

İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi

Sabahattin ÇAM**

ÖZET

Araştırmanın amacı, iletişim becerilerini geliştirme-
yeprogramının, öğretmen adaylarının ego durumları
puanları ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki
etkilerini incelemektir. Deney grubu 14, kontrol grubu
da 16 öğretmen adayından oluşmuştur. Veriler Sifat Ta-
rama Listesi ve Problem Çözme Envanteri ile toplan-
mıştır. Deney grubuna haftada birbuçuk ile iki saat ara-
sı olmak üzere 12 hafta süreyle iletişim becerileri eğiti-
mi programı uygulanmıştır. Deneysel işlemin etkililiği-
ni test etmek için toplanan veriler kovaryans analizi tek-
niği ile çözümlenmiştir. Deney grubunda kalıcılığı test
etmek için 15 hafta sonra izleme çalışması yapılmıştır.
Sonuçta, eğitim programının öğretmen adaylarının
Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn, Yetişkin, Uygulu
Çocuk ego durumu puanları ve problem çözme becerisi
algıları üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu bu-
lunmuştur.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: İletişim becerile-
ri eğitimi, öğretmen adayları, Transaksiyonel Analiz
(TA), ego durumları, problem çözme becerisi

SUMMARY : The Effect of Communication
Skills Training Programme With Teacher Candida-
tes On Ego States And Perception Of Problem Sol-
ving Skill

The main purpose of this study is to examine the ef-
fects of a curriculum prepared for developing communi-
cation skills on problem-solving skill perception and
ego states scores of prospective teachers. In the study,

experimental group consisted of 14 and control group
consisted of 16 prospective teachers. Data was gathered
using Adjective Check List and Problem-Solving Inven-
tory instruments. For the experimental group, a skills
education programme was introduced by the researc-
her, 1,5 - 2 hours in a week, for 12 weeks of duration.
To test the effectiveness of the experimental procedure a
covariance technique was carried for the data analysis.
For the consistency testing, a follow-up measurement
was made following 15 weeks after the post-test. The re-
sults of the study indicated that the group experiences
based on the developed curriculum had a positive effect
on Critical Parent, Nurturing Parent, Adult and Adap-
ted Child ego states scores, as well as on the problem-
solving skill perception scores of prospective teachers.

KEY WORDS: Communication skills training,
teacher candidates, Transactional Analysis (TA), ego
states, problem solving skill.

GİRİŞ

Bireyin iletişim tarzının gelişiminde, yakın çevrede-
ki bireylerin mesajları, aile içindeki iletişim ve öğret-
men-öğrenci iletişimi önem kazanmaktadır. Konu eği-
tim açısından ele alındığında öğretmenin iletişim bece-
risinin öğrencilerin kişilik gelişimi, özgül olarak sağlık-
lı iletişim tarzı geliştirmeleri üzerindeki etkisinden sö-
zedilebilir. Öğretmenin gerek ders sırasında, gerekse
ders dışında öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin oluşa-

* A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Prof. Dr. Füsün Akkoyun'un danışmanlığında yürütülmüş olan doktora tezinin özetidir.

** Yard. Doç. Dr., Ç. Ü. Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı.

bilmesi için etkili iletişim becerilerine sahip olması beklenir. Sınıf içinde öğretmenin bilgilerini ve düşüncelerini aktarabilmesi, öğrencilere uygun soru sormak için etkin ifade becerilerine sahip olması; öğrencilerden gelecek soruları anlaması ve öğrencilerin düşünce ve görüşlerini anlayabilmesi için de etkin dinleme becerilerinin olması önemli rol oynamaktadır.

