı sıra araştırmanın nitel boyutunu içeren grup sürecinin ve grup üyelerinin değerlendirilmesi, grup kolaylaştırıcısının gözlemleri ve katılımcılardan grup sonunda toplanan yazılı ifadeler üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır.

3.5. Program İçeriği

Literatürde güvengenlik eğitim programına dair üniversite öğrencileri ile yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Güvengenlik temalı grup eğitiminin bireysel eğitimden daha faydalı olduğuna inanılmaktadır: Bunun nedenleri; a) grup üyelerinin güvengen davranışları grup içinde uygulayabilme fırsatı bulmaları, b) davranışın nedenlerini

anladıkları için diğer üyelerin güvengen davranışlarını daha kolay kabul etmeleri ve c) grup içinde güvengenliği teşvik etmek ve geliştirmek için daha fazla fırsat bulunmasıdır (Lin vd., 2004: 657). Ayrıca, etkin bir grubun ideal olarak 5-12 üyeden oluştuğu; grup üyelerinin özellikleri açısından homojen olması gerektiği; grup toplantılarının 6-12 hafta boyunca haftada bir kez 2 saat yapılması en uygun yöntem olarak bulunmuştur (Lin vd., 2004: 657).

Programın sosyal hizmet lisans öğrencileriyle uygulanmasının nedeni farklı müracaatçı gruplarıyla, çok çeşitli sorun ve ihtiyaç odaklarında çalışan sosyal hizmet uzmanlarının kendini ifade edebilme, sağlıklı ve uygun iletişim kurabilme, sorun çözme, kaynak bulma ya da kaynaklarla ihtiyaç sahiplerini buluşturabilme gibi çoklu becerilere sahip olmaları gerekmesidir. Her ne kadar almış oldukları eğitim içeriğinde bu becerileri edinecek donanım ulaştırılmaya çalışılıyor olsalar da bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen grup çalışması ile sınırlı sayıda grup üyesinin olduğu özel bir etkileşim ortamında etkili ve verimli bir süreç içinde bu becerilerini ileri düzeylere taşıma fırsatı bulabilecek olmalarıdır. Programın, öğrencilerin güvengenlik düzeyi üzerinde olumlu etkiler yaratması beklenmektedir. Bu kapsamda literatür bilgileri (Avşar ve Ayaz-Alkaya, 2017; Parmaksız, 2019; Tuna-Özcivanoğlu, 2016) ve araştırmacının uzmanlık bilgileri ışığında hazırlanan güvengenlik temalı grup süreci şöyle özetlenebilir (Detayları için bkz. Ek 1):

İlk oturumda tanışma, grubun amaç ve hedeflerinin paylaşılması, grup üyelerinin beklentilerinin paylaşılması, grup kurallarının oluşturulması odağında atmosferi yumuşatmak, üyelerin gruba uyumlarını sağlamak, üyelerin ve liderin birbirlerini isimle tanıma fırsatı vermek ve grup kültürü oluşturmaya yönelik adım atmak amaçlanmıştır. Grup lideri, katılımcılara grup içindeki genel beklentilerini aktarmış ve tanışma gerçekleştirilmiştir. İkinci oturumda iletişim, sağlıklı iletişim, sözlü ve sözsüz iletişimin bu bağlamdaki önemi üzerine konuşulması, empati ve dinleme odağında üyelerin içe dönük, saldırgan ve güvengen iletişim dahil olmak üzere farklı iletişim stillerini keşfetmeleri; kendilerindeki ve başkalarındaki bu tarzları tanımlamayı öğrenmeleri ve her bir tarzın kişilerarası ilişkiler üzerindeki etkisini anlamaları amaçlanmıştır. Soru-cevap, tartışma, rol oyunu teknik ve yöntemleri kullanılarak katılımcılar, günlük yaşamda karşılaştıkları olaylar üzerinden paylaşımlar yaparak, sağlıklı iletişimin dinamiklerini keşfettikleri bir oturum süreci yürütülmüştür. Üçüncü oturumda, duygu, düşünce, davranış üçlemesinin konuşulması, davranış türlerinin (içe dönük, saldırgan, güvengen) tanımlanması, ayrıca eleştirilerle başa çıkma ve yapıcı eleştiride bulunma üzerine konuşulması odağında grup üyelerine güvengen, çekingen ve saldırgan davranışların farkını göstermek, ayırt etmeleri için onlara uygulama fırsatı sunmak amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında soru-cevap, tartışma, rol oyunu, vaka çalışması, grup çalışması yöntemleriyle farklı olgular üzerinden, duygusal, düşünsel ve davranışsal biçimlerin nasıl iç içe geçtiği tartışılmıştır.

Dördüncü oturumda davranış türlerinin sözsüz iletişimdeki yansımalarının konuşulması ve beden dilinin iletişimdeki öneminin tartışılması odağında grup üyelerinin sözsüz iletişimin ve sessiz davranışlarının farkına varmalarını sağlamak ve güvengen davranışlarını övmeyi öğrenmek amaçlanmıştır. Birkaç farklı olay kurgusu üzerinden bazı grup üyelerinin görüş belirtmeleri istenmiş; diğerleri onların sözsüz iletişim mesajlarını takip etmiştir. Güvengen davranış sergileyen üyeler tebrik edilmiştir. Beşinci oturumda güvengen davranış biçiminin tanımlanması ve örneklerle açıklanması konu odağında üyelerin mevcut iletişim tarzlarını değerlendirmeleri; ihtiyaç ve görüşlerini ifade etmede geliştirilebilecek alanları tespit etmeleri amaçlanmıştır. Farklı olay örüntüleri üzerinden güvengen davranış biçimini içeren durumların anlatıldığı oturum sürecinde üyelerin kendi deneyimlerinden bahsetmeleri için cesaretlendirilmeleri sağlanmıştır. Altıncı oturumda “Ben-Sen” dilinin tanımlanması, ben dili kullanma ve önemini

tartışma odağında ikisi arasındaki farkı gösterme; üyelerin iletişimlerinde kendilerini ifade etme, sınırlar koyma ve seçim yapma haklarının yanı sıra başkalarının haklarına saygı gösterme sorumluluklarını da öğrenmeleri amaçlanmıştır. Sunulan olay üzerinden üyelerin bireysel görüşlerinin alınması sağlanmış ayrıca üyelerin güvengen davranışlarda bulunup bulunmadığını kontrol etmek amacıyla günlük tutmaları ödevi verilmiştir.

Yedinci oturumda güvengen bir biçimde aynı fikirde olmadığını gösterme ve nedenini sorma, selam verme güvengen bir biçimde olumlu ve olumsuz duyguları ifade etme odağında üyelerin sınıf katılımı, grup projeleri ve öğretim elemanlarıyla etkileşimler de dahil olmak üzere akademik bağlamlarda güvengen davranışların uygulanmasını keşfetmeleri; güvengen iletişimin akademik başarılarına ve kişisel gelişimlerine nasıl katkıda bulunabileceğini öğrenmeleri amaçlanmıştır. En çok hangi dili kullanarak kendilerini ifade etmeye yöneldiklerinin belirlenmesi ve bunu fark etmelerini sağlayarak sağlıklı dil kullanımına yönlendirilmesi oturum sürecinde soru-cevap, tartışma ve rol oyunu ile ele alınan süreçlerdir. Sekizinci oturumda güvengen bir biçimde “Evet-Hayır” diyebilme, güvengen bir biçimde ricada bulunma ve ricayı reddetme, güvengen bir biçimde iltifat kabul etme –iltifat etme odağında rol oyunu ile bir olay kurgusu üzerinden değerlendirmede bulunulmuş ve üyelerin istekte bulunma ve reddetme, akran baskısıyla başa çıkma ve sosyal çatışmalarla baş etme gibi sosyal etkileşimlerdeki güvengen davranışlara odaklanmak amaçlanmıştır. Dokuzuncu oturumda kültürel doğrular, kabuller ve sınırlandırmaların bireyler üzerindeki etkinin tartışılması, örnekler üzerinden üye katılımının sağlanması, her güvengen davranışın olumlu sonuçlar veremeyebileceğinin tartışılması amaçlanmıştır. Reddedilme korkusu, çatışmalardan kaçınma ve düşük öz saygı gibi güvengen davranışların önündeki yaygın engelleri ele alınmıştır. Öğrenciler bu engellerin üstesinden gelmek ve kendilerini güvengen bir şekilde ifade etme konusunda özgüvenlerini geliştirmek için çeşitli başa çıkma stratejilerini ele almıştır. Son oturumda grup sürecinin sonlandırılması, genel değerlendirme ve geleceğe yönelik olumlu temennilerin paylaşılması konu odağında üyelerin önceki oturumlarda öğrendiklerini bütünleştirmeleri ve kişisel bir güvengenlik eylem planı geliştirmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca akademik, sosyal ve kişisel yaşamlarında güvengen davranışları uygulamaya yönelik hedefler koymaları hedeflenmiştir. Grup süreci ve bireysel değişimlere ilişkin değerlendirmeler paylaşılmış ve iyi dileklerle grup süreci sonlandırılmıştır.

