
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

BİREYSEL PSİKOLOJİ TEMELLİ SOSYAL İLGİ GELİŞTİRME PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERDE SOSYAL İLGİYE ETKİSİ

Ümre Kaynak

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Ümre

Soyadı: KAYNAK

Bölümü: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

İmza:

Teslim Tarih:

TEZİN

Türkçe Adı: Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-eğitim Programının Ergenlerde Sosyal İlgiye Etkisi

İngilizce Adı: The Effect Of Individual Psychology Based Social Interest Development Psycho-Education Program On Social Interest In Adolescents

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları, kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ümre KAYNAK

İmza: ……...

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ümre KAYNAK tarafından hazırlanan "Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-eğitim Programının Ergenlerde Sosyal İlgiye Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Şerife IŞIK
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ..……...

Başkan: Prof. Dr. Galip YÜKSEL
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ...……..

Üye: Prof. Dr. Mehmet GÜVEN
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ..…….……..

Üye: Doç. Dr. Zeynep HATİPOĞLU-SÜMER
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi **...**……...

Üye: Doç. Dr. Gökhan ATİK
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi …….**....**

Tez Savunma Tarihi: 09.06.2021
Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.
Prof. Dr. Yücel Gelişli
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Gazi Üniversitesi'ne geldiğim ilk günlerden doktora eğitimimi tamamladığım bugüne kadar her aşamada bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren, süreçte güvenini ve desteğini hep hissettiren, sadece akademik yaşamım değil kişisel yaşamıma katkıları ile destek olan sevgili hocam, tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Şerife IŞIK'a naif kalbi ve yol göstericiliği için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora eğitimim ve tez yazım sürecinde, ihtiyaç duyduğum her an benden desteklerini esirgemeyen, tezimin izleme komitesinde yer alarak bana ufuk açıcı önerilerde bulunan hocalarım Sayın Prof. Dr. Mehmet GÜVEN ve Doç. Dr. Zeynep HATİPOĞLU-SÜMER'e şükranlarımı sunuyorum.

Tez savunma jürimde yer alan ve tezimi titizlikle kelime kelime okuyan, değerlendiren, önemli katkılar sunan değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Galip YÜKSEL ve Doç. Dr. Gökhan ATİK'e çok teşekkür ederim. Doktora eğitimim sürecinde akademik yaşamıma katkıları ve süreçteki destekleri için Gazi PDR Anabilim dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Adnan KAN'a teşekkür ederim.

Sadece doktora sürecim değil tüm akademik ve kişisel yaşamımda yanımda olan, her güçlükte ve zor anda desteklerini esirgemeyen, yardımları ve destekleri ile tüm süreci kolaylaştıran değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. M. Berkay ÖZÜNLÜ ve Arş. Gör. Sabire KILIÇ'a, sadece bu süreç için değil güzel arkadaşlıkları için çok teşekkür ederim. Doktora tez sürecinde her daim destek olan ve yüzümü güldüren sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Ayşenur ERDEMİR'e, Arş. Gör. Dr. H. Kübra Özkan-Kunduracı'ya, Arş. Gör. Dr. Sare TERZİ İLHAN'a teşekkür ederim.

Doktora tez sürecimi benim için kolaylaştırıp keyifli hale getiren, bu çalışmanın ortaya çıkmasının en büyük mimarları olan çalışmanın katılımcıları lise öğrencilerine ve okul psikolojik danışmanları ve okul yönetimine ilgileri ve destekleri için ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Sadece doktora eğitimim değil tüm eğitim hayatım boyunca ellerini omzumdan çekmeyen, her zaman kendilerinden çok beni düşünen ve destekleyen, yaşamı anlamlı hale getiren ***canım aileme*** minnettarım. En güzel anlara şahit olmamı sağlayan, masumiyetleri ve sevgileri ile dünyayı her zamankinden daha iyi ve güzel yapabilmek için en büyük motivasyon kaynaklarım olan yeğenlerime hayatıma kattıkları bütün renkler için teşekkür ediyorum.

Son olarak bir hayatı paylaştığımız için hep şükür ettiğim, süreçte yaşadığım tüm kaygılarda beni rahatlatan, yeterlilik dönemini benimle aynı evde yaşayarak tamamlama cesareti gösteren ☺ uygulama sürecinde her hafta materyalleri benle birlikte hazırlayan, aynı süreci yaşamımıza rağmen önceliğinin her zaman ben olduğumu hissettiren, süreçte ilerlediğim her adımda benden çok heyecanlanan ve mutlu olan Semih Kaynak'a yaşamı paylaşma fırsatı sunduğu için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. İyi ki…

BİREYSEL PSİKOLOJİ TEMELLİ SOSYAL İLGİ GELİŞTİRME PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERDE SOSYAL İLGİYE ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Ümre Kaynak

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos 2021

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-Eğitim Programının ergenlerde sosyal ilgiye etkisini araştırmaktır. Bu araştırmanın çalışma modeli ön-test son-test izleme testi ölçümlü ve kontrol gruplu deneysel model olarak tasarlanmıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni deney grubuna ön-test ile son-test arasında uygulanan psiko-eğitim programı iken, bağımlı değişkeni katılımcıların sosyal ilgi düzeyleridir. Bu çalışmanın diğer amacı ise ergenlerin sosyal ilgi düzeylerini belirlemede kullanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın ölçek geliştirme kısmında Ankara'da farklı liselerde öğrenim gören toplam 810 ortaöğretim öğrencisi ile çalışılmıştır. Ergenler İçin Sosyal İlgi Ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek için Açımlayıcı Faktör Analizi ve ortaya çıkan modelin yapı geçerliğini değerlendirmek için farklı bir çalışma grubu üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Bir ölçüte dayalı geçerlik kapsamında Açımlayıcı Faktör Analizinde Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği; Doğrulayıcı Faktör Analizinde KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu uygulanmıştır. Bu çalışma sonucunda ergenlerin sosyal ilgi düzeylerini ölçmek amacıyla 21 maddelik ve "Aidiyet, Duyarlı Olma, Başa Çıkma ve Yardım Etme" olmak üzere dört alt boyuttan oluşan ölçme aracı elde edilmiştir. Araştırmanın temel amacı kapsamında deney (16 öğrenci) ve kontrol (16 öğrenci) olmak üzere iki farklı grupta 32 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formları, Ergenler İçin Sosyal İlgi Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma kapsamında deney grubundaki öğrencilere 10 oturumluk Bireysel

Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubuna deney süreci ve izleme testi uygulaması tamamlanana kadar herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Bu süreçler tamamlandıktan sonra kontrol grubuna beş oturumluk kısaltılmış Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırma sürecinde deney ve kontrol gruplarına deneysel işlemden önce ön-test, deneysel işlemden sonra son-test ve deney ve kontrol grubuna deneysel işlemin bitimini izleyen 12. haftada izleme testi ölçümleri yapılmıştır. Deney grubundaki katılımcıların ebeveynlerine ön-test ve son-test olarak Ebeveyn Gözlem Formu uygulanmıştır. Verilerin analizi sürecinde grupların ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasındaki farkı belirlemek için "Friedman Mertebeler Testi", "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi", "Mann Whitney U" kullanılmış ve veriler SPSS 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışma sonucunda, uygulanan Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-eğitim Programının deney grubundaki öğrencilerin toplam sosyal ilgi, aidiyet, duyarlı olma ve yardım etme düzeylerinde artış sağladığı ancak başa çıkma düzeyinde anlamlı farklılık sağlamadığı bulguları elde edilmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin toplam sosyal ilgi ve aidiyet son-test puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda Ergenler İçin Sosyal İlgi Ölçeğinin ergenlerin sosyal ilgi düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-eğitim programının öğrencilerin toplam sosyal ilgi düzeylerini geliştirmede etkili bir program olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular alanyazın temelli tartışılmış, uygulayıcılara, araştırmacılara ve politika geliştiricilere öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ilgi, Bireysel psikoloji, Psiko-eğitim programı, ölçek geliştirme, ergenler

Sayfa Adedi: XVIII + 197

Danışman: Prof. Dr. Şerife IŞIK

THE EFFECT OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGY BASED SOCIAL INTEREST DEVELOPMENT PSYCHO-EDUCATION PROGRAM ON SOCIAL INTEREST IN ADOLESCENTS

(Ph.D Thesis)

Ümre Kaynak

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August 2021

ABSTRACT

The main purpose of this research is to investigate the effect of the Individual Psychology Based Social Interest Development Psycho-Education Program on social interest in adolescents. For this purpose, a 2x3 experimental design consisting of three measurement points (pre-test, post-test, and follow-up) and two groups, (experimental and control) was utilized. The second aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to measure social interest in adolescents. A total of 810 adolescents participated in the scale development process. Exploratory Factor Analysis was performed to determine the construct validity of the Social Interest Scale for Adolescents and Confirmatory Factor Analysis was performed on a different study group to evaluate the construct validity of the resulting model. As a result of this study, to measure the social interest levels of adolescents, a measurement tool consisting of 21 items and four sub-dimensions, namely "Belonging, Sensitivity, Coping, and Helping", was obtained. Within the scope of the main purpose of the research, 32 students in two different groups, experiment (16 students), and control (16 students). In the study, data were obtained by Personal Information Forms, Social Interest Scale for Adolescents. Depression Scale for Children was applied in Exploratory Factor Analysis and; Adolescent KA-Sİ Empathic Tendency Scale was applied in Confirmatory Factor Analysis within the scope of a criterion-based validity. Within the scope of the research, 10-session Individual Psychology Based Social Interest Development Psycho-education program was applied to the students in the experimental group, and no

intervention was performed until the experiment process and follow-up test application was completed in the control group. During the research process, pre-test before the experimental process, post-test after the experimental process, and follow-up test measurements were utilized at the 12th week following the end of the experimental process. The Parent Observation Form was applied to the parents of the participants in the experimental group as pre-test and post-test. In data analysis, the “Friedman's Test” “Wilcoxon Signed Ranks Test”, “Mann Whitney U” were used to determine the difference between the pre-test, post-test, and follow-up measurements of the groups, and the data were analyzed using the SPSS 25 program. As a result of this study, it was obtained that the Individual Psychology Based Social Interest Development Psycho-education Program applied in the experimental group increased the total social interest, belonging, sensitivity, and helping levels, but no significant difference was found in coping level. Also, it was found that there was a significant difference between the experimental group and the control group about the total social interest and belonging post-test scores of the students. In line with these results. It can be said that the Social Interest Scale for Adolescents is a valid and reliable measurement tool in determining the social interest levels of adolescents and that the Individual Psychology Based Social Interest Development Psycho-educational program is an effective program for developing the total social interest levels of students. Results obtained from the study were discussed in the context of the relevant literature and suggestions were presented to practitioners, researchers, and policymakers.