Öğretmenin sınıf içi iletişim davranışlarının öğrencilerin davranışları üzerinde etkili olduğu (Pektaş, 1988) ve öğrencinin dikkatinin daha çok öğretmenden kaynaklanan faktörlerden etkilendiği (Helmke ve Renkl, 1993) görülmektedir. İletişim becerilerini geliştirmeye yönelik olarak farklı gruplarla yapılan çalışmalar incelendiğinde, iletişim becerileri eğitiminin bireylerin iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Clark, 1982; Dökmen, 1986; Voltan-Acar, 1992; Korkut, 1996; Sevim, 1996). Ayrıca benzer şekilde öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda iletişim becerileri eğitiminin öğretmen davranışları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Patterson ve Sikler, 1974; Harbin, 1975; Cooper, 1977; Rodriguez, 1983; Özgüt, 1991). Böylece öğretmenlerin iletişim becerilerini öğrendiklerinde öğrencilerle etkili iletişim kurabilecekleri ve onların problemlerini çözmeye katkıda bulunabilecekleri ileri sürülebilir.

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

tilmektedir. Ayrıca Türkiye'de psikolojik danışmanların danışmanlık becerileri eğitiminde kullanılan biri çeviri (Danish, D'Augelli ve Hauer, 1994) diğeri de Voltan-Acar (1994) tarafından geliştirilen iki program mevcuttur. Burada sözü edilen ikinci programın, programa katılanların terapötik becerileri üzerindeki etkileri de araştırılmıştır (Voltan-Acar, 1992; Voltan-Acar ve Bilge, 1993). Bu veriler ışığında öğretmen adaylarının iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bir iletişim becerileri eğitimi programının geliştirilmesine gereksinim olduğu görülmektedir. İletişim sürecini açıklayan çeşitli kuramlar ortaya atılmıştır. Bunlardan Transaksiyonel Analiz (TA) kuramı, bir iletişimde, tarafların gönderdikleri uyarıcıları ve buna karşılık verilen tepkilerin hangi ego durumundan (kişiliğin hangi yönünden) hangi ego durumuna yönelik olduğuyla ilgilenir ve iletişimi, iki kişinin ego durumları arasında oluşan işlemler (transaksiyonlar) ile açıklar (Akkoyun, 1995).

Transaksiyonel Analiz kuramında ego durumları yapısal ve fonksiyonel analiz olmak üzere iki biçimde incelenmektedir. Yapısal analizde kişilik Ebeveyn, Yetişkin ve Çocuk ego durumu şeklinde üçe ayrılır ve her bir kişilik parçasının neleri içerdiğini açıklar. Fonksiyonel analizde ise her bir ego durumundaki içeriğin davranışa nasıl yansıdığı incelenir ve ego durumları; Eleştirel Ebeveyn (EE), Koruyucu Ebeveyn (KE), Yetişkin (Y), Doğal Çocuk (DÇ) ve Uygulu Çocuk (UÇ) ego durumu şeklinde ayrılırlar (Nelson-Jones, 1982; James ve Jongeward, 1984; Schmid, 1986; Stewart ve Joines, 1994; Akkoyun, 1995).

Transaksiyonel Analiz kuramına göre iletişim tarzı, gösterilen davranışlarla ilişkilidir. Bazı bireylerin, fark-

lı kişilerle iletişim halindeyken benzer türde davranışları sergiledikleri gözlenmektedir. Bunlar iletişim süreci açısından olumlu veya olumsuz olabilirler. İletişimi olumsuz biçimde etkileyen davranışların eğitimle değiştirilebildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada ego durumlarının yaş, cinsiyet ve branş değişkenleriyle pek ilişkili olmadığı (Çam, 1997); ancak, problem çözme becerisi algısının Yetişkin ve Koruyucu Ebeveyn ego durumuyla olumlu; Eleştirel Ebeveyn, Doğal Çocuk ve Uygulu Çocuk ego durumlarıyla da olumsuz ilişkilerinin olduğu görülmüştür (Çam, 1995). Araştırmada uygulanan iletişim becerileri eğitimi programı ile öğretmen adaylarının iletişim biçimlerinin olumlu yönde değiştirilmesi hedeflenmiştir. Böylece, iletişim becerileri eğitimi programının, katılanların ego durumları ve problem çözme becerileri konusundaki algılamaları üzerinde olumlu yönde etkisinin olması beklenmektedir.