3.6. Veri Toplama Araçları

3.6.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma sürecinde katılımcıların sosyo-demografik özellikleri, katılımcılara dağıtılan Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu formda yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, yerleşim yeri gibi bilgiler yer almıştır.

3.6.2. Voltan-Acar Kendini Belirleme (Güvengenlik) Ölçeği (KBGÖ)

Araştırma kapsamında öğrencilerin sosyo-demografik bilgileri alabilmek üzere 6 soruluk bir soru formu ve güvengenlik düzeylerini belirlemek üzere Türkiye için geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılmış Voltan-Acar Kendini Belirleme (Güvengenlik) Ölçeği (KBGÖ) kullanılmıştır. KBGÖ, Voltan-Acar ve Öğretmen (2007) tarafından güvengenliği ölçmek için üniversitede öğrenim gören öğrencilere yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu ölçeğin 17 soru (1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 21, 25, 28) ve güvengenliği ölçen 11 soru (2, 3, 6, 14, 15, 18, 22, 23, 24, 26, 27) vardır. 18 soru test kodlanmaktadır. Ölçek 28 maddeden oluşmaktadır ve altılı derecelendirilmiş likert bir ölçeğin bir ölçme aracıdır. Bu ölçeğin altı puan 28 ile 168 arasındadır. Ölçekten alınan puanın yüksekliği güvengenlik düzeyinin de yüksek olduğunu ifade eder. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı çekingenlik alt boyutu için 0,83; güvengenlik alt boyutu için 0,78’dir. Ölçeğin bütünü için de 0,87’dir. Bu ölçme aracı,

saldırganlık kavramı ile güvengenlik kavramının iki farklı kavram olduğunu ve bireylerin güvengenlik düzeylerini saptamak amacıyla geliştirilen geçerliliği ve güvenilirliği olan bir ölçek olarak kabul edilmektedir.

3.6.3. Nitel Veri Toplama Araçları

Nitel veriler, grup sürecinin değerlendirilmesi ve grup üyelerinin bireysel gelişimleri üzerine yapılan grup süreci değerlendirme raporları ve katılımcılardan alınan yazılı ifadeler ile toplanmıştır. Bu yazılı ifadeler, katılımcıların grup çalışması sırasında yaşadıkları değişimleri, duygusal süreçlerini ve gelişimlerini yansıtan, açık uçlu sorular içeren bir değerlendirme formuyla toplanmıştır. Ayrıca grup kolaylaştırıcısının gözlemleri ve notlarıyla başka bir form daha düzenlenmiştir. Çalışmanın güvengenlik odaklı beceri gelişimine odaklanan bir grup sürecini ve bu grup sürecinin etkililiğini ölçmeyi hedeflediği güvengenlik boyutu, ampirik ölçüm sağlamak amacıyla Voltan-Acar Kendini Belirleme (Güvengenlik) Ölçeğinde (KBGÖ) yer alan sorularla sınırlı tutulmuştur. Grup kolaylaştırıcısının gözlemlerine dayalı notlarda güvengenlikte gözlemlenen değişiklikler raporlanmış olsa da ölçülebilirlik, KBGÖ üzerinden sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel veri toplama araçlarına ilişkin kullanılan her iki formun detaylarına aşağıda yer verilmiştir:

3.6.3.1. Üyelerin Kendini ve Grup Sürecini Değerlendirdiği Form

Grup üyelerinin grup çalışması süreci boyunca yaşadıkları bireysel değişimleri, grup deneyimlerine ilişkin algılarını ve genel olarak grup sürecini nasıl değerlendirdiklerini anlamak amacıyla grup çalışması sonunda aşağıdaki içeriklere dair değerlendirmelerini içeren bir yazılı not sunmaları istenmiştir;

- Grup çalışmasına başlarken hissettiğiniz düşünceler ile şu anki düşünceleriniz arasında farklılaşma var mı? Lütfen açıklayınız.
- Grup çalışmasına başlarken hissettiğiniz duygular ile şu anki duygularınız arasında farklılaşma var mı? Lütfen açıklayınız.
- Düşünce, duygu ve davranışlarınızda olumlu yönde bir değişim olduğunu düşünüyor musunuz?
- Eğer değişim olduğunu düşünüyorsanız bu değişimden ne kadar memnunsunuz?
- Eğer değişim olmadığını düşünüyorsanız sizce bunun önündeki engeller nelerdi?
- Grup sürecinden yarar sağladığınızı düşünüyor musunuz? Vereceğiniz yanıt gerekçeleriyle birlikte açıklayınız.
- Belirtmek istediğiniz başka bir konu varsa lütfen yazınız.

3.6.3.2. Grup Kolaylaştırıcısının Grubu ve Üyeleri Değerlendirdiği Form

Grup kolaylaştırıcısının gözlemleri ve notlarından yola çıkarak grup dinamiklerini ve üyelerin süreçteki bireysel gelişimlerini analiz etmek amacıyla belirlenen grup kurallarına uyum, grup faaliyetlerine katılım istekliliği, kendini açma, grup desteği ve dayanışma, güvengenlikte gözlemlenen değişimler boyutlarında oturum bazlı değerlendirmeler yapılarak değerlendirme raporları oluşturulmuş, grup süreci sonunda bu değerlendirmelere ilişkin genel bir çerçeve oluşturulmuştur.

Grup kolaylaştırıcısı tarafından yapılan bu değerlendirmelerde katılımcıların güvengenlik becerilerindeki değişimlerin gözlemlenmesi ve grup sürecindeki bireysel gelişimlerinin izlenmesi amacıyla yapılan değerlendirmelerin, grup çalışmasının etkililiğini bütüncül bir şekilde belirlemek için önemli olduğu değerlendirilmiştir. Ancak, grup kolaylaştırıcısının değerlendirmelerinin tarafsızlığını sağlamak ve daha objektif değerlendirmelerde bulunabilmek için belirli önlemler alınmıştır. Öncelikle, grup kolaylaştırıcısının değerlendirmeleri, standartlaştırılmış gözlem formu ve belirli ölçütler doğrultusunda (açıklama, evet-hayır ve 1-10

arası derecelendirme) yapılmış olup, subjektif yorumların minimumda tutulması hedeflenmiştir. Bu anlamda oturum ve üye bazlı olarak, üyenin iletişime açık oluşu; grup sürecine aktif katılım gösterme istekliliği; diğer grup üyeleri ile işbirliği kurma ve etkinlik yürütme istekliliği; diğer grup üyelerini aktif dinlemesi; kendini uygun kelimelerle ifade edebilmesi; vücut dili, göz teması ve jestleri ifadeleri ile etkili kullanım düzeyi, grup içinde rahat ve güvenli oluşu; kendi sınırlarını ifade edip edemem durumu; kişisel görüşlerini net bir şekilde savunup savunmadığı; olumsuz geribildirimlere verdiği tepki; diğer grup üyelerinin duygu ve düşüncelerine gösterdiği saygı düzeyi; olası çatışmalardaki tutumu; özgüvenindeki değişim durumu (ilk oturum ve ilerleyen oturumlardaki söz alma ve kendini ifade etmedeki rahatlığı); grup kolaylaştırıcısıyla olan iletişim ve etkileşim düzeyi (kendini ön plana mı çıkarmaya çalışıyor? gibi); grup içindeki rolü (liderlik rolü üstleniyor mu? gibi); genel değerlendirme sonucunda güçlü yanları. Ayrıca grup süreci boyunca gözlemler, grup üyelerinin katılımcı geri bildirimleri ile desteklenmiştir. Bu şekilde, kolaylaştırıcıların gözlemlerinin yanlışlık taşınması engellenmeye çalışılmış ve değerlendirmelerin güvenilirliği artırılmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

3.7.1. İstatistiksel Analiz

Verilerin istatistiksel analizleri için SPSS 25.0 (IBM SPSS Statistics) yazılımı kullanılmıştır. Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerinin tanımlanması amacıyla betimleyici istatistikler (ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde gibi) kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki sosyo-demografik değişkenler açısından farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla nominal ve kategorik değişkenlerin karşılaştırılmasında küçük örneklem grupları için Fisher Kesin Testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren sürekli veriler için bağımsız gruplarda t testi ve bağımlı gruplarda t testi uygulanmıştır. Tüm istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

3.7.2. Tematik Analiz

Grup üyelerinin yazılı grup değerlendirme notları ve grup süreci sonunda oluşturulan değerlendirme raporlarında ortaya çıkan ana temaları belirlemek amacıyla tüm notlar baştan sona üç defa okunmuş; öne çıkan durum (grup sürecinde kendini açmada artış gibi) ve ifadeler (kendimi daha rahat hissediyorum gibi) belirlenmiş; bunlar ana temalara dönüştürülerek istatistiki verilerle ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Sosyo-Demografik Özellikler

Deney ve kontrol grubunun sosyo-demografik özellikleri yaş, cinsiyet, yerleşim yeri ve öğrenim gördükleri sınıf açısından Tablo 1'deki gibidir. Ayrıca katılımcıların hiçbirisi daha önce herhangi bir güvengenlik temalı eğitime katılmamıştır.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerinin Karşılaştırılması (n=21)