Key Words: Social interest, Individual psychology, psycho-education program, scale development, adolescents

Page Number: XVİİİ + 197

Supervisor: Prof. Şerife IŞIK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... İ
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... İİ
JÜRİ ONAY SAYFASI ..... İİİ
ÖZ ..... Vİ
ABSTRACT ..... Vİİİ
İÇİNDEKİLER X
TABLOLAR LİSTESİ ..... XİV
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... XVİ
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... XVİİ
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1 Problem Durumu 1
1.2 Çalışma Amacı 4
1.3 Çalışmanın Önemi 5
1.4 Sınırlılıklar 10
1.5 Varsayımlar 11
1.6 Tanımlar 11
BÖLÜM II 13
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 13
2.1 Alfred Adler ve Bireysel Psikoloji 13
2.2 Sosyal İlgi 18
2.2.1 Sosyal İlgi Tanımı, Tarihçesi ve Göstergeleri 18
2.2.2 Düşük Sosyal İlgi 24

2.2.3 Yüksek Sosyal İlgi ... 25
2.2.4 Sosyal İlginin Geliştirilmesi ... 26
2.2.5 Sosyal İlgiye İlişkin Uygulamalar ... 28
BÖLÜM III ... 37
YÖNTEM I ... 37
3.1 Çalışma Modeli ... 37
3.2 Çalışma Grubu ... 37
3.3 Veri Toplama Araçları ... 39
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu ... 39
3.3.2 Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği ... 39
3.3.3 KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu ... 40
3.4 Ölçek Geliştirme İşlem Basamakları ... 40
3.4.1 Ölçek Geliştirmeye Karar Verilmesi ... 40
3.4.2 Konuyla İlgili Alanyazının İncelenmesi ... 43
3.4.3 Davranışsal Göstergelerin Belirlenmesi ... 43
3.4.4 Geliştirilecek Ölçek ve Madde Türüne Karar Verilmesi ... 45
3.4.5 Uygun Tepki Kategorilerinin Belirlenmesi ... 45
3.4.6 Madde Yazımı ve Madde Havuzunun Oluşturulması ... 45
3.4.7 Uzman Görüşü Alınması ... 48
3.4.8 Ölçek Uygulama Formunun Hazırlanması ... 49
3.4.9 Pilot Uygulamasının Gerçekleştirilmesi ... 50
3.5 Verilerin Analizi ... 50
3.5.1 Çalışma I: Açımlayıcı Faktör Analizi ... 50
3.5.2 Çalışma II: Doğrulayıcı Faktör Analizi ... 50
3.5.3 Çalışma III: Test-Tekrar Test ... 51
BÖLÜM IV ... 53
BULGULAR I ... 53
4.1 Açımlayıcı Faktör Analizi Geçerliğe İlişkin Bulgular ... 53
4.1.1 Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular ... 53
4.1.2 Madde Toplam Test Korelasyonlarına İlişkin Bulgular ... 56
4.1.3 Ayırıcı Geçerliğe İlişkin Bulgular ... 57

4.1.4 Bir Ölçüte Dayalı Geçerliğe İlişkin Bulgular 59

4.2. Açımlayıcı Faktör Analizi Güvenirliğe İlişkin Bulgular 59

4.3 Doğrulayıcı Faktör Analizi Geçerliğe İlişkin Bulgular 60

4.3.1 Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular 60

4.3.2 Bir Ölçüte Dayalı Geçerliğe İlişkin Bulgular 66

4.4 Doğrulayıcı Faktör Analizi Güvenirliğe İlişkin Bulgular 67

4.5 Test-Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Bulgular 67

4.6 Ölçek Bulgularının Psikometrik Değerlendirilmesi 67

BÖLÜM V 71

YÖNTEM II 71

5.1 Çalışmanın Modeli 71

5.2 Çalışma Grubu 72

5.3 Veri Toplama Araçları 73

5.3.1 Kişisel Bilgi Formu 73

5.3.2 Ergenler İçin Sosyal İlgi Ölçeği 73

5.3.3 Ebeveyn Gözlem Formu 73

5.3.4 Psiko-eğitim Programı 74

5.3.4.1 Psiko-Eğitim Programı Uygulamasından Önce Gerçekleşen İşlemler 74

5.3.4.2 Psiko-eğitim Programı Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen İşlemler 79

5.3.4.3. Psiko-eğitim Uygulaması Sonrasında Gerçekleştirilen İşlemler 88

5.4 İç Geçerlik İçin Alınan Önlemler 90

5.4.1 Verilen Teşekkür Hediyeleri ve Kriterleri: 92

5.5 Dış Geçerlik İçin Alınan Önlemler 93

BÖLÜM VI 95

BULGULAR II 95

6.1 Sosyal İlgiye İlişkin Grup İçi Bulgular 95

6.1.1 Deney Grubu Katılımcılarının Sosyal İlgiye İlişkin Grup İçi Bulguları 95

6.1.2 Kontrol Grubu Katılımcılarının Sosyal İlgiye İlişkin Grup İçi Bulguları ... 98

6.1.3 Deney Grubunun Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Sosyal İlgi Toplam Puanlarının Karşılaştırılması 101
6.1.4 Kontrol Grubunun Ön-Test ve Son-Test Sosyal İlgi Toplam Puanlarının Karşılaştırılması 105
6.1.5 Sosyal İlgiye İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar 106
6.1.5.1 Deney ve Kontrol Grubu Sosyal İlgi Toplam ve Alt Boyutlarına Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 106
6.2 BPT-SİGPP'nin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular 107
6.2.1 Psiko-Eğitim Değerlendirme Formu Sonucunda Elde Edilen Bulgular 108
6.2.2 Yapılandırılmış Görüşme Sonucu Psiko-Eğitim Programına Yönelik Elde Edilen Bulgular 110
BÖLÜM VII 113
TARTIŞMA 113
BÖLÜM VIII 119
SONUÇ VE ÖNERİLER 119
8.1 Sonuç 119
8.2 Öneriler 120
8.2.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 120
8.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler 122
8.2.3 Politika Geliştiricilere Yönelik Öneriler 123
KAYNAKLAR 125
EKLER 152

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.*EİSİÖ Geliştirme Süreci Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler* 38
Tablo 2.*Sosyal İlgiye İlişkin Alanyazında Yer Alan Ölçekler* 41
Tablo 3.*Sosyal İlgi Göstergeleri ve Göstergelere İlişkin Kategoriler* 44
Tablo 4.*Sosyal İlgi Ölçeği Madde Havuzu* 46
Tablo 5.*Sosyal İlgi Ölçeği Deneme Formu* 48
Tablo 6.*Sosyal İlgi Göstergeleri ve Göstergelere İlişkin Yazılan Maddeler* 49
Tablo 7.*Faktör Yük Değerleri* 54
Tablo 8.*Paralel Analiz Yöntemi İle Belirlenen Öz değerler ve Faktör Sayıları* 55
Tablo 9.*EİSİÖ Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları* 56
Tablo 10.*Maddelere İlişkin Madde-Toplam Korelasyonları* 56
Tablo 11.*AFA Madde Ayırıcı Geçerliği t-Testi Sonuçları* 58
Tablo 12.*EİSİÖ Ölçüt Geçerliğine Bulguları* 59
Tablo 13.*DFA Uyum İndeksleri* 60
Tablo 14.*EİSİÖ ve KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Arasındaki İlişki* 66
Tablo 15.*Araştırma Deseni* 72
Tablo 16.*Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Bilgileri* 72
Tablo 17.*Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-eğitim Programı Oturum Temaları, Amaçları ve Kazanımları* 76
Tablo 18.*Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EİSİÖ ve Alt Boyutları Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları* 79
Tablo 19.*Denek Kaybı Sonrası Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EİSİÖ ve Alt Boyutları Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları* 88
Tablo 20.*Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EİSİÖ ve Alt Boyutları Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları* 89
Tablo 21.*Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal İlgi Toplam ve Sosyal İlgi Alt Boyutlarına İlişkin Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanları* 97