Amaç

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

İletişim becerilerini geliştirme grubuna katılmanın; (1) Eleştirel Ebeveyn ego durumu puanlarına, (2) Koruyucu Ebeveyn ego durumu puanlarına, (3) Yetişkin ego durumu puanlarına, (4) Doğal Çocuk ego durumu puanlarına, (5) Uygulu Çocuk ego durumu puanlarına ve (6) Problem çözme becerilerini algılama puanlarına etkisi anlamlıdır.

YÖNTEM

Araştırma iletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumları ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisini inceleyen ön-son test kontrol gruplu deneysel modelli bir çalışmadır.

Denekler

Denekler, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf Öğretmenliği Bölümü 1996-1997 öğretim yılı 4. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Deneklerin seçimi için 125 öğrenciye Sıfat Tarama Listesi ve Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Normal dağılım gösteren Problem Çözme Envanteri puanlarına göre aritmetik ortalamanın bir standart sapma altı ve üstünde puan alan (% 68.8) öğrencilerden, Yetişkin ve Koruyucu Ebeveyn ego durumları puanları tüm grubun puan ortalamasına eşit veya düşük olan 34 denek, deney ve kontrol gruplarını oluşturmak için seçilmiştir. Deneysel işlemin yürütüleceği gün ve saatin kendi ders programına uygun olan 17 denek deney grubunda yer almış, diğer 17'si de kontrol grubunu oluşturmuştur. Her iki grupta 9'ar kız ve 8'er erkek öğrenci yer almıştır. Deney ve kontrol gruplarının ilgilenilen değişkenler açısından istatistiksel olarak birbirlerine eşit olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Ego durumu puanlarının ölçümünde Gough ve Heilbrun tarafından 1952'de geliştirilen ve 1983'te aynı yazarlarca son şeklini alan *Sıfat Tarama Listesi (STL)* kullanılmıştır. Araç, 300 sıfattan oluşan bir listedir. Sıfat Tarama Listesi'nin bireyin kendisinin veya kendisi için önemli olan kişilerin tanımlanması, grupların tanımlan-

ması ve sosyal stereotiplerin tanımlanması için kullanıldığı görülmektedir (Williams ve Best, 1982). Araştırmada, toplam 37 alt ölçekten oluşan ölçme aracının TA *Ego Durumları Ölçekleri* kullanılmıştır. Ego Durumları Ölçekleri, STL ile ilgili çalışmalarda Williams ve Williams (1980) tarafından geliştirilmiştir. TA Ego Durumları Ölçekleri, TA'da fonksiyonel analizdeki Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn, Yetişkin, Doğal Çocuk ve Uygulu Çocuk ego durumlarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Ölçeklerde her sıfatın her bir ego durumuna ilişkin bir puanı bulunmakta; işaretlenen sıfatların her ego durumu puanları ayrı ayrı toplanmaktadır. Ölçeklerin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında (Akkoyun ve Bacanlı, 1990), işaretlenen toplam sıfat sayısı bakımından Türkçe-Türkçe ve İngilizce-Türkçe test-tekrar test arasındaki ilişkiler hesaplanmış ve sırasıyla .84 ve .80 korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Hesaplanan kararlılık katsayılarının Türkçe-Türkçe uygulamalarında birinci uygulama için .85, ikinci uygulama için .86; İngilizce-Türkçe uygulamaları için de sırasıyla .78 ve .73 olduğu görülmektedir. Ego durumları ölçekleri puanlarının kararlılığını belirlemek amacıyla, test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanmış ve İngilizce-Türkçe uygulamasında EE, KE, Y, DÇ ve UÇ ego durumları için sırasıyla değerlerin .74, .75, .62, .73 ve .59 olduğu görülmüştür. Türkçe-Türkçe uygulamasında ise bu değerler .78, .84, .85, .84 ve .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türk kültüründe uygulanmasına ilişkin el kitabı Bacanlı (1991) tarafından yayınlanmıştır.