Sosyo-demografik Özellikler	Deney (n= 12)		Kontrol (n=9)		Value*	p
	n	(%)	n	(%)		
Cinsiyet						
Kadın	12	100	7	77.8	2.947	0.131
Erkek	0	0.0	2	22.2		
Sınıfı						

1.sınıf	2	16.7	1	11.1	2.090	.431
2.sınıf	9	75.0	5	55.6		
4.sınıf	1	8.3	3	33.3		
Yerleşim yeri						
İl merkezi	1	8.3	7	77.8	12.832	.001
İlçe	8	66.7	0	0.0		
Köy	3	25.0	2	22.2		
	$\bar{X} \pm SD$		$\bar{X} \pm SD$		<i>t</i>	<i>p</i>
Yaş	20.58 ±1.62		21.78 ±1.39		-1.811	.086

*Fisher'in kesin testi; t= bağımsız gruplarda t testi

Deney grubundaki katılımcıların tümü, kontrol grubundaki katılımcıların ise %77,8'i kadındır. Erkeklerin dağılımındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=0.131$). Başka bir ifadeyle, deney grubunda sadece kadın öğrenciler bulunurken, kontrol grubunda ise hem erkek hem kadın öğrenciler yer almıştır. Ancak gruplar arasındaki kadın ve erkek öğrenci sayısındaki farklılık, cinsiyetin gruplar arasındaki farkları etkilemediğini göstermektedir. Ancak, deney grubunun sadece kadın öğrencilerden oluşması dikkate değer bir durumdur. Erkek öğrencilerin değişim yönündeki istekliliğine dair daha derinlikli çalışmalarla değerlendirilmesi mümkün olabilir.

Her iki grupta da katılımcıların farklı sınıflarda öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Ancak, bu değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p=0.431$). Bu, her iki grubun da eşit derecede temsil edilen sınıflardan oluştuğunu göstermektedir ve bu nedenle sınıf seviyesinin çalışma sonuçlarına etkisi büyük olasılıkla minimaldir. Yaş ortalamaları açısından deney grubu lehine küçük bir fark olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($p=0.086$). Başka bir ifadeyle, deney ve kontrol grubu arasında yaş açısından büyük bir fark gözlemlenmemiştir, ancak deney grubundaki öğrenciler ortalama olarak biraz daha gençtir. Bu farkın çalışmanın sonuçları üzerinde belirgin bir etkisi olması beklenmemektedir.

Yerleşim yeri açısından gruplar arasında önemli bir farklılık olduğu ($p=0.001$); deney grubunun büyük çoğunluğu ilçe merkezinden gelirken, kontrol grubunun çoğunun en uzun yaşadığı yerin il merkezi olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun ilçeler ve köylerden olması, yerleşim yerinin sosyal hizmet eğitimine ve genel sosyal hizmet deneyimlerine dair farklı deneyimler sunabileceğini göstermektedir. Sosyo-demografik özellikler bakımından en uzun süre yaşanan yerleşim yerine ait bilgiyi dışarıda tutmak kaydıyla gruplar arasında homojenlik olduğu söylenebilir.

4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Kendini Belirleme (Güvenlik) Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ön Test ve Son Test Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının çekingenlik- güvengenlik alt boyutları ve toplam puan açısından ön test ve son test karşılaştırmasını gösteren bulgular Tablo 2'deki gibidir. Ön test sonuçlarına bakıldığında, deney ve kontrol grupları arasında, çekingenlik, güvengenlik ve toplam puan bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir. Bu durum, grupların başlangıçta benzer özelliklere sahip olduğunu ve güvengenlik düzeyi açısından gruplar arası homojenliğin olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Kendini Belirleme (Güvenlik) Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ön Test ve Son Test Karşılaştırılması (n=21)

Değişkenler	Deney (n =12)	Kontrol (n=9)	t	p
Ön Test ($\bar{X} \pm SD$)				
Çekingen Alt Boyutu	54.16±14.78	59.77±20.11	-0.756	0.469

Güvengen Alt Boyutu	41.16±8.55	44.88±10.32	-0.903	0.378
KBGÖ Toplam	91.00±18.57	99.88±26.51	-0.905	0.377
Son Test ($\bar{X} \pm SD$)			t	p
Çekingen Alt Boyutu	72.08±10.83	56.88±15.87	2.612	0.017
Güvengen Alt Boyutu	48.00±7.71	44.00±8.88	1.103	0.284
KBGÖ Toplam	120±08±16.64	100.88±22.39	2.258	0.036

*t=Bağımsız gruplarda t testi

Güvengenlik temalı grup çalışması sonrasında deney grubunda güvengenlik alt boyutunda yükselme vardır ancak istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=0.284$). Ancak bu, çalışmanın belirli yönlerinin etkili olduğunu, ancak güvengenlik gelişiminin daha derinlemesine bir analizle ele alınması gerektiğini gösterebilir. Çekingenlik alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık vardır ($p=0.017$). Bu veri, grup çalışmasının çekingenliği azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda ise böyle bir değişim gözlemlenmemiştir. Alt boyutların puan yüksekliği envanterden alınan toplam puanı yükselttiği için grup üyelerinin güvengenlik düzeyinin yükseldiğini ortaya koymakta bu da müdahalenin etkili olduğunu göstermektedir. Toplam puan açısından yapılan değerlendirmede de deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, grup çalışmasının genel olarak güvengenlik becerilerini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.3. Bağımlı Gruplarda Deney ve Kontrol Gruplarının Kendini Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Deney grubunun ön test-son test değerlendirmesine bakıldığında tüm boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde, ön test (54.16 ± 14.78) ve son test (72.08 ± 10.83) puanları arasındaki fark anlamlıdır ($p=0.002$). Bu, grup çalışmasının üyelerin çekingenlik düzeyini önemli ölçüde azalttığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, son testte çekingenlik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlemlenmesi deney grubundaki katılımcıların çekingenlik alt ölçeğinde verilen ifadeler üzerinden güvengenlik düzeylerini artırdıkları anlamına gelmektedir. Güvengenlik puanlarında anlamlı bir artış ($p=0.027$); toplam puanlarda güçlü bir artış ($p=0.001$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler, grup çalışması sayesinde güvengenlik düzeylerinde anlamlı bir artış yaşamışlardır. Bu, grup çalışmasının güvengenlik becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ve katılımcıların kendilerini ifade etme konusunda daha rahat olduklarını göstermektedir.

Tablo 3. Bağımlı Gruplarda Deney ve Kontrol Gruplarının Kendini Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (n = 21)

<i>Değişkenler</i>	<i>Deney (n=12)</i>		<i>t*</i>	<i>p</i>
	Ön Test ($\bar{X} \pm SD$)	Son test ($\bar{X} \pm SD$)		
Çekingen Alt Boyutu	54.16±14.78	72.08±10.83	-3.933	0.002
Güvengen Alt Boyutu	41.16±8.55	48.00±7.71	-2.542	0.027
KBGÖ Toplam	91.00±18.57	120±08±16.64	-4.615	0.001
	Kontrol (n=9)		t	p
	Ön Test ($\bar{X} \pm SD$)	Son test ($\bar{X} \pm SD$)		
Çekingen Alt Boyutu	59.77±20.11	56.88±15.87	0.881	0.404
Güvengen Alt Boyutu	44.88±10.32	44.00±8.88	0.602	0.564
KBGÖ Toplam	99.88±26.51	100.88±22.39	-0.237	0.819

*t=Bağımlı gruplarda t testi

Kontrol grubu açısından çekingenlik alt boyutunda ön test ve son test arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p=0.404$); güvengenlik alt boyutunda anlamlı bir değişim ($p=0.564$) ve toplam puanlarda değişim olmadığı ($p=0.819$)

gözlenmiştir. Başka bir ifadeyle, kontrol grubundaki katılımcılar deney grubuyla gerçekleştirilen grup çalışması süresince yaşamlarında kurmuş oldukları iletişim ve etkileşim süreçleri yoluyla anlamlı bir değişim yaşamamışlardır. Deney grubunun tüm boyutlardaki puanlarında anlamlı iyileşmeler görülmüştür. Kontrol grubunda ise hiçbir boyutta anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Bu, güvengenlik temalı grup çalışmasının etkisini güçlü bir şekilde desteklemektedir.

4.4. Tematik Bulgular

Üyelerin kendini ve grup sürecini değerlendirmesi için alınan üyelere ait notlar aynı zamanda grup kolaylaştırıcısının grubu ve üyeleri değerlendirmesi amacıyla oluşturduğu grup süreç raporlarında ortaya çıkan ana temalar şu başlıklarda ele alınabilir; a) grup sürecine ilişkin değerlendirmeler, b) bireysel değişime ilişkin değerlendirmeler ve c) gelecek çalışmalara ilişkin değerlendirmeler.