Tablo 22.*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal İlgi Toplam ve Sosyal İlgi Alt Boyutlarına İlişkin Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanları* 100
Tablo 23.*Deney Grubunun Sosyal İlgi Toplam ve Alt Boyutlarının Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Mertebeler Testi Sonuçları* 102
Tablo 24.*Deney Grubu Sosyal İlgi Toplam ve Alt Boyutlarının Ön-test ve Son-test Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 102
Tablo 25.*Deney Grubu Sosyal İlgi Toplam ve Alt Boyutlarının Son-test ve İzleme Testi Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 103
Tablo 26.*Ebeveyn Gözlem Formu Maddelerinin Ön-Test ve Son-Test Ortalamalarına İlişkin Bulgular* 104
Tablo 27.*Kontrol Grubunun Sosyal İlgi Toplam ve Alt Boyutlarının Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Mertebeler Testi Sonuçları* 105
Tablo 28.*Kontrol Grubu Sosyal İlgi Toplam ve Alt Boyutlarının Ön-test ve Son-test Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 106
Tablo 29.*Deney Grubu Sosyal İlgi Toplam ve Alt Boyutları Son-Test Puanları İle Kontrol Grubu Sosyal İlgi Toplam ve Alt Boyutları Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları* 107
Tablo 30.*Deney Grubu Katılımcılarının BPT-SİGPP Psiko-Eğitim Değerlendirme Formu Frekans ve Yüzde Dağılımları* 108
Tablo 31.*Deney Grubu Katılımcılarının BPT-SİGPP Psiko-Eğitim Değerlendirme Formu Açık Uçlu Sorularla İlişkin Bulgular* 109
Tablo 32.*Yapılandırılmış Görüşme Sonucu Deney Grubu Katılımcılarından Elde Edilen BPT-SİGPP'na İlişkin Bulgular* 110

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Birincil düzey 21 maddeli hali doğrulayıcı faktör analizi 61
Şekil 2. Model 1 (madde 14- madde 20 hata kovaryansı eklenmiş) doğrulayıcı faktör analizi 62
Şekil 3. Model 1 (madde 8 madde 10 hata kovaryansı eklenmiş) doğrulayıcı faktör analizi... 63
Şekil 4. Model 1 (madde 4 madde 7 hata kovaryansı eklenmiş) doğrulayıcı faktör analizi..... 64
Şekil 5. Model 2 ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi..... 65
Şekil 6. Deney grubu öğrencilerinin sosyal ilgi toplam ve sosyal ilgi alt boyutlarına ilişkin ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları..... 96
Şekil 7. Kontrol grubu öğrencilerinin sosyal ilgi toplam ve sosyal ilgi alt boyutlarına ilişkin ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları..... 99

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI	Düzenlenmiş Uyum İyiliği İndeksi
ASCA	Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği
BASIS-A	Basic Adlerian Scales of Interpersonal Success Inventory, Adults
BPT-SİGPP	Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-eğitim Programı
CASEL	Collaboration of Academics for Social Emotional Learning/ Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
Crα	Cronbach Alfa katsayısı
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
DUSO	Developing Understanding of Self and Others
EİSİÖ	Ergenler İçin Sosyal İlgi Ölçeği
GFI	Uyum İyiliği İndeksi
KMO	Kaiser-Meyer Olkin
LLW	Living, Learning ve Working
LECC	Low-Element Challenge Course
LÖSEV	Lösemili Çocuklar Sağlık ve Eğitim Vakfı
MBA	Master of Business Administration

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
n	Kişi sayısı
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
RMSEA	Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü
SED	Sosyo-Ekonomik Düzey
SHARON	Students Helping and Respecting Our Neighbours
SII	The Social Interest Index
SIS	The Social Interest Scale
SSSI	Sulliman Scale of Social Interest
SSSPC	Student Success Skills Peer-Coaching Model
STEP	Sistematik Etkin Ebeveyn Eğitim Programı
TIMMS	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
TLI	Normlaştırılmamış Uyum İndeksi
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
WHO	World Health Organization/Dünya Sağlık Örgütü
Ω	Omega katsayısı

BÖLÜM I

GİRİŞ

"…Tek çıkış yolu aitlik duygusu, topluluk bilinci, başkasını düşünmek, kendinden daha büyük bir şeyi korumak ve onun tarafından korunmak. Paylaşılan sorumluluk, attığın adımın sadece kendi kaderini değil etrafındakilerinkini de belirlemesi ve senin kaderinin de onlara bağlı olması…"

(F. Morelli, 2020, Covid-19 ile Mücadeleden…)

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Psikoloji bir bilim dalı olduğu tarihten itibaren insan doğasını açıklayan birçok kuram ortaya çıkmış ve her bir kuram insan doğasını farklı bakış açılarıyla ele almıştır. Bu kuramlardan biri de Adleryan Kuram diğer adıyla Bireysel Psikolojidir. Psikolojinin bilim olarak kabul edilmeye başlandığı dönemde, dönemin de özelliği nedeniyle psikoloji kuramlarının insan doğasını açıklamasında daha determinist bir görüş hakimken Adler ile bu durum değişmiştir. Adler insanın yaratıcı, özgür irade sahibi, kendi seçimlerini yapabilen ve seçimlerinden sorumlu olan bireyler olduğunu (Corey, 2008; Murdock, 2013; Sharf, 2014) söyleyerek, bireyin kim olduğunu gösteren şeyin yetenekleri değil, seçimleri olduğunu vurgulamıştır (Adler, 2011a).

Adler *"İnsanlığın en eski çabası insanların diğer insanlara katılmasıdır. Yarışmamızdaki tüm ilerleme dostlarımıza olan ilgimizle gerçekleşebilir"* diyerek insanın sosyalliğine ve

sosyal dürtülerle motive olmasına odaklanmıştır (Adler, 2011a). İdeal topluma ulaşma yolunun bütüne katkıda bulunma, belli bir ırk, grup, cemaat, topluluk değil bütün insanlık için çabalama olduğunu vurgulamış, birey ve toplum arasındaki işbirliği temelli uyumu ideal toplum ve ruh sağlığı için bir kriter olarak belirlemiştir (Adler, 2011a).

Adler'in insanın sosyalliğine ve bütüne katkıda bulunma vurgusunun günümüzde insan ilişkilerine nasıl yansıdığı düşünüldüğünde, hem genç hem de yetişkin gruplarda ötekileştirme, kendinden farklı olana sosyal mesafe koyma davranışlarında artış olduğu görülmektedir. Bu artış yetişkin grubunda daha fazla olmakla birlikte gençlerin de bazı gruplara yönelik ayrımcılıkta diğer yaş gruplarındaki bireyler kadar ötekileştirici düşündükleri ve davrandıkları aşağıda yer verilen araştırmalarda da görülmektedir. Yine bu araştırmalarda insanların birbirlerine güveninin düşük olduğu ve diğer insanlarla etkileşime geçerken dikkatli olunması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır (Dünya Değerler Araştırması, 2014, 2019; Semerci, Erdoğan ve Önal, 2017; Türkiye Gençliği Araştırması, 2011, TÜBİTAK, 2017). TÜBİTAK'ın (2017) yapmış olduğu bir çalışmada da gençlerin kendi gruplarının üstünlüğüne duydukları inanç arttıkça, diğer gruplara karşı ötekileştirme algılarının yükseldiği, diğer bireylerle temas kurdukça ötekileştirme tutumlarının azaldığı görülmüştür.

İnsanlar da kurumlar, kültürler, diller gibi zaman içinde değişmektedir. Bu değişim gerçekleşirken bir yandan da insanların kendisi ile aynı dönemde doğan bireyler ile ortak özellikleri bulunmaktadır. Bu durum belli bir dönem içinde doğan bireyleri ifade eden kuşak kavramıyla açıklanmaktadır. Kuşaklar kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde, 2000 sonrası doğan gençleri anlatmak için İ nesli, Z kuşağı, K kuşağı, Kuşak İ, İnternet Kuşağı, Next Generation veya İGen gibi (Hertz, 2015; Levickaite, 2010; Twenge, 2018) farklı isimler kullanılmasına karşın, kuşağın özellikleri konusunda benzer görüşler olduğu görülmektedir. Bu kuşağın bir güçlükle karşılaşan kişilere yardım edilmesi gerektiğine kendilerinden önceki kuşaklar kadar inandığı, fakat yardım için harekete geçmek konusunda kendilerini daha az sorumlu hissettikleri vurgulanmıştır (Twenge, 2018, s. 234). Bu kuşak diğer insanlara katkıda bulunma noktasında eyleme geçmede güçlük yaşamakta, katkıda bulunma ve yardım konularında çevrimiçi ortamlarda paylaşım yaparak eylem aşamasına geçmemektedir ki bu durum alanyazında savsaktivizm (slactivism) olarak tanımlanmaktadır (Twenge, 2018, s. 234). Adler, kişiliği yaşam tarzı ve sosyal ilgi ile birlikte ele almıştır. Bu kapsamda sosyal ilgi ve eylemlilik düzeylerine göre kategorilere ayırarak baskın tip, alıcı tip, kaçınan tip ve sosyal yetkin tip olmak üzere dört kişilik tipi tanımlamış ve bu kişilik

tiplerinden hem eylemlilik hem de sosyal ilgi düzeylerinin yüksek olduğu sosyal yetkin tipin en sağlıklı olduğunu vurgulamıştır (Mosak ve Maniacci, 1999, s.64).

Adler sadece bir kuramcı değil daha iyi ve daha adil bir gelecek umudundan vazgeçmeyen bir idealist (Sachau, 2004) olduğu için, kuramının en önemli ve temel kavramı sosyal ilgidir. Adler (2011a), sosyal ilgiyi bireyin tüm toplumla, kendinden yola çıkarak bütünle özdeşleşmesi ve özdeşim kurduğu bu bütünün hep devam etmesi için çaba harcaması şeklinde tanımlar. Nikelly (1991) ise, toplumdaki herkese empati duyarak özdeşleşme, topluma uyum sağlama ve ait hissetme, işbirliği dolayısıyla topluma karşı sorumlu olma, evrenle bütünleşme süreci olarak ifade etmektedir. Corey (2008, s.112) sosyal ilgiyi insan topluluğunun parçası olmanın farkına varılmasıyla birlikte bireylerin sosyal dünyada sergiledikleri davranışlar şeklinde tanımlarken, Johnson, Smith ve Nelson (2003, s.281) sosyal ilginin başkalarının yararını düşünme boyutuna odaklanmış ve başkalarının huzuru için yapılan aktiviteler şeklinde tanımlamıştır.