Problem çözme becerisi algısı Heppner ve Petersen tarafından (1982) geliştirilen Problem Çözme Envanteri (PÇE) ile ölçülmüştür. Envanter, 35 maddeden oluşan 6'lı likert tipi bir ölçektir. Maddelerinin bir kısmı olum-

lu, bir kısmı ise olumsuz ifade edilmiş olan envanter, Problem Çözme Güveni, Yaklaşım-Kaçınma ve Kişisel Kontrol alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Puanlama yapılırken üç madde çıkarılmakta ve toplam 32 madde değerlendirilmeye alınmaktadır. Ölçek toplam puan olarak da kullanılabilir. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 192, en düşük puan ise 32'dir. Ölçekten alınan yüksek puan, problem çözme becerisinin düşük olduğu; düşük puan ise problem çözme becerisinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Envanterin ilk uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Taylan (1990) tarafından yapılmıştır. Envanterin çeviri güvenilirliği çalışmasında 14 kişi ile yapılan İngilizce ve Türkçe uygulamalarından elde edilen korelasyon katsayılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Test-tekrar test yöntemi ile hesaplanan kararlılık katsayısı .66'dır. Kendini Kabul Envanteri ve Sürekli Kaygı Envanteri kullanılarak yapılan halihazır geçerlik çalışması sonucunda ise, bireylerin problem çözme becerileri arttıkça Kendini Kabul Envanteri puanlarının da arttığı; Sürekli Kaygı Envanteri puanlarının ise düştüğü bulunmuştur. Çam (1995) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ölçek maddelerinin madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmış ve değerlendirmeye alınan maddelerin toplam puanla anlamlı ilişkiler gösterdiği bulunmuştur. Hesaplanan Alfa değeri .80, test yanılma tekniği (ilk yarı-ikinci yarı) ile bulunan iç tutarlılık katsayısı ise .76'dır. Bir diğer çalışmada ölçeğin toplam puan olarak geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmekte ve ölçeğin kullanımı ile ilgili bilgiler açıklanmaktadır (Savaşır ve Şahin, 1997). Üç çalışmadan ölçekle ilgili elde edilen bilgilere bakıldığında ölçeğin alt ölçeklerinin Türk kültüründe kullanılamayacağı ancak, toplam puan olarak ölçeğin kullanılabilir olduğu görülmektedir.

Uygulama

İletişim becerileri ile ilgili kaynakların incelenmesi sonucu hazırlanan ve ön uygulaması yapılarak son şeklini alan program, deney grubunda yaşantısal grup ortamında haftada bir oturum olmak üzere 12 oturumda uygulanmıştır. Oturumların süresi birbuçuk ile iki saat arasında değişmiştir. Bu süre içinde kontrol grubuna hiç bir müdahalede bulunulmamıştır. Programın uygulanmasında anlatım, soru-cevap, alıştırmaya (yaşayarak farketme), kendini gözleme, ödev, destekleme, liderin üyeler ve üyelerin birbirlerine geribildirim verme teknikleri kullanılmıştır. Grup çalışması gizlilik, yaşananların grupta paylaşılması, kendini açma, geliştirici etkileşim, alıştırmalara katılma, ödevleri yerine getirme ve devam kuralları çerçevesinde yürütülmüştür. Programın içeriğinde geribildirim verme becerileri, iletişimle ilgili temel bilgiler, kişilerarası iletişimde sözel ve sözel olmayan mesajlar, kişi-içi iletişim, kendini tanıma ve bunların kişilerarası iletişime etkileri, dinleme türleri, kişilerarası iletişimde sosyal maskeler, iletişimde savunucu ve açık tutum ve iletişim çatışmaları konularına yer verilmiştir. Ayrıca programda, TA kuramına göre ego durumlarının yapısal ve fonksiyonel analizi ile iletişimin başlatılması, sürdürülmesi ve kesilmesi, iletişim engelleri ve iletişimi kolaylaştıran faktörler, kişilerarası problemlerin çözümü ve iletişim (yapıcı tartışma) konuları da yer almıştır (Çam, 1997b).