4.4.1. Grup Sürecine İlişkin Değerlendirmeler

Grup üyelerinin hemen hepsi grup çalışmasına başlamadan önce sürecin nasıl ilerleyeceğini bilememelerinin yarattığı belirsizlik hissi dolayısıyla gergin ve tereddütlü olduklarını, ancak oturumlar boyunca ele alınan konuların hayatın içinden olması, samimi ve güven veren bir ortamda kendilerini açmalarının onları rahatlattığı ve mutlu ettiğini paylaşmıştır. Üyelere ait bazı paylaşımlar şöyledir¹;

“Grup çalışmasına başlamadan önce bazı çekincelerim vardı ve katılma konusunda kararsızdım. Şu an iyi ki katılmışım diyorum (...)” (Ü2)

“Toplu bir ortamda fikrimi belirtmek benim için çok zordu, bu çalışma ile bunu aşmaya başladım.” (Ü4)

“Grup çalışmasına başlamadan önce neler yapacağımıza ve hangi konulara konuşacağımıza dair yoğun bir merak içindeydim. Bu durum biraz gerilmeme neden oluyordu.” (Ü6)

“Öncelik olarak bu grup çalışmasına katılacağım zaman tereddütte kaldım. Ama çok da meraklı olduğumdan dolayı katılmak istedim. İyi ki de katılmışım (...) Başlarda birazcık utangaçlık vardı, sonraki oturumlarda bunu aştım.” (Ü8)

Grup üyelerinin çalışmanın başında içe kapanık olmaları ancak süreç içinde kendini açma davranışlarının artması, grup kolaylaştırıcısının beklediği ve süreç içinde de gözlemlediği bir durumdur. Her ne kadar uygulamaya başlamadan önce çalışma içeriği ve süreci hakkında detaylı bilgi sunulmuş; akıllarına takılan soruları sorma fırsatı verilmiş olsa da daha önce böyle bir çalışma içinde bulunmamanın ve diğer grup üyelerini tanımamanın verdiği belirsizlikle birlikte kaygılanma ve kendini kapama gibi davranışların başlarda gözlemlenme olasılığı yüksektir. Bu nedenle grubu çekici kılabilecek unsurlara (uygulamanın gerçekleşeceği zaman aralığını belirlemede üyelerin fikrini alma, tanışma ve ısınma faaliyetlerini aksatmama gibi) dikkat edilmiştir.

Grup sürecinde oturum amacıyla bağlantılı gerçekleştirilen faaliyetlerin etkililiği ve üyelerin birbirleriyle olan etkileşimleri üzerindeki olumlu etkisi birçok grup üyesi tarafından vurgulanmıştır.

“Çalışma esnasında yaptığımız uygulamalar/oyunlar hevesimi artıran unsurlardan biriydi.” (Ü2)

“Yapılan aktiviteler utangaçlığımız daha çok kapattı. Oyunlarda, uygulamalarda daha rahattım. Oyun tarzı etkinlikler çalışma içerisinde artarsa kişiler eğlenip güleceğinden ve fiziksel olarak hareket edeceğinden stresleri yok olabilir.” (Ü7)

“Çalışmada değişik oyunlar sayesinde aslında günlük hayatta da sergilediğimiz bazı davranışların farkına

¹ Grup üyelerinin anonimliğini sağlayabilmek amacıyla her bir grup üyesi “Ü” kısaltmasıyla tanımlanmıştır.

vardım ve bu davranışların nasıl görüldüğü veya benim ne kadar gözükmemesini sağlayabildiğimi anlamış oldum.” (Ü10)

Grup sürecine dair değerlendirilen diğer bir boyut grup süresine dairdir. Bu değerlendirme her ne kadar sadece bir grup üyesi tarafından dile getirilmiş olsa da grup kolaylaştırıcının yaptığı oturum sonu değerlendirmelerinde de bu, önemli bir konu olarak öne çıkmıştır. Grup üyesi bunu şu şekilde ifade etmiştir;

“(…) Bunlarla beraber, grup çalışmamızın saat bakımından az olması değiştirilebilirse daha iyi bir yere getirilebileceğini düşünüyorum.” (Ü3)

Ele alınan konuların kapsamı, uygulanan faaliyetler ve katılımcı sayısının 12 kişi olması dolayısıyla belirlenen süre yeterli olmamış; bazı oturumlarda faaliyet sonu üye geribildirimlerini aksatmamak amacıyla faaliyetler öngörülenden daha hızlı gerçekleştirilmiştir.

4.4.2. Bireysel Değişime İlişkin Değerlendirmeler

Grup üyelerinin tamamı grup çalışmasına katılmış olmanın onları geliştirdiği konusunda hemfikirdir. Bazılarının ifadeleri şöyledir;

“Hiç tereddüt etmeden katılım sağlamayı düşündüğüm bu çalışmadan katıldığımı pişman olmayarak ayrılıyorum (...) çok şey kazandığımı, kazandırdığımı düşünüyorum. ‘Ben’ dilini odağıma almak istiyorum. Bunun için çalışacağım. İlişkilerimi olumlu yönde etkileyeceğine inanıyorum.” (Ü1)

“İyi ki katılmışım diyorum çünkü bana yararı olan pek çok şey kattı. Özellikle ‘hayır’ demeyi öğrenmek, iltifat kabul etmek beni çok mutlu etti. Düşünce ve duygularımı grup içerisinde belirtiyor olmak rahatlık sağladı.” (Ü2)

“(…) Günlük hayatımda yaşadığım birçok olayın üstesinden nasıl gelebileceğime dair bilgi edindim. Güvengen bir konuşmanın birçok ilişkide hayat kurtarıcı düzeyde bir öneme sahip olduğunu kavradım.” (Ü3)

“Sosyal hayatta insanları reddetmeyerek, gerçek duygularımı onlara söyleyerek, her zaman uyumlu olmaya çalışarak iyi bir şey yaptığımı düşünüyordum. Bu çalışma bana duygularımı doğru şekilde ifade edebilmeyi öğretti. Bu grup çalışması hayatımda çok şey değiştirdi ve farkına vardırı. Kendimi ifade edebilmek açısından çok geliştiğimi düşünüyorum.” (Ü4)

“Sınıfta sadece selam verdiğim ya da hiç ismini bilmediğim kişilerle tanışma, arkadaş olma fırsatı buldum (...) ‘Hayır’ deyip diyemediğim, çekingen olup olmadığım gibi birçok şeyin farkına vardım etkinlikler sırasında. Hangi durumda ne diyebiliriz, nasıl davranabiliriz gibi paylaşımlar çok faydalıydı.” (Ü5)

“(…) hayatımın bu noktasında bir şeyleri değiştirmeye çalışırken bana yol gösterici bir uygulama oldu. ‘Hayır’ demeyi, başkalarını kırmadan ama kendi duygularımı da hiçe saymadan kendimi nasıl ifade edebileceğimi öğrenmemi sağladı.” (Ü6)

“Böyle bir grup çalışmasına katıldığım için kendimi değerli ve önemli hissediyorum. Benim için en gelişimsel özelliklerden birisi de önyargılarımdı. Buradaki arkadaşlarımı tanıdıkça onların aslında dışarıdan bakıldığı gibi olmadığını gördüm. Çok verimli bir süreç geçirdim.” (Ü8)

“(…) tamamen iletişimimi kestiğim bireylere nasıl seviyeli davranabileceğimi de çözdüm.” (Ü9)

“Güvengenlik çalışmamızda ‘hayır’ diyebilmeyi, ‘hayır’ derken aslında insanları kırmadığımızı, kendi fikirlerimizin önemini ortaya koyduğumuzu; sadece kendimizin önemli olduğu değil de bizim düşüncelerimizin ne kadar değerli ve özel olduğunu aslında her bireyin kendi içinde özel olduğunu kavradım.

Bu çalışma bana özgüven kattı. Toplum içinde konuşurken ses tonum çok çıkmazdı. Ama bu çalışma sayesinde kendime güvenimden ötürü ses tonumu ayarlamaya başladım.” (Ü10)

“Teşekkür etme, hayır diyebilme vb.’ konularda kendimi geliştirdiğimin farkındayım (...) Karşıma çıkacak durumlarda ne tepkiler verebileceğimizi oldukça iyi kavradık.” (Ü11)

Gerek grup üyelerinin yapmış oldukları değerlendirmelerde gerekse grup kolaylaştırıcısının değerlendirmelerinde ön plana çıkan gelişim boyutu “hayır” diyebilmeyi öğrenmedir. Kültürel olarak “hayır” demenin insanlar üzerinde yaratmış olduğu yük, grup üyelerinde de kendini göstermiş; kendilerine rağmen sırf başkalarını kırmamak adına verdikleri yanıtların aslında onları nasıl etkilediği ve ilişkileri nasıl bozduğu konularında farkındalık geliştirmelerine yol açmıştır.

Grup kolaylaştırıcısı tarafından üyeler bazlı yapılan değerlendirmelerde de bireysel gelişimin hem grup içinde kendini ifade etme (kendini açma) hem olumlu yönde iletişim becerileri gösterme (“ben dili” kullanma, “hayır” diyebilme, iltifat etme ve kabul etme gibi) açısından gözle görülür bir şekilde değiştiğini göstermiştir. Öyle ki başlarda sessiz ve çekingen duran bir-iki üye grup sürecinin ortalarında grup çalışmasının daha uzun sürmesi gerektiği ve başka konularda da grup çalışmaları yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Üyelerin güvengen davranış geliştirmeye başladıklarına ilişkin bir diğer değerlendirme, grup oturumuna geç kalan ya da çeşitli nedenlerle o oturuma katılamayacağını bildiren üyelerin ifadelerinde kendini göstermiştir. Grup çalışmasının başlarında oturuma geç kalan üyeler oturuma gelmeyerek (böyle bir grup kuralı konmamıştı) ya da geç kalmaları dolayısıyla duydukları üzüntüyü ifade etmeksizin sürece katılırken iki-üç oturum sonra hem oturumlara geç kalma davranışı ortadan kalkmış hem de geç kalanlar hem grup kolaylaştırıcısından hem de grup üyelerinden özür dileyerek mazeretlerini iletmış ve bir daha tekrarlanmayacağı konusunda sözlü teminat sunmuştur.