Adler bireyin normal ya da sağlıklı olmasının göstergelerinden biri olarak sosyal ilgiyi ölçüt olarak belirlemiştir (Ansbacher, 1991). Adler (2008, s.114) sosyal ilgi eğilimiyle dünyaya gelindiğini, bu eğilimin bilinçli ya da bilinçsiz olarak içinde yaşanılan toplum ve kültür ile şekillendiğini, geliştirilmesi gereken doğal bir güç olduğunu savunmaktadır. Sosyal ilgi arkadaşlık, empati, işbirliği, yakınlık ve ait olmayı içerdiği için (Leak, 1982) sosyal ilgisi yüksek bireyler yaşamda karşılaştıkları sorunlarla daha iyi baş edebilmektedir (Dicaprio, 1974). Rareshide ve Kern (1991) sosyal ilgisi yüksek bireyleri topluma yararlı bir şeyler yapma ve katkıda bulunma çabası içinde olan, daha üretken olmaya çalıştıkları için özsaygıları ve motivasyonları daha yüksek olan, başa çıkma becerileri gelişmiş, daha enerjik kişiler olarak tanımlamaktadır.

İnsan gelişiminde bir dönüm noktası olan ve birçok değişimin bir arada yaşanması ile şekillenen ergenlik dönemi, çocukluktan yetişkinliğe geçişte birçok değişim ve gelişimin yaşandığı bir dönem olarak bilinmektedir. Dünya Sağlık Örgütüne göre, ergenlik, 10 ile 19 yaşları arasını kapsayan gelişim dönemidir (WHO, 2021). Ergenlik dönemi, çocuğun toplumun bir üyesi olma sürecinde adımlar attığı bir dönemdir. Bu nedenle bu dönemde öğrenilen bilgiler, kazanılan beceriler, edinilen davranışlar ergenlerin ileride nasıl bir yetişkin olacaklarını belirlemektedir. Yirminci yüzyılın başında ergenlik ile ilgili çalışmaları başlatan, "Adolescence (1904)" isimli iki ciltlik kitabı yazan, Gençlik Bilimi kürsüsü kurucusu Granville Stanley Hall (Otçeken-Kurtaraner, 2012) ergenlik çağını hayatın en iyi on yılı olarak tanımlarken, ergenlerin yetişkinlerin destek ve çabasına duyarlı olduklarını ve

bu dönemin hem olumlu hem de olumsuz özelliklerin kazanılmasında kritik bir dönem olduğunu vurgulamıştır. Ergenlik, biyolojik, psikolojik ve sosyal birçok değişimin bir arada yaşandığı kritik bir gelişim dönemidir. Bu değişimler ergenin sonraki gelişim dönemlerindeki davranışlarını olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Reininger vd., 2003). Ergenlik dönemindeki bu değişimle ortaya çıkan olumsuzluklardan biri anti-sosyal davranışlar, madde kullanımı, intihar gibi riskli davranışlardaki artıştır (Burak, Söyiler ve Pehlivan, 2020; Bonino, Cattelino ve Ciairano, 2005; Twenge, 2018; Yılmaz ve Candan, 2018). Riskli davranışlar, ergenlerin sağlık ve yaşamlarını tehdit eden bozukluk, yaralanma ve hatta ölümle sonuçlanma olasılığı olan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Smith, 2001). Riskli davranışlar ergenlerde okul sorunlarına, akademik başarısızlığa ve sağlıkla ilgili sorunlara neden olabileceği (Sun, 2001) için okul psikolojik danışmanlarının, öğretmenlerin, ergenlerin ve ailelerinin yüksek bir farkındalığa sahip olmaları gereklidir. Öte yandan alanyazın incelendiğinde sosyal ilgisi yüksek bireylerin sorunlarla ve zorluklarla daha iyi baş edebildiği (Adler, 2011a; Dicaprio 1974; Rareshide ve Kern, 1991), yaşam görevleri ile daha cesaretli ve yapıcı başa çıktıkları, daha işbirliğine yatkın kişiler olduğu ve yabancılaşma, yalnızlık, umutsuzluk duygularının daha düşük olduğu (Leak ve Williams, 1989) görülmektedir. Bu bağlamda ergenlerin riskli davranışlarını önleme ve azaltmada sosyal ilginin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada, ergenlerin sosyal ilgi düzeylerini arttırmak amacıyla bir psiko-eğitim programının geliştirilmesi ve bu programın ergenlerin sosyal ilgi düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi ve ergenlerin sosyal ilgi düzeylerini ölçmek için bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

1.2 Çalışma Amacı

Bu araştırmanın amacı ergenlerin sosyal ilgi düzeylerini belirlemede kullanabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirerek Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-Eğitim Programının ergenlerde sosyal ilgiye etkisini araştırmaktır. Araştırmada bu amaç doğrultusunda iki farklı çalışma yapılmıştır. Bu amaca yönelik daha ayrıntılı bulgular ortaya koymak için araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde tespit edilmiştir.

1. Bu çalışma kapsamında geliştirilen Ergenler İçin Sosyal İlgi Ölçeğinin geçerliğine ve güvenirliğine ilişkin psikometrik kanıtlar nasıldır?

2. Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Ergenler İçin Sosyal İlgi Ölçeği toplam ve alt boyutlarına ilişkin ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubundaki bireylerin Ergenler İçin Sosyal İlgi Ölçeği toplam ve alt boyutlarına ilişkin ön-test son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
4. Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Ergenler İçin Sosyal İlgi Ölçeği son-test puanları ile kontrol grubundaki bireylerin son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

1.3 Çalışmanın Önemi

Türkiye'de sosyal ilgi konusunda yapılan az sayıda çalışma, üniversite öğrencilerine ve yetişkinlere yönelik, var olan durumu ortaya koymak amacıyla yapılan betimsel ya da ilişkisel çalışmalardır (Erginsoy, 2012; Kayacı, 2014; Özaydınlık, 2014; Soyer, 2004). Dünyada yapılan çalışmalara bakıldığında da benzer bir durum görülmektedir (Alizadeh, Dreikurs-Ferguson, Murphy, Soheilli 2016; Barlow, Tobin ve Schmidt, 2009; Buelow, Hansen, Hoffman, 2015; Close, 2015; Hammond, 2015; Newbouer ve Stone, 2010; Sperry, 2011a; Turner, 2015; Uccello, 2009). Sosyal ilgi ile uygulamaya dönük birkaç çalışma bulunmakla birlikte (Karcher ve Lindwall 2003; Ostrovsky, Parr ve Gradel, 1992; Swayne, 2008) bu çalışmalarda yapılandırılmış bir psiko-eğitim programı olmadığı, sadece sınıf içi ya da bireysel etkinlikler yoluyla sosyal ilgiye değinildiği görülmüştür. Bu konuda Türkiye'de uygulamaya dönük ve ergenlerle yapılan bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu çalışma hem ergenlere yönelik olması hem de sosyal ilgi gibi önemli bir kavramla ilgili uygulamaya yer vermesi açısından önemlidir.

Ergenlerde psiko-eğitim gruplarının etkililiği pek çok deneysel araştırmada incelenmiştir. Bu araştırmaların ele alındığı meta analiz (Durlak ve Wells, 1997; Hoag ve Burlingma, 1997; Gaffney, Ttofi ve Farrington, 2021; Gerrity ve DeLucia-Waack, 2007; Jones vd., 2018; Kulic, Horne ve Dagley, 2004) çalışmaları, psiko-eğitim programlarının ergenlerin psiko-sosyal uyumları üzerinde etkiliğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada yapılandırılmış psiko-eğitim programının uygulanması, ergenlerin iyi oluşlarına katkı sağlayacak olmasının yanı sıra psikolojik danışma ve rehberlik alanına da katkı sağlaması açısından önemlidir.

Alan yazında akran zorbalığı, siber zorbalık, stresle başa çıkma gibi kavramlarla ilgili uygulama programları bulunmaktadır (Oral, 2004; Peker, 2013; Yavuzer, 2009). Bu çalışmada bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarının yanı sıra ikincil kazanç olarak empati, duyarlı olma, işbirliği ve paylaşma gibi özelliklerin gelişiminin sağlanması önemlidir.