Verilerin Toplanması ve Analizi

İlk oturumdan on gün önce toplanan veriler ön test puanları olarak ele alınmıştır. Son test verileri ise deney grubunda son oturum bittikten sonra 10 dakika ara verilerek tekrar toplanılmış ve veri toplama araçları grup

halinde uygulanmıştır. Kontrol grubundan da son test verileri deneysel çalışma bittikten bir gün sonra 16 deneye ulaşılarak elde edilmiştir. İzleme ölçümü için deney grubuna grup çalışmasının bitiminden 15 hafta sonra ölçekler tekrar uygulanmıştır. Toplanan veriler SPSS 6.1 istatistik paket programıyla çözümlenmiştir. Analizler deney grubunda devam koşulunu yerine getiren 14 ve kontrol grubunda 16 denekten toplanan verilerle yapılmıştır. Araştırma gruplarının random olarak oluşturulmadığı, puanların varyanslarının homojen olmadığı ve ön test sonuçlarını etkileyebilecek değişkenler yeterince kontrol altına alınmadığı için verilerin çözümlenmesinde kovaryans analizi tekniği kullanılmıştır. Deneklerin ön test puanları kovaryat olarak analizlere dahil edilmiş ve deney grubu ile kontrol grubunun son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı test edilmiştir. Deney grubundaki değişimin kalıcılığına bir boyutlu varyans analizi ve "eşli grupları t testi" ile bakılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın problemine dayalı olarak geliştirilen altı denencenin sınanması sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumu aşağıda verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin ön test ve son testte Ego Durumları Ölçekleri ve PÇE puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8 – Deneklerin Ego Durumları ve PÇE Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

ÖLÇEKLER	DENEY GRUBU (n=14)				KONTROL GRUBU (n=16)			
	İlk	Ölçüm	Son	Ölçüm	İlk	Ölçü	Son	Ölçüm
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
EE	16.93	1.82	15.29	1.07	16.56	1.67	16.63	2.08
KE	24.36	.84	25.64	1.15	24.25	.93	24.25	.004
Y	23.21	1.97	25.86	3.06	23.31	1.82	23.94	2.14
DÇ	18.21	2.46	18.07	2.53	19.56	1.83	19.25	1.88
UÇ	17.14	1.96	15.21	2.33	16.13	1.50	15.94	2.29
PÇE	77.29	11.53	62.86	11.89	72.63	8.80	72.50	12.17

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubunda EE, UÇ ve PÇE son ölçüm puan ortalamalarında ön ölçüme göre düşme; KE ve Y puanlarında ise yükselme olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise tüm ölçeklerde iki ölçüm puan ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu gözlenmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının arasındaki farka her ölçek için ayrı ayrı kovaryans analizi ile bakılmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

Eleştirel Ebeveyn ego durumu puanlarında gruplama etkisi anlamlı bulunmuştur [$F(1;27)=8.754$; $p<.05$]. İletişim becerilerini geliştirme grubuna katılan öğretmen adaylarının Eleştirel Ebeveyn ego durumu puanlarında, kontrol grubuna göre anlamlı bir düşme olduğu görülmüştür. Koruyucu Ebeven ego durumu puanlarında gruplama etkisi anlamlı bulunmuştur [$F(1;27)=4.719$; $p<.05$]. İletişim becerilerini geliştirme grubuna katılan öğretmen adaylarının Koruyucu Ebeveyn ego durumu puanlarında, kontrol grubuna göre anlamlı bir yükselme olmuştur. Yetişkin ego durumu puanlarında gruplama etkisi anlamlı bulunmuştur [$F(1;27)=8.105$; $p<.05$]. İletişim becerilerini geliştirme grubuna katılan öğretmen adaylarının Yetişkin ego durumu puanlarında, kontrol grubuna göre anlamlı bir yükselme olmuştur. Doğal Çocuk ego durumu puanlarında gruplama etkisi anlamlı bulunmamıştır [$F(1;27)=0.070$; $p>.05$]. İletişim becerilerini geliştirme grubuna katılan öğretmen adaylarının Doğal Çocuk ego durumu puanlarında, kontrol grubuna göre anlamlı bir değişim olmamıştır. Uygulu Çocuk ego durumu puanlarında, kontrol grubuna göre anlamlı bir düşme olduğu görülmüştür. Problem çözme becerilerini algılama puanlarında gruplara etkisi anlamlı bulunmuştur. [$F(1;27)=13.362$; $p<.05$]. İletişim becerilerini geliştirme grubuna katılan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini algılama puanlarında, kontrol grubuna göre anlamlı bir düşme olduğu saptanmıştır.