4.4.3. Gelecek Çalışmalara İlişkin Değerlendirmeler

Üyelerin bir kısmı yapmış oldukları değerlendirmede bu ve buna benzer içerikteki çalışmaların ilerleyen süreçte uygulanmasına dair çeşitli görüşler paylaşmıştır. Önerilerin çoğu bu tarz çalışmaların artarak uygulanması gerektiği yönündedir. Diğer öneriler arasında grup içi faaliyet sayısının artması ya da oturum süresinin daha uzun olması gerektiği vardı.

“Bu tarz çalışmaların bana iyi geldiğini fark ettim. Bundan sonraki süreçte başka çalışmalara katılmak ve kendimi geliştirmeyi isterim.” (Ü4)

“Kesinlikle verimli bir çalışma olduğunu ve bizden sonra başka öğrencilerin de katılması gerektiğini düşünüyorum.” (Ü6)

Uygulamanın gerçekleştirildiği üniversite ve bölümde daha önce bu içerik ve yöntemde bir çalışmanın yapılmamış olması bu çalışma için hem bir avantaj hem de bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Avantaj, çalışmanın bu konuda o bölgede özgün bir çalışma niteliği göstermesidir. Sınırlılık ise, ilk kez gerçekleşen uygulamanın her ne kadar literatür bilgileri ışığında içerik planlaması yapılmış olsa da öngörülemez durumlar sonucunda uygulama sırasında ortaya çıkan engelleri aşma ya da sürecin etkililiğini bozan unsurları değiştirme konusunda esnekliğinin (etik kurul tarafından onaylanan protokole sıkı sıkıya bağlı kalma gerekliliği) olmamasıdır. Bu sınırlılık her ne kadar bu çalışmanın süreçlerini belirli yönlerden etkilemiş olsa da gelecekte yapılacak benzer çalışmalara yönelik daha somut ve kıymetli veriler sağlanmasına olanak tanımıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı sosyal hizmet öğrencileri ile gerçekleşen güvengenlik temalı grup çalışmasının etkinliğini değerlendirmektir. Çalışmanın sonuçları şu şekilde özetlenmiştir. İlk olarak gerçekleştirilen grup çalışması, deney grubuna katılan öğrencilerin güvengenlik düzeylerinin kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Hem son testteki çekingenlik ve güvengenlik alt boyutundan alınan puanlar hem de grup sürecine dair yapılan üye ve grup kolaylaştırıcısı bazlı değerlendirmeler grup çalışması başlamadan önce yapılan değerlendirmelerden daha yüksek ve güvengenliğin arttığı yönündedir. Sonuçlar, sosyal hizmet öğrencilerinin güvengenlik düzeylerinin grup çalışmasını tamamladıktan sonra arttığını ve kendini ifade etme, “hayır” diyebilme, iltifat etme ve iltifat kabul edebilme, rica etme ve ricayı reddetme gibi boyutlarda grup çalışmasına başlamadan önce sahip oldukları yönelimleri olumlu yönde değiştirdiklerini göstermektedir. Bu bulgular, sosyal hizmet öğrencilerinin mesleki becerilerini geliştirmeleri için güvengenlik eğitime olan ihtiyacı bir kez daha ortaya koymaktadır.

Çalışma içeriğinde, istenen olumlu iletişim becerilerini grup içinde deneyimleme, üyelerin kendilerini ortaya koyma, kendileri ve diğerleri hakkında farkındalık geliştirme ve davranış değiştirmede yardımcı olarak görülebilir. Beklentilerini doğru bir şekilde ifade etme ve bunların başkaları tarafından kabul edilmesi deneyimi, özgüvenlerinin yükselmesinde ve sağlıklı iletişim kurmada etkilidir. Ek olarak, grup sürecinde gerçekleştirilen faaliyetler yoluyla tanımadığı kişiler hakkında önyargılı olma ve bu nedenle iletişim kurmama gibi olumsuz durumlarda da etkili sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür. Sosyal hizmet öğrencilerinin, mesleklerinde etkili olabilmek için sağlıklı iletişim kurma, öz farkındalık geliştirme ve duygusal zekâlarını kullanma becerilerine ihtiyaçları vardır. Bu beceriler, yalnızca akademik başarının değil, aynı zamanda sosyal hizmet uygulamalarında etik kararlar almanın, müracaatçılarla empatik ilişkiler kurmanın ve toplumla etkili bir şekilde etkileşime girmenin de temel unsurlarıdır. Bu bağlamda, grup çalışmasının öğrencilerin güvengenlik becerilerini geliştirmede önemli bir araç olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar güvengenlik temelli eğitim programlarının gençler arasında öz güven konusunda önemli gelişmelere yol açabileceğini göstermektedir ve önceki çalışmalarla tutarlıdır. Örneğin Nurmagandi vd. (2022) grup temelli güvengenlik eğitiminin ergenlerin bilgi alışverişinde bulunabilecekleri ve güvengenlik becerilerini uygulayabilecekleri destekleyici bir ortam sağladığını ve sonuçta öz güvenlerini artırdığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Bulantika ve Sari (2019) tarafından yapılan bir çalışma, güvengenlik eğitim tekniklerinin öğrencilerin kişilerarası becerilerini etkili bir şekilde geliştirdiğini ve bunun da özgüven seviyelerini artırdığını göstermiştir. İnsani vd. (2023) yapmış olduğu araştırma sonucunda özellikle meslek lisesi öğrencileri arasında güvengenlik eğitiminin öz güveni artırmadaki etkinliğine işaret ederek, eğitimin kaygı ve kendini ifade etme zorluğu gibi altta yatan sorunları ele aldığını ileri sürmüştür. Bu, güvengenliğe yönelik uygun çalışmaların, sadece sosyal hizmet öğrencisi değil tüm üniversite öğrencileri için güvengenlik düzeyini ve özgüveni artırmada yardımcı olabileceğini göstermektedir. Ayrıca her ne kadar bu çalışmada güvengenlik konu odağında bir grup çalışması yapılandırılmış olsa da Duyan ve Altınova (2015) tarafından yapılan ve sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri amacıyla gerçekleştirilen grup çalışması sonucunda da olumlu yönde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle, sosyal hizmet öğrencilerini ya da diğer öğrencileri almış oldukları lisans eğitimlerinin yanı sıra bu tarz grup çalışması süreçlerine dahil ederek bireysel ve mesleki gelişmelerine olumlu katkılar sunmak mümkündür. Çünkü grup sürecinin, grup içinde norm gelişmesi ve bireyin bu norma uyması, grubun bireyin tutum geliştirmesine

yardımcı olması ve verimliliğini sosyal hızlandırmayla artırabilmesi gibi önemli etkileri vardır (Duyan ve Gökçearslan, 2004: 63).

Araştırma sonucunda öne çıkan önemli bir sonuç olarak “hayır” diyememe genellikle ilişkileri sürdürme ve çatışmadan kaçınmaya verilen kültürel değerden kaynaklanan bir davranış kalıbı olarak değerlendirilebilir. Örneğin, Eskin’in (2003) çalışması, Türk kültüründe, güvengenliğin genellikle sosyal uyumun önemine kıyasla daha az vurgulandığını ve bunun da muhalefeti veya reddi ifade etmede zorluklara yol açabileceğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Kılıç ve Sevinç de (2017) yapmış oldukları araştırma sonucunda Türk kültürünün kolektivist yapısının, bireylerin genellikle kişisel ifadeden çok grup uyumunu önceliklendirmesi nedeniyle kişilerarası ilişkilerin sürdürülmesinin değerli olduğu daha geniş kültürel kalıplarla örtüştüğünü ve bunun, potansiyel olarak “hayır” deme veya kişisel ihtiyaçları öne sürme konusunda zorluklara yol açtığını bulmuştur. Oysaki “hayır” deme sadece kişilerarası informal ilişkilerin sağlıklı bir biçimde sürdürülmesinde değil mesleki ilişkilerde de son derece önemlidir. Sosyal hizmet uygulayıcıları açısından değerlendirilecek olursa müracaatçının taleplerine kurum olanakları ve yasal mevzuat çerçevesinde yanıt verebilmek; aynı zamanda meslektaşlarla ya da kurum yöneticileriyle kurulan ilişkilerde mesleğin etik ilke ve kurallarına uygun karar ve davranışları sürdürme ve aksiyle karşılaşıldığında karşı durabilme becerisi sergileyebilmek için “hayır” diyebilmek gerekmektedir. Bu anlamda sosyal hizmet öğrencilerinin grup çalışması sonrası “hayır” diyebilme becerisi kazanmaları önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Bir diğer araştırma sonucu olarak, grup sürecine dair çalışmanın başında yaşanan kendini kapama durumunun ilerleyen oturumlarda değişmesi literatür bilgileriyle paralel bir durumdur. Başlangıçta, grup ortamlarında utangaçlık diğer grup üyeleriyle yakınlık eksikliğinden, yargılanma korkusundan veya kişisel deneyimleri paylaşma konusunda endişeden kaynaklanabilir. Corey vd. (2004:70) “üyelerin genellikle uyum sağlayamama, kendilerini açığa çıkarma, yeni insanlarla tanışma ve yeni bir durumda olma konusunda endişeli olduklarını” belirtir. Reid de (1997: 191) “özellikle ilk oturumun tereddütlü ifadeler, garip duraklamalar ve daha önce cevaplanmış soruların tekrarlanmasıyla geçebildiğini, üyelerin grup endişelerinden ziyade kendileriyle meşgul olduklarını ve diğer grup üyeleriyle yalnızca sınırlı bir bağlantı hissi yaşayabildiklerini” belirtmektedir. Süreç içinde bu durumdaki değişim grup üyeleri tarafından gözlemlendiği gibi grup kolaylaştırıcısı tarafından da tespit edilmiştir.