Ergenlik dönemi, insanın doğumdan ölüme kadar olan yaşam sürecinde fiziksel, duygusal ve toplumsal olarak çok fazla değişim yaşadığı bir dönemdir (Reininger vd., 2003). Bu kapsamda, ergenlerle yapılacak olan sosyal ilgiyi geliştirme psiko-eğitim programının ergenlerin gelişim dönemlerine daha kolay uyum sağlamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan ergenlik dönemindeki değişimler olumlu ve olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Anti-sosyal davranışlar, madde kullanımı, intihar gibi riskli davranışların, diğer gelişim dönemleri ile karşılaştırıldığında, ergenlik döneminde artış gösterdiği bilinmektedir (Bonino, Cattelino ve Ciairano, 2005). Önceki araştırmalar, içedönüklük, somatik yakınmalar, yüksek düzeyde anksiyete/depresyon ve intihar eğilimi belirtileri olan ergenlerin, diğer ergenlere göre riskli davranışları daha çok gösterdiklerini ileri sürmüştür (Alikaşifoğlu ve Ercan, 2002). Ergenlerle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında özellikle şiddetin, saldırganlığın, suçlu davranışların, intihar eğiliminin, okul terkinin, tütün, alkol ve madde kullanımının arttığı görülmektedir (Clubb vd., 2001; Connell, Gilreath, Aklin ve Brex, 2010; Eaton vd., 2006; Owen-Korkut, 2011; Quinn, Bell-Ellison, Loomis ve Tucci, 2007; Ruangkanchanaset, Plitponkarnpim, Hetrakul ve Kongsakon, 2005; Karakaş, 2006; Kırcan, 2006; Rey, Sawyer, Raphael, Patton ve Lynskey, 2002; Williams, Dunn, Mundfrom ve Kronauge, 2006). Bu kapsamda ergenlerde sosyal ilgi düzeyinin arttırılması riskli davranışların azalmasını sağlayarak önleyici bir işlev görmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Benzer şekilde yapılan araştırmalar ergenlik çağında intihar oranının iki kat arttığını göstermektedir, 2007 yılına göre 2015 yılında intihar oranı % 46 artmıştır (Twenge, 2018, s.130). Sosyal ilgisi düşük bireylerde de alkol ve uyuşturucu bağımlılığı, suça yönelme, nevrotiklik, psikotiklik, intihar girişiminde bulunma, içe dönüklük, anksiyete ve depresyon gibi davranışların daha fazla görüldüğü (Crandall, 1984; Johnston, 1988; Leak ve Williams, 1989; Watkins, 1994) bilinmektedir. Bu bağlamda, ergenlerde sosyal ilgi düzeyinin arttırılması amacı ile yapılan bu araştırma, riskli davranışların önlenmesi konusunda bir adım atılması açısından önemlidir. Bireysel Psikolojinin okuldaki etkililiği farklı gruplarla yürütülen pek çok çalışma ile kanıtlanmıştır (Brigman ve Molina, 1999; Hoffman, 1975;

Hunter ve Sawyer, 2006; LaFountanin, 1996). Aber, Brown ve Jones (2003), gençlerle yapılacak çalışmalarda kişiler arası ilişkileri güçlendirmeye odaklanan, zihinsel süreçleri ve kişiler arası stratejileri değiştiren programlar gibi daha olumlu bir yolun izlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Çalışmaların özellikle farklı bakış açılarını anlama ve duygusal empati üzerine odaklanması gerektiği ve böylece gençlerin kişiler arası etkileşimler için olumlu beklentiler geliştirebildikleri belirtilmiştir. Bu çalışmada da, ergenler için riskli davranışları azaltma ve önleme kapsamında soruna odaklanmaktan çok empati, cesaret, işbirliği, ait olma ve başa çıkma gibi birçok olumlu özelliği kapsayan sosyal ilgi kavramının ergenlerle çalışılması, ergenlik dönemindeki bireylerin bu dönemde önemi artan aşk, arkadaşlık, iş gibi yaşam görevleri ile daha iyi başa çıkmalarına katkı sağlayacaktır.

Ergenlik döneminde önem kazanan diğer kavramlardan biri de ergen benmerkezciliğidir (Santrock, 2014; Steinberg, 2007). Ergen benmerkezciliğinin önemli noktalarından biri özgüven eksikliğine neden olabilme riskidir. Bu durum için en iyi çözüm yollarından biri, ergenin kendi merkezinden uzaklaşmasına ve odak noktasını dağıtmasına yardım edebilmektedir (Lerner, 2017, s.135). Ergenlerin kendisinin dışında başka ilgi alanları oluşturmasına yardımcı olmak, başka insanlarla ilgilenmesini sağlayacak özellikle işbirliği gerektiren etkinliklere dâhil edilerek, yaşadıklarının sadece onlara özgü olmadığının gösterilmesi benmerkezci endişelerini azaltabilir. Ergenlerin kendi odaklı benmerkezcilik endişeleri azaldıkça güvenleri artacaktır (Lerner, 2017, s.135). Ergenlik gelişim döneminin, bencil (yani hedonistik) arayışların yerini giderek sosyal faaliyetlere bağlılık ile değiştirdiği kritik bir geçiş dönemi olarak görüldüğü göz önüne alındığında, bu yaş grubunda araştırma sosyal ilgi ile ilgili araştırmaların yapılmamış olması dikkat çekicidir (Gilman, 2001; Magen, 1996; Magen ve Aharoni, 1991). Bu çalışma kapsamında geliştirilen psiko-eğitim programında duyarlı olma, katkıda bulunma, empati, işbirliği ve cesaret temaları ile eylemlilik boyutuna da değinilmektedir. Bu bağlamda ergenlerin başkalarını önemseme, başkalarının duygu ve ihtiyaçlarını dikkate alma ve eyleme geçme konusunda yüreklendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Diğer taraftan, Pink (2016, s.21), iç ve dış motivasyona ek olarak üçüncü bir motivasyon kaynağı olduğunu belirterek, bu güdüyü de yeni bir şey öğrenme ve yaratma, kendimizi ve dünyayı iyileştirme, geliştirme kapsamında doğuştan gelen ihtiyaçlarımız olarak tanımlamaktadır. Pink'in (2016) çalışmasında bahsedilen üçüncü motivasyon kaynağı ile sosyal ilgi kavramı örtüşmektedir ki bu kapsamda bu çalışmanın güncel olarak tanımlanan

ve diğer motivasyon kaynaklarına göre daha etkili olduğu savunulan (Pink, 2016) motivasyon kaynağına da katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

PISA (2015; 2018) ve TIMMS (2015; 2019) sonuçları incelendiğinde (MEB, 2015; 2016; 2019; 2020), Türkiye'de öğrencilerin akademik başarılarının OECD ülkelerinin gerisinde olduğu görülmüş ve Çocukların Gözünden Okulda Yaşam Araştırmasında (2016) kendini başarılı bir öğrenci olarak görmeyen ortaokul öğrencilerinin %26'sının okulu bırakmayı düşündüğü bulunmuştur. Yapılan araştırmalar, sosyal ilginin gelişmesi ile akademik başarının ilişkili olduğunu göstermektedir (Adler, 2011a; Ashby, Kottman ve Rice, 1998; Greever, Tseng ve Friedland, 1973; Soyer, 2004). Bu bağlamda ergenlerde sosyal ilginin geliştirilmesinin akademik başarılarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. PISA (2015) sonuçlarına bakıldığında Türkiye, OECD ülkeleri içinde yaşam memnuniyeti sıralamasında son sırada yer almaktadır. Ayrıca, Dünya Mutluluk Raporuna göre (2021) Türkiye 149 ülke arasından 104. sıradadır (Helliwell, Layard ve Sachs, 2019) ve her yıl bir önceki yıldan daha geriye gitmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK, 2020), İstatistiklerle Gençlik araştırması kapsamında yaşam memnuniyeti araştırması sonuçlarına göre genç nüfus içinde kendini mutlu olarak beyan edenlerin oranı, 2019 yılında %56,7 iken 2020 yılında %47,2 olmuştur. Bunun yanı sıra alanyazın incelendiğinde, sosyal ilgi ile iyi oluş ve yaşam doyumu arasında pozitif ilişki (Crandall ve Putman, 1980; Gilman, 2001; Rennebohm, Seebeck ve Thoburn, 2017; Sperry, 2011a; Stoykova, 2013; West, Miller, Cox ve Moate, 2018) bulunmuştur. Bu kapsamda, bu çalışmanın, sosyal ilgi düzeylerinin geliştirilmesi ile ergenlerin iyi oluşlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yine PISA (2015) sonuçlarına bakıldığında, Türkiye OECD ülkeleri içinde okul aidiyeti en düşük öğrenci oranlarından birine sahip olmuştur. Örgün öğretimde 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı tüm ortaöğretim kurumları ortalamasında %34,5 olarak rapor edilmiştir (MEB, 2019). Bununla birlikte ergenlikte ait hissetme, arkadaşlık ilişkileri ve bir grubun içinde yer alma oldukça önem kazanmaktadır (Karcher ve Lindwall, 2003; Swaney, 2008). Adler (2003a), sosyal ilginin bireyin yaşadığı topluma ilişkin duygularını, toplumdaki hedefe ulaşma süreçlerini şekillendirebileceğini, kişilerarası gelişimini ve topluma katkılarını etkileyebileceğini belirtmektedir. Gençlerin yaşadığı olumsuz deneyimler, gençlerin belirledikleri hedeflere ulaşmaktan vazgeçmelerine, kişisel gelişimlerini tamamlama konusunda güvensiz hissetmesine dolayısıyla onların topluma aidiyet duygularının olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Adler, 2003a). Adler, sosyal ilginin topluma aidiyet duyma, toplumla bağlantı kurma ve iyi oluş için gerekli olduğunu belirtmektedir (Taylor, 2009). Bu çalışma

kapsamında sosyal ilginin çok önemli bir parçası olan ait olmaya, psiko-eğitim kapsamında yer verilmiştir. Sosyal ilginin temel noktalarından biri de içinde yaşanılan topluma ve dünyaya ait hissetme olduğu için, bu çalışma ergenlerin ait olma ihtiyaçlarını karşılaması açısından önemlidir.