Deney grubunda gözlenen bu değişimin kalıcılığını incelemek için 15 hafta sonra yapılan izleme ölçümü, ilk ölçüm ve son ölçüm puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmış ve ölçümler arası farkın anlamlılığına ilişkin uygulanan bir boyutlu varyans analizi sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9 – Deney Grubundaki Deneklerin İlk Ölçüm, Son Ölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve F Değerleri

ÖLÇEKLER	İlk Ölçüm		Son Ölçüm		İzleme Ölçüm		F	p
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
EE	16.93	1.82	15.29	1.07	15.86	1.56	4.243	.022
KB	24.36	0.84	25.64	1.15	25.36	1.01	6.277	.004
Y	23.21	1.97	25.86	3.06	25.21	2.26	4.350	.019
DÇ	18.21	2.46	18.07	2.53	18.21	2.26	0.016	.984
UÇ	17.14	1.96	15.21	2.33	15.43	1.51	4.081	.025
PÇE	77.29	11.53	62.86	11.89	64.14	16.88	4.787	.014

Tabloda görüldüğü gibi deney grubundaki üç farklı ölçüm puanları karşılaştırıldığında EE, KE, Y, UÇ ve PÇE puanlarında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu farklılığın hangi ölçümler arasında olduğunu gösteren eşli gruplar t testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 10 – Ölçümler Arasındaki Farklılığa İlişkin t Değerleri

ÖLÇEKLER	İlk Son Ölçüm	İlk-İzleme Ölçümü	Son-İzleme Ölçümü
EE	3.63**	3.16**	1.75
KE	3.80**	2.55*	0.65
Y	4.01**	3.54**	1.13
UÇ	3.39**	3.31**	0.61
PÇE	6.0****	4.67***	0.45

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

Tablo 10 incelendiğinde, ilk ölçüm puanları ile son ölçüm puanları arasında ve ilk ölçüm puanlarıyla izleme ölçümü puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Tablo 2'de bu farklılığın son ölçüm ve izleme ölçümü lehine olduğu gözlenmektedir. Son ölçüm puanları ile izleme ölçümü puanları arasında ise, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İzleme çalışmasında görülen farklılık, ilk ölçüm ve son ölçümde deney ve kontrol grubu puanlarının karşılaştırılmasında bulunan farklılıkla benzerdir. Böylece deney sonrasında gözlenen değişimin 15 hafta sonra da devam ettiği görülmektedir.

Bulgular, iletişim becerileri eğitimi programına katılanların Koruyucu Ebeveyn ve Yetişkin ego durumu puanlarının yükseldiğini; Eleştirel Ebeveyn ve Uygulu Çocuk ego durumu puanlarının ise düştüğünü göstermiştir. Uyu-

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

Programın bir bölümü ise iletişim becerilerinin TA ego durumlarına dayalı etkileşim analiziyle açıklanmasını ve kişilerarası problemlerin etkin çözümünü kapsamaktadır. Bulgular, TA eğitimine dayalı olarak öğretmenlerle yapılan çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir (Patterson ve Sikler, 1974; Harbin, 1975; Cooper, 1977; Rodriguez, 1983). Uygulamadan hemen sonra gözlenen değişimin 15 hafta sonra da devam etmesine dayalı olarak gruba katılanların, kendi ego durumlarıyla ilgili farkındalıklarının artması ile sahip oldukları eski yapıların yerine yeni yapılar oluşturup bu yapıları kullandıkları söylenebilir.

Deney grubunda Doğal Çocuk ego durumu puanlarında yükselmenin olmaması, deneklerin ön testteki puanlarının, sağlıklı bireylerin sahip oldukları Doğal Çocuk ego durumu puanlarına yakın olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca program, Doğal Çocuk ego durumunu geliştirmeye yeterince uygun olmayabilir. İçerikte yer alan konular ve yapılan etkinlikler incelendiğinde, bunların daha çok Yetişkin ve Koruyucu Ebeveyn ego durumlarını geliştirmeye yönelik oldukları görülmektedir.