Son olarak, üyelerin grup etkileşiminin ve kendini açma davranışlarının artmasında grup içi faaliyetlerin etkililiğine dair önemli vurgularda bulundukları görülmektedir. Grup çalışmasındaki faaliyetlerin temel faydaları arasında grup üyeleriyle iletişim ve etkileşimin gelişmesi, sosyal becerilerin deneyimlenmesi yoluyla geliştirilmesi, aidiyet ve topluluk duygusunun artması gibi önemli boyutlar yer almaktadır (Mavili Aktaş, 2001). Bu çalışmada da faaliyetler bir araç olarak kullanılmış hem üyeler arası ilişkilerin güçlenmesi hem grup aidiyetinin yükselerek grup çekiciliğinin artması hem de grubun yeni geliştirilen güvengen becerileri deneyimlemek üzere güven veren bir ortam sunması sağlanmıştır. Ayrıca grup üyelerinin duygusal paylaşımlarının grup çalışması sonunda önemli ölçüde arttığı; “ben” dili kullanarak düşünce ve duygularını ifade etme becerilerini öğrenme ve uygulamada, kendini değerli görme, başkaları tarafından saygı görme ve kabul edilme deneyimi yaşayarak özgüvenlerini artırmada hem grup çalışmasının sunduğu etkileşim ortamının olumlu gücünü hem de uygulanan faaliyetlerin etkililiğinden bahsetmem mümkündür. Bu anlamda sosyal hizmet öğrencilerinin kendilerine dair olumlu bakışlarının ve duygusal ifadelerinin iyileştiği ve bu nedenle programın doğrudan ve dolaylı olarak olumsuz duyguların azalmasına ve olumlu duyguların artmasına etki ettiği düşünülebilir. Güvengenlik eğitimine yönelik literatür incelediğinde, sosyal hizmet öğrencilerine yönelik özel

olarak yapılandırılmış bir güvengenlik eğitim programı bulunmamaktadır. Bu araştırma, bu eksikliği gidermeyi amaçlayarak, grup odaklı bir müdahale aracılığıyla öğrencilerin güvengenlik becerilerini artırmaya yönelik önemli bir adım atmıştır. Çalışmanın bulguları, grup çalışmalarının sosyal hizmet eğitimine katkı sağladığını ve öğrencilere empatik, etkili iletişim becerilerini kazandırdığını göstermektedir.

Grup sürecinin olumlu sonuçlarına dair bu bulguların yanı sıra, bazı sınırlılıkların varlığından da bahsetmek gerekir. Bunlardan ilki çalışmanın örneklem büyüklüğü ile ilgilidir. Küçük bir örneklem grubuyla çalışılması (n=21), sonuçların daha geniş bir popülasyona genelleştirilebilirliğini sınırlamaktadır. Ayrıca rastgele atama içermeyen yarı deneysel tasarım, başka bir deyişle, deney grubundaki katılımcıların müdahaleye gönüllü olmaları ve daha yüksek bir başlangıç motivasyonuna sahip olarak sürece başlamaları seçim yanlılığı getirmiş olabilir. Bunun yanı sıra, grup içi homojenlik yerleşim yeri boyutunda sağlanamamıştır. Bu anlamda yerleşim yerinin güvengenlik düzeyi üzerindeki etkisine yönelik değerlendirmeler yapılamamıştır. Voltan-Acar vd. (2008: 347) tarafından üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, her ne kadar “güvengenliğin kültürel yapıya bağlı, farklı biçimlerde kabul gören ve uygulanan bir davranış biçimi olduğu; bu anlamda bireyciliği ve rekabeti teşvik eden kültürlerde yetişen bireylerin, toplumcu ve otoriteye bağlı kültürlerde yetişen bireylere göre daha güvengen oldukları yönünde” kuramsal bir bilgi olsa da yaşamın çoğunun geçirildiği yer açısından öğrencilerin güvengenlik puanlarında anlamlı farklılık bulunmadığı belirtilmiştir.

Ek olarak, KBGÖ'nin kullanımı, doğrulanmış olsa da güvengenlik gelişiminin nüanslı yönlerini tam olarak yakalayamayabilir. Bu anlamda değerlendirme sürecinde hem grup üyelerinin hem de grup kolaylaştırıcısının yapmış olduğu nitel değerlendirmeler bu sınırlılığın etkisini azaltmada etkili olabilir. Ancak bu noktada da öz bildirimin ve gözlemcinin tarafsızlığı gündeme gelmektedir. Her ne kadar tarafsızlığı sağlayabilmek adına çerçevelendirilmiş ölçülebilir somut boyutlar üzerinden değerlendirmeler yapılmış olsa da sonraki çalışmalar için davranış değişiminin gelişimini ölçen başka nicel veri toplama araçları ve nitel verilerin değerlendirilmesinde dış uzman görüşü alınabilir. Ayrıca, gerçekleştirilen grup çalışması 10 oturumlu bir programla sınırlıydı ve gözlemlenen değişikliklerin uzun vadeli sürdürülebilirliği bilinmemektedir. Davranış değişimlerinin gözlemlenebilmesi için izleme çalışmalarının yapılması önemlidir. Son olarak, çalışmanın kültürel bağlamı ve Türkiye'deki sosyal hizmet öğrencilerine odaklanması, bulguların diğer popülasyonlara veya kültürel ortamlara uygulanabilirliğini sınırlayabilir. Ancak elde edilen sonuçların farklı kültürlerde gerçekleşen benzer içeriklerdeki programlarla benzer sonuçlara sahip olmasının bu sınırlılığın etkisini azalttığı düşünülmektedir.

Bir başka sınırlılık, kontrol grubuna yönelik herhangi bir uygulamanın gerçekleştirilmemiş olmasıdır. Tuncay (2017: 123) “yarı-deneysel tasarımlar arasında en işlevsel olanın hem müdahale hem de karşılaştırma grubuna, üyeler tarafından kabul edilen ve eşit derecede işe yarayacağına inanılan müdahaleler yapılması” olduğunu bu yolla, “bir müdahalenin hiçbir müdahale olmamasına göre kıyaslanmasından ziyade bir başka müdahaleye göre kıyaslanmasının, karşılaştırma müdahalesinin plasebo etkisi dahi olsa daha anlamlı sonuçlar vereceğini” belirtmektedir. Bu anlamda ilerleyen çalışmalarda kontrol grubuna başka içeriklerde veya farklı yapılarda grup çalışması süreçlerinin uygulanması ve karşılaştırmalı değerlendirmelerin yapılması bilimsel açıdan daha etkili olabilir.

Sonuç olarak, bu çalışmadaki güvengenlik temelli grup çalışması sosyal hizmet öğrencilerinin güvengenlik düzeylerinin yükselmesinde etkili olmuştur. Ayrıca her grup üyesi tarafından algılandığı gibi anlamlı değişiklikler

sağladığı görülmüştür. Bu, grup odaklı çalışmaların sosyal hizmet öğrencilerinin bireysel ve mesleki gelişimlerinde katkı sunması bakımından önemlidir. Özellikle güvenlik odağındaki çalışmalar, sosyal hizmet uygulama sürecinde müracaatçılarla ve meslektaşlarla kurulacak ilişkide ve etik karar almada sağlıklı ve güçlü iletişim becerileri sergilenmesine neden olacaktır. Bu anlamda sosyal hizmet eğitim programı içeriğinde bu tarz grup odaklı eğitim programlarının olması, eğitim kalitesi açısından önemli olabilir.

Bu çalışmanın sınırlılıkları da dikkate alınarak sonraki çalışmalar için öneriler şöyle sıralanabilir; daha geniş bir örneklem grubunda rastgele atama yoluyla deney ve kontrol grubu oluşturulması, çalışmaya katılan grup üyelerinin "hayır" diyebilme, kendini ifade etme ve özgüven artışı gibi değişimlerinin uzun vadede sürdürülebilirliğini değerlendirecek izleme çalışmalarının da olduğu araştırmaların yapılması, nicel ve nitel verilerin birlikte değerlendirilmesinin getirdiği bütüncül yaklaşımın farkında olunması, erkeklerin de katılım gösterdiği çalışmaların yapılması, grup oturum sürelerinin grup amacı ve grup üye sayısı ile orantılı olacak şekilde planlanması (60-90 dakika ideal olabilir), oturum faaliyetlerinin oturum amacıyla uyumuna ve çeşitliliğine dikkat edilmesi.