Son yıllarda gençlerin güçlü yönlerinin geliştirilmesine odaklanan ve bütün gençlerin olumlu yönde gelişim potansiyellerinin olduğunu varsayan pozitif genç gelişimi ön plana çıkmıştır (Akçinar, Baydar ve Kağıtçıbaşı, 2018; Akos ve Galassi, 2008; Lerner vd., 2005; Lerner, von Eye, Lerner ve Lewin-Bizan, 2009). Pozitif genç gelişimi, Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği (ASCA) Ulusal Modeli'nin, önleyicilik, güçlü yanlara odaklanma ve tüm öğrencilere hizmet sunma bakış açısıyla örtüşmektedir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ve uygulanan psiko-eğitim programı, dayandığı temel ilkeler ve içeriği dikkate alındığında, pozitif genç gelişimi çalışmaları kapsamında değerlendirilebilir. Bu çalışmada empati, cesaret, katkıda bulunma, duyarlı olma, işbirliği, ait olma, yaşam görevleri ve başa çıkma gibi temalar belirlenmiş, ergenlerin bu yönlerinin geliştirilmesi ve bu özelliklerine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Kültüre duyarlı psikolojik danışma, son yıllarda, ruh sağlığı alanında önem kazanan kavramlardandır. Kültüre duyarlı psikolojik danışma kapsamında bireyin gerçeklerinde ve yaşantısında kültürün rolüne de odaklanılır ve birey içinde bulunduğu kültür temelinde ele alınır (Corey, 2008; Kağnıcı, 2013; Karaırmak, 2008; Ponterotto, 2008). Psikolojik danışma sürecinde fenomolojik bakış açısı Adler ile başlamış, Varoluşçu ve Birey Merkezli Terapiler ile devam etmiştir (Corey, 2008). Adleryan kuramcılar, Bireysel Psikolojinin bireyi ailesi, toplumu ve kültürü içinde ele aldığı için kültüre duyarlı psikolojik danışma kapsamında kullanılması en uygun kuramlardan biri olarak görmektedir (Sharf, 2014; Arciniega ve Newlon, 1999). Farklı kültürlerde sosyal ilgi ve Bireysel Psikolojinin diğer kavramlarıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu kavramların farklı kültürlerde de etkili olarak çalıştığını göstermiştir (Brack vd., 2003; Brack, Hill ve Brack, 2012; Callus, 2012; Carlson, Englar-Carlson ve Emavardhana, 2012; Foley, Matheny ve Curlette, 2000; Hatipoğlu-Sümer ve Rasmussen, 2012; Kajino, 2012; Kern, 2012; Sun ve Bitter, 2012; Walton ve Stoykova, 2012; Yang ve Blagen, 2012). Sosyal ilgi kavramının temelinde empati (Leak, 1982; Nikelly, 1991); başkalarını önemseme (Sweeney, 2009), yardım ve işbirliği (Adler, 2011a) vardır. Sosyla ilgi, kendinden yola çıkarak bütün toplumla ve bütünle özdeşleşme (Adler, 2011a) olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, Bireysel Psikoloji kapsamında geliştirilen ve uygulanan psiko-eğitim programının çok kültürlülüğe katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Covid-19 pandemisi ile birlikte dünya birçok sorunla karşı karşıya kalmış, ergenler bu dönemde en çok etkilenen gruplar arasında yer almıştır. Salgın döneminde, özellikle karantina ve sosyal kısıtlamalar, ergenlerin ruh sağlığını olumsuz etkilemiştir (Hussong vd., 2021; Orgiles vd., 2021; Xie vd., 2020). Bu dönemde toplum yanlısı davranışlarda bulunmak, güç duyguları yönetmede sağlıklı ve uygun bir strateji olarak görülmüştür (Alonso-Ferres vd., 2020; Serrano-Montilla vd., 2021). Bu kapsamda, başkalarının sorun ve kaygılarına yönelme, diğer bir ifade ile sosyal ilgi, olağanüstü durumlarda da koruyucu olabilmektedir. Dolayısıyla, sosyal ilginin geliştirilmesi ve teşvik edilmesi, her dönemde ruh sağlığının korunmasında önemlidir.

Ergenlik dönemi ve bu dönemde sosyal ilginin önemine ilişkin yukarıda yapılan vurgular, sosyal ilgi kavramını geliştirmeye yönelik psiko-eğitim programının hazırlanması ihtiyacını doğurmuştur. Bu bağlamda, Adler'in ruh sağlığının temeli olarak gördüğü ve insan yaşamına birçok olumlu katkısı olan sosyal ilgiyi geliştirme kapsamında psiko-eğitim programlarının hazırlanması ve etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi, ortaöğretimde çalışan okul psikolojik danışmanlarının sundukları psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin de geliştirilmesi açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
Alanyazında var olan ölçekler incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin sosyal ilgi düzeyini belirlemeye yönelik ve sosyal ilginin çok yönlü boyutlarını kapsayan bir ölçme aracının olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin, alanyazındaki bu boşluğu dolduracak olması ve ergenlerin sosyal ilgi düzeylerini belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesinin katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Son olarak, bu çalışmanın, Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanında ergen gruplarına yönelik uygulamaların önemine dikkat çekme, bu grubun sosyal ilgi düzeyini belirleyici bir ölçeğin alanda kullanılmasını teşvik etme ve ortaöğretim öğrencilerinin sosyal ilgi düzeyini arttırmaya yönelik psiko-eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda katkıda bulunması beklenmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1- Bu çalışma, Ankara'da bir devlet okulunda öğrenim gören, ailelerinin izni olan, grup çalışmalarına katılmada herhangi bir engeli olmayan ve gönüllü katılan ergenlerle sınırlıdır.
2- Sınıf çeşitliliği sağlanmaya çalışılsa da deney grubunda aynı şubede öğrenim gören öğrenciler yer almıştır. Aynı sınıftan öğrencilerin deney grubunda yer alması, bu çalışmanın sınırlılıklarındandır.
3- Bu çalışma kapsamında geliştirilen psiko-eğitim programının uygulaması araştırmacı tarafından gerçekleştirildiği için araştırmacı etkisi çalışmanın sınırlılıklarındandır.

1.5 Varsayımlar

Bu araştırmanın temel varsayımları şunlardır:

1- Bu araştırmada çalışma grubundaki öğrenciler deney ve kontrol grubuna rastgele atanmıştır. Kuruma kayıtlar sırasında öğrencilerin sınıflara rastgele yerleştirildikleri sayıltısından hareket edilmiş; dolayısıyla da farklı sınıflardaki öğrenciler arasında araştırmanın sonucuna etki edebilecek herhangi bir sistematik farklılık olmadığı varsayılmıştır.
2- Araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerde deney koşulları dışında, olgunlaşma ve genel etkilerin aynı olduğu varsayılmıştır.
3- Psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin program sürecine içten bir şekilde katıldıkları varsayılmıştır.
4- Öğrencilerin uygulanan ölçme araçlarına içten yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.6 Tanımlar

Araştırmada yer alan temel kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Sosyal İlgi: Bireyin tüm toplumla, kendinden yola çıkarak bütünle özdeşleşmesidir ve özdeşim kurduğu bu bütünün hep devam etmesi için çaba harcamasıdır (Adler, 2011a).

Psiko-eğitim Grubu: Bireyin karşılaşabileceği bir krizle ya da gelişimsel sorunlarla başa çıkabilmesine ve olası problemleri önleyebilmesine yardım etmek amacıyla yürütülen, bilgi ve beceri kazandırmaya dayalı grup uygulamasıdır (Brown, 2013, s.9).

Sosyal İlgiyi Geliştirme Psiko-Eğitim Programı: Bireylerin genel olarak sosyal ilgiyi tanımalarını ve sosyal ilgi becerilerini kazanmalarını amaçlayan, araştırmacı tarafından yürütülen, her bir oturumu 60 dakikalık, toplam 10 oturumdan oluşan Bireysel (Adleryan Kuram) Psikolojinin temel alındığı grup programıdır.

Ergenlik: Dünya Sağlık Örgütüne göre, ergenlik, 10 ile 19 yaşları arasını kapsayan bir gelişim dönemidir (WHO, 2021).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın temel kavramlarını oluşturan Bireysel Psikoloji ve sosyal ilgi ile ilgili kuramsal çerçeve ve sosyal ilgiye yönelik alanyazında yapılmış araştırmalar ele alınmıştır.

2.1 Alfred Adler ve Bireysel Psikoloji

1870'te Avusturya'da altı çocuklu bir ailenin ikinci çocuğu olarak dünyaya gelen Adler (1870-1937), Bireysel Psikolojinin kurucusudur. Çocukluk döneminde geçirdiği uzun süreli ve ciddi hastalıklar, kardeşinin ölümüne tanıklık etmesi, akademik olarak yaşadığı başarısızlıklar, annesiyle kurduğu daha doğrusu kuramadığı ilişki, annesi tarafından reddedildiği hissiyle büyümesi, ailesinin dini inanışları nedeniyle yaşadığı olaylar Adler'in yetişkin yaşamını şekillendirmesine ve insan doğasına yönelik bakış açısını oluşturarak Bireysel Psikoloji kuramına yön vermiştir (Bottome'dan aktaran Hirsch, 2005; Ellenberger, 1970; Mosak ve Maniacci, 2012). 1895'te Viyana Tıp Fakültesini bitirmiş, pratisyen hekim olarak çalıştığı ilk doktorluk yıllarından başlayarak hastayı çevresiyle ilişkileri içerisinde ele almak gerektiğini vurgulamış ve bireyle ilgili sorunlara yönelik insancıl, bütünsel ve organik bir yaklaşım geliştirmiştir (Ellenberger, 1970). 1902'de Sigmund Freud ile tanışmış ve bir süre Psiko-Analitik Topluluğuna katılmış ve ilk dört üyeden biri olmuştur (Ellenberger, 1970). 1910 yılında Freud ile aralarındaki anlaşmazlık artmış ve bu topluluktan ayrılarak sonra adı Bireysel Psikoloji Topluluğu olarak değiştirilecek olan Özgür Psiko-Analitik Topluluğunu kurmuştur. Toplumsal değerlerin sürdürülmesi ve sağlıklı toplumlar için çocuk eğitimi ve rehberliğinin çok önemli olduğunu savunan Adler, 1921'de ilk çocuk rehberlik kliniğini kurmuş ve kısa süre içinde 30 klinik daha kurulmasına öncülük etmiştir (Ansbcher ve Ansbacher, 1956). 1924 yılında Viyana Pedagoji Üniversitesinde profesör olmuş, 1929

yılında New York'ta Kolombiya Üniversitesinden ders vermiş, 1934 yılında ABD'ye göç etmiştir. 1937 yılında Aberdeen'de gittiği bir eğitimde kalp krizi geçirerek vefat etmiştir (Adler ve Brett, 2014; Bottome'dan aktaran Hirsch, 2005).