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

Bulgular, deney grubuna katılanların iletişim becerileri eğitimi sonra problem çözme becerisi algılarının da yükseldiğini göstermiştir. Bireylerin problem çözme becerilerinin kaygı, uyum, akılcı düşünceler, stres, ve umutsuzluk düzeyleriyle ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulguları mevcuttur. Bunun dışında, kendilerini başarılı problem çözücü olarak algılayanların; problemlerin kaynaklarını içsel, değişken ve kontrol edilebilir nedenlere yükleme eğiliminde oldukları ve problemlerin çözümünü için daha fazla çaba harcadıkları görülmektedir (Baumgardner, Heppner ve Arkin, 1986). Ayrıca bunlar; problem çözme sürecinin farkında olan, sosyal becerilerde daha iyi, daha az kaygı-

lı, daha dikkatli ve problemleri kavrayış güçleri daha iyi olan ve problemlerini başarılı bir biçimde çözebilen kişilerdir (Heppner ve ark., 1982). Başarılı problem çözücü olma, özellikle sosyal becerilerde iyi olmayı ve etkili iletişim becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla, çalışmada uygulanan iletişim becerileri eğitimi programındaki alıştırmalar aracılığıyla grup yaşantılarında üyelerin kendilerini değerlendirmelerinin ve kişilerarası problemlerini çözmeye yönelik olarak verilen ev ödevlerinin bu değişime yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Problem çözme becerisi, öğrenilebilen bir özelliktir (Heppner ve Petersen, 1982). Özellikle kişilerarası problemlerin çözümü, kişilerarası iletişimin etkili olup olmamasına bağlıdır. Eğer bireyler etkili iletişim becerilerine sahip olup bunları kullanırlarsa, karşılaştıkları problemleri daha etkin biçimde çözebileceklerdir. Ebeveynlerin problem çözme becerilerine göre çocuklarına uyguladıkları cezaların yoğunluğunda farklılık görülmektedir (Shorkey, McRoy ve Armendariz, 1985). Bu bulguya göre; evde çocuklarından sorumlu olan ebeveynler gibi, okulda öğrencilerden sorumlu olan öğretmenlerin davranışlarını açıklamak için kullanılabilirse, öğrencilerin olumlu yönde gelişimlerine katkıda bulunmak için öğretmenlerin problem çözme becerilerinin yüksek olması beklenir. Öğretmen adaylarıyla yapılan bu çalışmanın, ileride öğretmen olacakların bu özelliklerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının ileride karşılaştıkları öğrencilerle ilgili problemleri etkili biçimde çözmenin yanısıra, öğrencilere etkili problem çözmeyi öğretmede ve etkili bir model olmada önemli işlevleri olacağı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