DESTEK VE TEŞEKKÜR BEYANI

Çalışma herhangi bir destek almamıştır. Teşekkür edilecek bir kurum veya kişi bulunmamaktadır.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Ahmadi, H., Daramadi, P., Asadi-Samani, M., givtaj, H., & Sani, M. (2017). Effectiveness of group training of assertiveness on social anxiety among deaf and hard of hearing adolescents. *The International Tinnitus Journal*, 21(1), 14-20. <https://doi.org/10.5935/0946-5448.20170004>
- Alberti, R., & Emmons, M. (2002). *Atılganlık: Kendinize yatırım yapın!* (Çev.: Serap Katlan). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Ateş, B. (2015). Üniversite öğrencilerinin güvengenlik becerileri üzerinde çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3). <https://doi.org/10.17860/efd.84626>
- Avşar, F., & Ayaz-Alkaya, S. (2017). The effectiveness of assertiveness training for school-aged children on bullying and assertiveness level. *Journal of Pediatric Nursing*, 36, 186–190. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2017.06.020>
- Bulantika, S. Z., & Sari, P. (2019). The effectiveness of assertive training techniques and thought-stopping techniques to increase student assertiveness ability. *Biblio Couns: Journal Kajian Konseling Dan Pendidikan*, 2(3), 109-116. <https://doi.org/10.30596/bibliocouns.v2i3.3736>
- Cavazos, A. & Guerrero, D. (1999). Assertiveness and field education: An exploratory study. *Journal of Baccalaureate Social Work*, 4(2), 85-94. <https://doi.org/10.18084/1084-7219.4.2.85>
- Corey, G., Schneider-Corey, M., Callanan, P. & Russell, J. (2004). *Group techniques*. (4th ed.). USA: Cengage Learning.
- Cournoyer, B. R. (1983) Assertiveness among MSW students. *Journal of Social Work Education*, 19(1), 24-30. <http://dx.doi.org/10.1080/00220612.1983.10778592>
- Duyan, V., & Altınova, H. (2015). Gruplarla sosyal hizmetin sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerine etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 26(1), 7-22.
- Duyan, V., & Gökçearslan, E. (2004). Sosyal grup çalışması uygulamasının psikolojik gereksinimlere etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 15(1), 61-74.
- Eskin, M. (2003). Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(1), 7-12. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.t01-1-00315>
- Eslami, A., Rabiei, L., Afzali, S., Hamidzadeh, S., & Masoudi, R. (2016). The effectiveness of assertiveness training on the levels of stress, anxiety, and depression of high school students. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 18(1), 1-10. <https://doi.org/10.5812/ircmj.21096>
- Fjeldheim, S., & Kleppe, L. C. (2025). Facilitating the integration of theory and practice in skills training in social work education. *European Journal of Social Work*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13691457.2025.2485372>
- Hosseini, S., Mirnasab, M., Salimy, H., & Zangiabadi, M. (2015). The effect of assertiveness skills training on reduction of emotional victimization of female high school students. *International Journal of Life Sciences*, 9(4), 59-64. <https://doi.org/10.3126/ijls.v9i4.12679>
- Insani, L. J., Sanyata, S., & Sutanti, T. (2023). The effectiveness of assertive training techniques to increase self-confidence of vocational high school students. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 10(12), 390-398. <https://doi.org/10.18415/ijmmu.v10i12.5300>
- Jung, J. M. (2014). The effect of an assertiveness training program for adolescents in residential care in South Korea. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 24(4), 285–299. <https://doi.org/10.1080/02185385.2014.927329>
- Karakaş, S., & Okanlı, A. (2015). The effect of assertiveness training on the mobbing that nurses experience. *Workplace Health & Safety*, 63(10), 446-451. <https://doi.org/10.1177/2165079915591708>
- Kılıç, S., & Sevinç, S. (2017). The relationship between cultural sensitivity and assertiveness in nursing students from Turkey. *Journal of Transcultural Nursing*, 29(4), 379-386. <https://doi.org/10.1177/1043659617716518>
- Kim, Y. (2003). The effects of assertiveness training on enhancing the social skills of adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(5), 285-297. <https://doi.org/10.1177/0145482x0309700504>
- Kuppens, P., Mechelen, I., & Meulders, M. (2004). Every cloud has a silver lining: interpersonal and individual differences determinants of anger-related behaviors. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(12), 1550-1564. <https://doi.org/10.1177/0146167204271176>
- Lazarus, A. A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, 4(5), 697-699. [http://doi.org/10.1016/S0005-7894\(73\)80161-3](http://doi.org/10.1016/S0005-7894(73)80161-3)
- Lee, T., Chang, S., Chu, H., Yang, C., Ou, K., Chung, M., Y., Tzeng, W., Chou, Y. & Chou, K. (2013). The effects of assertiveness training in patients with schizophrenia: A randomized, single-blind, controlled study. *Journal of Advanced Nursing*, 69(11), 2549-2559. <https://doi.org/10.1111/jan.12142>
- Lin, Y., Wu, M., Yang, C., Chen, T., Hsu, C., Chang, Y., Tzeng, W., & Chou, K. (2008). Evaluation of assertiveness training for psychiatric patients. *Journal of Clinical Nursing*, 17(21), 2875-2883. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2008.02343.x>
- 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 interpersonal communication satisfaction. *Nurse Education Today*, 24(8), 656–665. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2004.09.004>
- Maruyama, A., Suzuki, E., & Takayama, Y. (2015). Factors affecting burnout in female nurses who have preschool-age children. *Japan Journal of Nursing Science*, 13(1), 123-134. <https://doi.org/10.1111/jjns.12096>
- Mavili Aktaş, A. (2001). *Küçük gruplar ve dinamikleri ve süreci*. Ankara: Mustafa Kitabevi.

- Miguelsanz, M., Martín, M., & Martínez, M. (2017). Assertive skills and academic performance in primary and secondary education, giftedness, and conflictive students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 213-232. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i26.1492>
- Nakamura, Y., Yoshinaga, N., Tanoue, H., Kato, S., Nakamura, S., Aoishi, K., & Shiraishi, Y. (2017). Development and evaluation of a modified brief assertiveness training for nurses in the workplace: A single-group feasibility study. *BMC Nursing*, 16(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12912-017-0224-4>
- Nurmagandi, B., Hamid, A. Y. S., & Panjaitan, R. U. (2022). The effects of assertive communication training on communication skills of adolescents with online game users. *Jurnal Aisyah: Jurnal Ilmu Kesehatan*, 7(4). <https://doi.org/10.30604/jika.v7i4.1388>
- Omura, M., Stone, T. E., & Levett-Jones, T. (2018). Cultural factors influencing Japanese nurses' assertive communication. part 1: collectivism. *Nursing & Health Sciences*, 20(3), 283-288. <https://doi.org/10.1111/nhs.12411>
- Pardeck, J. T., Anderson, C., Gianino, E. A., Miller, B., Mothershead, M. S., & Smith, S. A. (1991). Assertiveness of Social Work Students. *Psychological Reports*, 69(2), 589-590. <http://doi.org/10.2466/pr0.1991.69.2.589>
- Parmaksız, İ. (2019). Güvenlik psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin güvenliklerini arttırmaya etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 21-32. <https://doi.org/10.19126/suje.430095>
- Peneva, I., & Mavrodieva, S. (2013). A historical approach to assertiveness. *Psychological Thought*, 6(1), 3-26. <http://doi.org/10.5964/psyc.v6i1.14>
- Reid, K. (1997). *Social work practice with groups: A clinical perspective* (2nd ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Reith-Hall, E., & Montgomery, P. (2023). Communication skills training for improving the communicative abilities of student social workers: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19(1), e1309. <https://doi.org/10.1002/cl2.1309>
- Rubin, A., & Babbie, E. R. (2008). *Research methods for social work*. Belmont CA: Cengage Learning.
- Salter, A. (2002). *Conditioned reflex therapy: The classic book on assertiveness that began behavior therapy*. Gretna, LA: Wellness Institute.
- Sánchez, F., Leon-Rubio, J., Vázquez-Morejón, R., & León-Pérez, J. (2021). Evaluation of an assertiveness training based on the social learning theory for occupational health, safety and environment practitioners. *Sustainability*, 13(20), 11504, 1-14. <https://doi.org/10.3390/su132011504>
- Sitota, G. (2018). Assertiveness and academic achievement motivation of adolescent students in selected secondary schools of Harari peoples regional state, Ethiopia. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(4), 40-46. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.4p.40>
- Speed, B., Goldstein, B., & Goldfried, M. (2018). Assertiveness training: a forgotten evidence-based treatment. *Clinical Psychology Science and Practice*, 25(1), 1-20. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12216>
- Stoykov, A. (2020). Dynamics of assertive behavior in the social work students. *Amazonia Investiga*, 9(28), 14-21. <http://dx.doi.org/10.34069/AI/2020.28.04.2>
- Thompson, N. (2013). *Kuram ve uygulamada sosyal hizmeti anlamak*. (Çev.: Özlem Cankurtaran-Öntaş ve Burcu Hatipoğlu Eren). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Tompsett, H., Henderson, K., Mathew Byrne, J., Gaskell Mew, E., & Tompsett, C. (2016). On the learning journey: what helps and hinders the development of social work students' core pre-placement skills? *Social Work Education*, 36(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1249836>
- Tuna-Özcivanoğlu, M. E. (2016). Yapılandırılmış gruba psikolojik danışma programı: Atılganlık becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 11-19.
- Tuncay, T. (2017). Sosyal hizmet müdahalesini araştırmak: Uygulama kanıtlarla nasıl güçlendirilebilir? *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 27(2), 115-129.
- Üstün, G., & Küçük, L. (2020). The effect of assertiveness training in schizophrenic patients on functional remission and assertiveness level. *Perspectives in Psychiatric Care*, 56(2), 297-307. <https://doi.org/10.1111/ppc.12427>
- Vagos, P., & Pereira, A. (2016). A cognitive perspective for understanding and training assertiveness. *European Psychologist*, 21(2), 109-121. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000250>
- Voltan-Acar, N. (2004). *Geştalt Terapi-Ne Kadar Farkındayım?* (2. Baskı). Ankara: Babil Yayınları.
- Voltan-Acar, N., & Öğretmen, T. (2007). Kendini belirleme (güvenlik) ölçeği geliştirme çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 67-78.
- Voltan-Acar, N., Arıcıoğlu, A., Gültekin, F., & Gençtanırım, D. (2008). Üniversite öğrencilerinin güvenlik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 342-350.
- Yigiter, K. (2021). Assertiveness, attention and the relationship between swimming training and them. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(41), 3066-3081. <https://doi.org/10.26466/opus.880225>