Adler'in kuramının tarihçesine bakıldığında ilk yıllarda organ eksikliği, doğum sırası, aşağılık duygusu gibi kavramlara odaklandığını yani daha neden sonuç odaklı deterministbir yaklaşım içinde çalıştığını (Ellenberger, 1970), daha sonra ise çocuk eğitimi, grup çalışmaları ve ebeveyn eğitimlerine odaklandığı görülmektedir (Ansbcher ve Ansbacher, 1956). 1928'li yıllardan sonra ise sosyal ilgi, yaşam stili, yaratıcılık gibi kavramlara odaklandığını ve deterministlikten uzaklaşarak insan doğasına bireysellik, amaçlılık ve fenomoloji odaklı yaklaştığı görülmektedir. Bu yıllarda Adler fikirlerini sistemleştirmekle ilgilenmiş, yaratıcılık, bireyin yaratıcılığının yaşam tarzındaki önemi, üstünlük çabasıyla bireyin kendini geliştirmesine önem vermiştir. Bu çabanın doğal bir güç olduğunu savunarak, bu güç ile insanların kendileri ve toplumlarının gelişimi için hareket ettiğine inanmıştır. Yaşamının son on yılında Adler'in kuramını daha kişiler arası, hümanistik ve fenomolojik yapılandırıldığı görülmektedir (Adler ve Brett, 2014; Manaster ve Corsini, 1982).

Bireysel Psikolojinin insan doğasına bakış açısı bütüncül, amaçlı, gelişim odaklı, kişiler arası, yaratıcı ve sorumludur (Adler, 2003a; 2008; Ansbacher ve Ansbacher, 1956; Mosak ve Maniacci, 2012; Sweeney, 2009). Bütüncül bakış açışıyla kişinin yapılara, parçalara, dönemlere bölünemeyeceğini, insanın bir bütün olarak ele alınması gerektiğini savunmakta ve indirgemeciliği reddetmektedir. Amaçlılık denilirken insan davranışlarının hepsinin yapılma amacının olduğu, insanların bir amaç için çabaladığını belirtmektedir (Adler, 2003b). Adler'in (2008) temel dayanaklarından biri, insanın öncelikle sosyal bir varlık olması ve davranışın sadece sosyal bir bağlamda anlaşılabilmesidir. İnsanın karşılıklı ilişkiler içinde olması gereken bir ortamda doğduğunu, tüm davranışların sosyal anlamı olduğunu yani sosyal bir çevrede meydana geldiğini, bu nedenle insanın tek başına ele alınarak anlaşılamayacağını belirtmiştir.

Bireysel Psikolojinin ilk şekillendiği yıllarda ele alınan organ eksikliği ve aşağılık duygusu ile ilgili Adler, 1907'de "Study On Organ Inferiority (Organların Yetersizliği Üzerine Bir İnceleme)" başlıklı çalışmasını yayınlamış ve bu çalışmasında organ eksiliği ve güçsüzlükleri bulunan bireylerin zamanla güçsüzlüklerini dengelediği, hatta bununla kalmayarak olağanüstü denilecek bir işlevsel üstünlüğe ulaştığını belirtmiştir (Adler, 2012). Kişide var olan yetersizlik durumunun aşağılık duygusuna yol açtığını, yetersizliğin

biyolojik yapısından daha önemli olduğunu ve bireyin aşağılık duygusunda sosyal bir arka planın olduğunu vurgulamıştır (Adler, 2012). Birey hissettiği bu duygu ile başa çıkmak için sosyal olarak yararlı bir etkinlik gösterebilirken hayali bir üstünlüğe ulaşmak için abartı bir üstünlük çabası da gösterebilmektedir (Adler, 2012). Bireysel Psikolojide insan davranışlarının arkasındaki dinamiğin başarı ve üstünlük çabası olduğu vurgulanmıştır. Buna göre psikolojik olarak sağlıksız bireyler kişisel üstünlük için çaba gösterirken, psikolojik olarak sağlıklı bireyler tüm insanlık için başarı aramaktadırlar (Adler, 1956).

Adler (1956), kişiliğin oluşumunda kalıtım ve çevrenin önemini kabul etmiştir; ancak, insanın kalıtım ve çevrenin ürününden çok daha fazlası olduğunu belirtmiştir. İnsanları sadece çevrelerine tepki vermekle kalmayıp, aynı zamanda ona etki eden ve tepki göstermesine neden olan yaratıcı varlıklar olarak tanımlamaktadır. Bu durumu yaratıcı güç kavramı ile açıklayarak her insanın yaşam tarzını oluşturma özgürlüğüne sahip olduğunu, kim olduğunu ve nasıl davrandığının sorumluluğunun insanda olduğunu belirtmiştir. Yaratıcı güç kavramıyla bireyin yaşamının kontrolünü eline aldığını, yaşam amaçlarının sorumluluğunu üstlendiğini belirtmektedir. Yaratıcı güç, hareketi ima eden dinamik bir kavramdır ve bu hareket yaşamın en belirgin özelliğidir. Bütün yaşam bir hedefe doğru hareket etmeyi, bir yöne doğru hareket etmeyi içermektedir (Adler, 1979).

Adler kuramında aile diziliminin önemli olduğunu belirtmiş, aile diziliminde doğum sırasına odaklanmıştır (Adler, 1956). Doğum sırası kavramı bir bireyin ailedeki dünyaya geldiği sırayı tanımlayan gerçek doğum sırası (Shulman ve Mosak, 1988) ve bireyin aile içinde kendini konumlandırdığı sırayı ifade eden psikolojik doğum sırasından oluşmaktadır (Campbell, White ve Stewart, 1991). Bireysel Psikoloji kapsamında psikolojik doğum sırasına odaklanılmış ve bir ailede doğan çocukların aynı ortamlara, aynı ebeveyn tutumlarına sahip olmadığı belirtilmiş, bireyin aile içinde kendini konumlandırma biçiminin onun kişilik özellikleri ve yaşam stilinde rol oynadığı vurgulanmıştır (Stewart ve Campbell, 1998). Alanyazında psikolojik doğum sırası pozisyonları en büyük çocuk, ikinci çocuk, ortanca çocuk, küçük çocuk ve tek çocuk olarak tanımlanmıştır (Campbell, White ve Stewart, 1991).

Adler'in yakın arkadaşı ve öğrencisi olan Rudolf Dreikurs, Adler'in ölümünden sonra Avrupa'da Adler tarafından açılan çocuk rehberlik merkezlerini Kuzey Amerika'da yaymaya devam etmiştir. Çok bilinen ve çocuk eğitiminde çok önemli yeri olan Children: The Challenge (Dreikurs ve Soltz, 1964/1990) kitabında demokratik çocuk yetiştirmeyi anlatmıştır. Kitapta çocukların istenmeyen davranışlarının karşılanmayan ihtiyaçlar

nedeniyle oluştuğunu belirtmiş ve bu karşılanmayan ihtiyaçların yanlış hedeflere yol açtığını belirterek, istenmeyen davranışları dikkat çekmek, güç aramak, intikam almak ve yetersizlik göstermek üzere dört hedefte toplamıştır. Bu yanlış hedefler, çocuğun cesaretinin kırılması ve aidiyet duygusunu sorgulamasından doğmaktadır. Bu yanlış hedeflerden kaynaklanan davranışlar, aidiyet veya kabul görmeme duygusunu yeniden kazanma girişimleridir; ancak, yararsız/sağlıksız çabalardır (Dreikurs ve Soltz, 1964/1990). Dreikurs daha sonra bu görüşlerini sınıf yönetimi kapsamında genişletmiş ve Sosyal Disiplin Modelini ortaya atmıştır. Bu modelde otokratik, serbest bırakıcı ve demokratik olmak üzere üç öğretmen tipinden bahsetmiş, öğretmenin yanlış hedefleri ve bu hedeflerin altında yatan çocuğun ihtiyaçlarını fark edip ona göre davranması gerektiğini savunmuştur (Dreikurs, Grunwlad ve Pepper, 1999). Dreikurs, Adler'in öğretilerinin okul, sınıf ve aile ortamına yansımaları için en çok çalışan kişilerdendir (Oberst, 2009). Bireysel Psikolojiye çocuk rehberliği, sınıf danışmanlığı ve aile eğitimleri alanlarında yaptığı çalışmalar ile çok büyük katkılar sunmuştur. Dreikurs'un (1968) "demokratik eğitim" olarak adlandırdığı şey, sadece davranış problemleri olan çocuklara danışmanlık ve psikoterapi müdahale yöntemi değil aynı zamanda ebeveynlere ve eğitimcilere davranış problemlerini önlemek için hazırlanabilecek genel bir eğitim tarzıdır. Dreikurs'a (1968) göre demokratik eğitim, toplumdaki genel ve ilerici bir demokratik gelişmeyle birlikte gitmektedir. Katılım, diyalog, kendi kaderini tayin etme, ortak sorumluluklar ve benzerleri gibi demokratik değerler ailelerde, okullarda, toplumda ve genel olarak topluluklarda öğretildikçe, yaşandıkça gelişmektedir. Ancak bu girişimlere rağmen çocukluk ve ergenlik çağındaki davranış sorunları ile gençlerde şiddet artmaktadır. Bireysel Psikolojiye göre, bu "bozuklukların" bazıları, şımartılmış bir çocukluğun, yani hatalı bir ebeveynlik tarzının yansımalarıdır. Bu nedenle hem Adler hem de Adler'in öğrencileri ve takipçileri çocuk ve ebeveyn eğitimine önem vermiş, bu alanlarda ebeveyn ve öğretmen eğitimleri düzenlemişlerdir (Clark, 1994; Corsini, 1979; Dreikurs, 1968; Dinkmeyer, McKay ve Dinkmeyer, 1997; Edwards ve Cfroerer, 2001; Guzick, Dormán, Groff, Altermatt ve Forsyth, 2004; Prinz, Arkin ve Gelkopf, 2008). Bu çalışmalar sonucunda görülmüştür ki güncel ve etkili yaklaşımlar arasında Adleryan temelli çatışma çözme, arabuluculuk, akran eğitimi ve mentorluk yaklaşımları bulunmaktadır (Oberst, 2009). Adler temelli çeşitli ebeveynlik programları sonrasında da çalışılmaya devam edilmiştir. Bu programlardan en yaygın olanı STEP (Systematic Training for Effective Parenting) olarak kısaltılan Sistematik Etkin Ebeveyn Eğitim Programıdır (Dinkmeyer ve McKay, 1982). Bu program demokratik ve insancıl bir çocuk eğitimine odaklanmakta, bu kapsamda cesaretlendirme, iletişim, sorun çözme, disiplin-öz disiplin, mükemmel olmama