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

KAYNAKLAR

- Akkoyun, F. (1995). **Transaksiyonel Analize Giriş**. Ankara: 72 TDFO Ltd. Şti.
- Akkoyun, F. ve Bacanlı, H. (1990). Sifat tarama listesinin Türkçe'ye uyarlanması: T.A. ego durumu ölçekleri üzerine bir çalışma. **V. Ulusal Psikoloji Kongresi, Psikoloji- Seminer Dergisi Özel Sayısı**. 8, İzmir, 637-643.
- Bacanlı, H. (1991). **Sifat Tarama Listesi: El Kitabı**. Konya: Toplum Kitabevi.
- Baumgardner, A.H., Heppner, P.P. ve Arkin, R.B. (1986). Role of causal attribution in personal problem solving. **Journal of Personality and Social Psychology**. 50 (3), 636-643.
- Clark, B.D. (1982). The influence of Transactional Analysis training on communication skills. **Dissertation Abstracts International**. 43 (6), 1886 A.
- Cooper, F.P. (1977). A Study of the effects of instruction in Transactional Analysis on selected teacher behaviors. **Dissertation Abstracts International**. 38 (5), 2254A.
- Çam, S. (1995). Öğretmen adaylarının ego durumları ile problem çözme becerisi algısı ilişkisinin incelenmesi. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. 6(2), 37-42.
- Çam, S. (1997a). Farklı özellikler açısından öğretmen adaylarının ego durumlarının incelenmesi. **III. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi - Bildiriler**. Adana, 237-244.
- Çam, S. (1997b). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Ankara Üniversitesi.
- Danış, S.J., D'Augelli, A.R. ve Hauer, A.L. (1994). **Yardım becerileri-Temel eğitim programı**, (çev. F. Akkoyun), Ankara: Form Ofset.
- Dökmen, Ü. (1986). Yüz ifadeleri konusunda verilen eğitimin duygusal yüz ifadelerini teşhis becerisi ve iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerindeki etkisi. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Ankara Üniversitesi.
- Gordon, T. (1993). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. 1. Baskı. (çev. E.Aksay ve B.Özkan). İstanbul: YA-PA Yay. ve YÖRET Vakfı.
- Harbin, S.L. (1975). The Effects of a teacher workshop in Transactional Analysis of teacher flexibility in thinking, locus of control, flexibility in use of ego states, and on teacher-pupil interactions. **Dissertation Abstracts International**. 35 (9), 4632-4633B.

- Helmke, A. ve Renkl, A. (1993). Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Problem der Klasse oder Lehrers?. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 25 (3), 185-205.
- Heppner, P.P. ve ark. (1982). Personal problem-solving: A descriptive study of individual differences. *Journal of Counseling Psychology*. 29 (6), 580-590.
- Heppner, P.P., ve Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*. 29 (1), 66-75.
- James, M. ve Jongeward, D. (1984). **Kazanmak İçin Doğarız**. (çev. T. Şenruh). İstanbul: İnkilap ve Aka Kitabevi.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerileri eğitiminin lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi. *3P Dergisi*. 4 (3), 191-198.
- Nelson-Jones, R. (1982). **Danışma Psikolojisi Kuramları**. (Ed.: F. Akkoyun). Ankara: 72 TDFO Ltd. Şti. 1995.
- Özgit, S. (1991). İletişim becerileri konusunda verilen eğitimin iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Patterson, L.E. ve Sikler, J.R. (1974). Teacher as helpers: extending guidance contact. *The School Counselor*. November, 113-120.
- Pektaş, S. (1988). Sözel olmayan öğretmen davranışlarının öğretime etkilerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Rodriguez, R.F. (1983). A comparison of teachers teaching style with student learning style through the use of Transactional Analysis. *Dissertation Abstracts International*. 43 (11), 3501 A.
- Savaşır, I ve Şahin, N.H. (1997). **Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler**, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları. No: 9.
- Schmid, B.A. (1986). **Systemische Transaktionsanalyse, Textsbuch**, Wiesloch.
- Sevim, S.A. (1996). Transaksiyonel analize dayalı bir eğitim programının evli çiftlerin ego durumları ve evlilik yaşamlarına ilişkin bazı değişkenlere etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Shorkey, C.T., McRoy, R.G. ve Armendariz, J. (1985). Intensity of parental punishments and problem-solving attitudes and behaviors. *Psychological Reports*. 56, 283-286.
- Stewart, I. ve Joines, V. (1994). **TA Today: A new introduction to Transactional Analysis**. Nottingham: Russell Press Ltd.

Taylan, S. (1990). Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi .

Voltan-Acar, N. (1992). Modelden öğrenme ve üç sandalye (rol oynama) ile terapötik beceri eğitimi ve sonuçları. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 79-83.

Voltan-Acar, N. (1994). **Terapötik İletişim-Kişilerarası İlişkiler**, Geliştirilmiş İkinci Baskı, Ankara: Ertem Matbaacılık.

Voltan-Acar, N. ve Bilge, F. (1993). Birleştirilmiş yöntemle (modelden öğrenme, rol oynama ve üç sandalye tekniği) verilen terapötik beceri eğitimi ve sonuçları, **VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları**, (Editörler: R.Bayraktar ve İ.Dağ), Ankara: Kongre Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını, 243-247.

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

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