EK 1: Güvengenlik Temalı Grup Çalışması Program İçeriği

Oturum	Konu	Oturum Amacı	Oturum Süreci	Teknik ve Yöntemler
1	Tanışma, grubun amaç ve hedeflerinin paylaşılması, grup üyelerinin beklentilerinin paylaşılması, grup kurallarının oluşturulması	Atmosferi yumuşatmak, üyelerin gruba uyumlarını sağlamak, üyelerin ve liderin birbirlerini isimle tanıma fırsatı vermek, grup kültürü oluşturmaya yönelik adım atmak	Grup liderinin gruba dair kısa açıklama yapması	Soru-cevap, tartışma, altı şapkalı düşünme tekniği
2	İletişim, sağlıklı iletişim, sözlü ve sözsüz iletişim ve bunların yaşamımızdaki önemi üzerine konuşulması Empati ve dinleme	Üyeler içe dönük, saldırgan ve güvengen iletişim dahil olmak üzere farklı iletişim stillerini keşfedecekler. Kendilerindeki ve başkalarındaki bu tarzları tanımlamayı öğrenecekler ve her bir tarzın kişilerarası ilişkiler üzerindeki etkisini anlayacaklar.	Gündelik yaşam içinde karşılaşılan olaylar üzerinden paylaşımlarda bulunulması ve bu durumların değerlendirilmesi	Soru-cevap, tartışma, rol oyunu
3	Duygu, düşünce, davranış üçlemesinin konuşulması, davranış türlerinin (içe dönük, saldırgan, güvengen) tanımlanması Eleştirilerle başa çıkma ve yapıcı eleştiride bulunma üzerine konuşulması	Duygu, düşünce ve davranış sürecinin öğrenilmesi ve bireyler üzerindeki etkisine yönelik farkındalık geliştirilmesi, grup üyelerine güvengen, çekingen ve saldırgan davranışların farkını göstermek, ayırt etmeleri için onlara uygulama fırsatı sunmak	Farklı olay örüntülerinin yer aldığı kartlar sunularak ne tür tepkiler verilebileceğinin tartışılması	Soru-cevap, tartışma, rol oyunu, vaka çalışması, grup çalışması
4	Davranış türlerinin sözsüz iletişimdeki yansımalarının konuşulması Beden dilinin iletişimdeki öneminin tartışılması	Grup üyelerinin sözsüz iletişimin ve sessiz davranışlarının farkına varmalarını sağlamak ve güvengen davranışlarını övmeyi öğrenmek.	Birkaç farklı olay kurgusu üzerinden bazı grup üyelerinin görüş belirtmeleri istenir, diğerleri onların sözsüz iletişim mesajlarını takip eder. Güvengen davranış sergileyen üyeler tebrik edilir.	Soru-cevap, tartışma, rol oyunu, vaka çalışması, grup çalışması
5	Güvengen davranış biçiminin tanımlanması, örneklerle açıklanması.	Üyeler mevcut iletişim tarzlarını değerlendirecekler ve ihtiyaç ve görüşlerini ifade etmede geliştirilebilecek alanları tespit edecekler.	Farklı olay örüntüleri üzerinden güvengen davranış biçimini içeren durumların anlatılması. Üyelerin kendi deneyimlerinden bahsetmeleri için cesaretlendirilmeleri.	Soru-cevap, tartışma, rol oyunu, vaka çalışması
6	Ben-Sen dilinin tanımlanması, ben dili kullanma ve önemi hakkında tartışma	Ben, diliyle sen dilinin farkını göstermek. Üyeler iletişimlerinde kendilerini ifade etme, sınırlar koyma ve seçim yapma haklarının yanı sıra başkalarının haklarına saygı gösterme sorumluluklarını da öğreneceklerdir.	Bir olay sunulması ve bu olaya ilişkin üyelerin bireysel görüşlerinin alınması.	Günlük tutma: Üyelerin güvengen davranışlarda bulunup bulunmadığını kontrol etmek amaçlanmaktadır
7	Güvengen bir biçimde aynı fikirde olmadığınızı gösterme, nedenini soma ve selam verme Güvengen bir biçimde olumlu ve olumsuz duyguları ifade etme	Üyeler sınıf katılımı, grup projeleri ve profesörlerle etkileşimler de dahil olmak üzere akademik bağlamlarda güvengen davranışların uygulanmasını keşfedeceklerdir. Güvengen iletişimin akademik başarılarına ve kişisel gelişimlerine nasıl katkıda bulunabileceğini öğrenecekler.	En çok hangi dili kullanarak kendilerini ifade etmeye yöneldiklerinin belirlenmesi ve bunu fark etmelerini sağlayarak sağlıklı dil kullanımına yönlendirilmesi	Soru-cevap, tartışma, rol oyunu, vaka çalışması
8	Güvengen bir biçimde Evet- Hayır diyebilme Güvengen bir biçimde ricada bulunma ve ricayı reddetme Güvengen bir biçimde iltifat kabul etme – iltifat etme	Üyeler istekte bulunma ve reddetme, akran baskısıyla başa çıkma ve sosyal çatışmalarda baş etme gibi sosyal etkileşimlerdeki güvengen davranışlara odaklanacaktır. Öğrenciler çeşitli sosyal senaryolarda güvengen tepkiler uygulayacaklardır.	Rol oyunu ile bir olay kurgusu üzerinden değerlendirilmede bulunma	Soru-cevap, tartışma, rol oyunu, vaka çalışması, grup çalışması
9	Kültürel doğrular, kabuller, sınırları zorlayan bireyler üzerindeki etkinin tartışılması, örnekler üzerinden üye katılımının sağlanması Her güvengen davranışın olumlu sonuçlar veremeyeceğinin tartışılması	Üyeler kültürel normlar, cinsiyet rolleri ve çeşitlilik gibi güvengen iletişimi etkileyebilecek kültürel faktörleri inceleyeceklerdir. Güvengenciliği kültürel açıdan duyarlı ve saygılı bir şekilde yönlendirmeyi öğrenecekler. Reddedilme korkusu, çatışmalardan kaçınma ve düşük öz saygı gibi güvengen davranışların önündeki yaygın engelleri ele alacaktır. Öğrenciler bu engellerin üstesinden gelmek ve kendilerini güvengen bir şekilde ifade etme konusunda özgüvenlerini geliştirmek için başa çıkma stratejilerini öğreneceklerdir.	Üyelerin kendi deneyimleri üzerinden bir olay paylaşmalarını isteme Olay üzerinden rol oyunu ile evet-hayır diyebilme deneyimleme	Soru-cevap, tartışma, rol oyunu, vaka çalışması, grup çalışması
10	Grup sürecinin sonlandırılması, genel değerlendirilme, geleceğe yönelik olumlu temennilerin paylaşılması	Üyeler önceki oturumlarda öğrendiklerini bütünleştirecek ve kişisel bir güvengencilik eylem planı geliştireceklerdir. Akademik, sosyal ve kişisel yaşamlarında güvengen davranışları uygulamaya yönelik hedefler koyacaklardır.	Kültürel kabullerin ve doğruların neler olduğunu tartışma. Birey üzerindeki etkileri hakkında fikir yürütme. Kendimizi sağlıklı bir biçimde açmanın öneminden bahsetme.	Soru-cevap, tartışma, rol oyunu, vaka çalışması