cesareti temalarına değinmektedir. Nelsen (2006) tarafından kavramsallaştırılan Pozitif Disiplin, çocukların kendi hareketlerini kontrol edebilmelerine ve problemlerini çözmelerine yardımcı olan bir yönetim tekniğidir. Pozitif disiplin, çocuklara seçenekler sunma, öğrenme için doğal ve mantıklı sonuçlar kullanma, pozitif yaşam becerileri için gerekli olanları bir araya getirme, problem çözme becerilerini çocuklara öğretme gibi Bireysel Psikoloji temelli ilkelerden oluşmaktadır. Alanyazında kabul gören ve uygulanan bir diğer ebeveynlik ve eğitimci programı Popkin (2002) tarafından geliştirilen Aktif Ebeveynlik programıdır. Bu program temelde ebeveynlerin çocukları ile saygı temelli ilişki kurmasına yöneliktir, Dreikurs tarafından tanımlanan dört yanlış hedefi de kapsayarak Duygular, Sınırlar, Alternatifler, Sonuçlar metodu ile düşün-hisset-yap döngüsü çerçevesinde aşama aşama planlanmış etkinliklerden oluşmaktadır.

Freud'un aksine Adler (1956), kadın ve erkekler arasındaki ayrımın, kadına atfedilen güçsüzlük ve pasifliğin, biyolojik değil toplumsal kökenli olduğunu savunmakta ve erkek egemen bir toplumun doğal değil, tarihsel gelişimin yapay bir ürünü olduğuna inanmaktadır. Bu durumu erkeksi protesto olarak kavramsallaştıran Adler, kadın ve erkekler arasındaki ayrımın anatomi kaynaklı değil, kültürel ve sosyal uygulamalar ve erkekliğin önemini vurgulanması nedeniyle yaşandığını, bu durumun da birçok kadın ve erkeği etkilediğini belirtmektedir. Örneğin kimi kadınlar kadınsı rollerine karşı savaşıp, erkeksi yönelim geliştirmekte kimi kadınlar da pasif bir rol üstlenip, çaresiz hissetmektedir (Adler, 2011b).

Bireysel Psikolojinin diğer önemli kavramlarından biri yaşam tarzıdır. Bir kişinin hedefi, benlik kavramı, başkaları ve dünya ile ilgi tutum ve görüşleri yaşam tarzını oluşturmaktadır. Yaşam tarzı 4-5 yaşın sonlarında şekillenmekte ve bireyin bundan sonraki tüm eylemleri yaşam tarzıyla şekillenmektedir (Adler, 1956). Sağlıklı insanlar başarı için çabalamanın birçok yolunu görmekte ve sürekli olarak kendileri için yeni seçenekler yaratmaya çalışmaktadırlar. Nihai hedefleri sabit kalsa da, onu algılama biçimleri sürekli değişmektedir. Sağlıksız kişiler yeni yollar denemekten kaçınmakta, esnek davranmamaktadır. Ayrıca sağlıklı bireyler sosyal olarak faydalı bir yaşam tarzına sahiptirler ve bunu eylemleri ile gerçekleştirirler (Adler, 1956).

Bireysel Psikolojide bireyin yaşam tarzlarını anlamada ilk anılar önemlidir. Hatırlanan ilk anıların bireyin yaşam tarzıyla tutarlı olduğuna, bu deneyimlerin ve bu deneyimlere yönelik öznel açıklamalarının hem nihai hedeflerini hem de yaşam tarzlarını anlamak için ipuçları verdiğine inanılmaktadır. Hatırlanan deneyimlerin gerçek olup olmadığından çok bireyin algısının önemli olduğu vurgulanmakta, insanların hayatları boyunca sürecek bir temayla

tutarlı hale getirmek için anılarını yeniden inşa edebildikleri belirtilmektedir (Adler 2003b, 2011b).

Bireysel Psikolojinin önemli kavramlarından biri de yaşam görevleridir. Adler (1956) insanların yaşamda üç görevi olduğundan bahsetmiş, daha sonra Dreikurs ve Mosak (1967), Mosak ve Dreikurs (2000) tarafından tinsellik (spirituality) kapsamında iki görev daha eklenmiş ve beş temel yaşam görevi tanımlanmıştır: iş/meslek, arkadaşlık, sevgi/aşk görevleri, varoluş ve kendiyle baş etme. İş/meslek görevleri kapsamında toplum için çalışmayı, topluma katkıda bulunmayı; arkadaşlık görevleri kapsamında; çevredeki insanlarla iletişim, yakınlık kurabilmeyi, samimi, içten arkadaşlıklar oluşturabilmeyi; sevgi/aşk görevleri kapsamında evlenmeyi, özel biri ile yakınlık kurabilmeyi, anne baba olabilmeyi ele almaktadır. Varoluşsal görev kişinin kendine bu evrende yer bulabilmesi ile ilgili iken kendiyle baş etme görevi ise, kendisiyle olan kavgasını durdurması anlamına gelmektedir.

Bireysel Psikolojinin temel kavramlarından biri de sosyal ilgidir. Adler, sosyal aidiyetin insani bir ihtiyaç olduğunu ve insanların toplumlarındaki diğer insanlarla anlamlı ilişkiler geliştirmesi gerektiğini savunmuş ve bu durumu sosyal ilgi olarak kavramsallaştırmıştır (Taylor, 2009). Bu araştırmanın bağımlı değişkeni olan sosyal ilgi aşağıda ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

2.2 Sosyal İlgi

2.2.1 Sosyal İlgi Tanımı, Tarihçesi ve Göstergeleri

Adler kuramının ilerleyen yıllarında sosyal ilgiye odaklanarak, 1918 yılından ölümüne kadar sosyal ilgi kavramını geliştirmek için çalışmıştır (Drescher, 2007). Almancası "Gemeinschaftsgefühl" olan kavram İngilizce'ye "social interest" (Ansbacher, 1968), "community feeling" (Ansbacher, 1992), "social sense", "social feeling" (Ansbacher, 1978; Stein ve Edwards, 1998) ve "togetherness feeling" (Frank ve Shoshana, 2019) şeklinde çevrilmiştir. Türkçe'ye ise "toplumsal ilgi" (Erginsoy, 2010, Soyer 2001), "sosyal ilgi" (Kalkan, 2010; Kayacı ve Özbay, 2016; Küçük-Helvacı, 2012), "sosyal duygu" (Eker, 2012; Yörükan, 2000) olmak üzere farklı şekillerde tercüme edilmiştir. Fakat hiçbir çevirinin kavramın orijinal anlamını tam olarak yansıtmadığı belirtilmektedir (Erika-Cameron, Kara-Ieva ve Brianne-France, 2019; La Voy, Brand ve McFadden, 2013; Mosak, 1991). Gemainschaftgefühl kelimesini tam olarak çevrilememesi, çevrildiğinde de anlam

daralmasına yol açması nedeniyle bu kelime parçalara bölünerek incelenmiş; Gemein "eşit bir topluluk", schafts "yaratmak ya da sürdürmek" ve gefühl "sosyal duygu" (Erika Cameron, Kara Ieva ve Brianne France, 2019) anlamları elde edilmiştir. Ergüner-Tekinalp (2016) kelimenin parçalara bölünmesi ile sosyal ilginin aslında bireyin beraberlik duygularını aktif olarak başkalarına sunma duygusu olarak tanımlanacağını belirtmiştir. Adler (2011a), sosyal ilgi kavramını, bireyin kendinden yola çıkarak bütünle yani tüm toplumla özdeşleşmesi ve özdeşim kurduğu bu toplumun/bütünün hep devam etmesi için çaba harcaması şeklinde tanımlamaktadır. Bireysel Psikoloji kişiler arası bir psikoloji olduğu için bireylerin başkalarıyla nasıl etkileşimde bulunduğunun çok önemli olduğunu söylemektedir. Başkaları ile ilişki kurma, hayatta kalmak için başkalarına bağımlı olduğumuz bebeklik döneminde başlayan ve yaşam boyu sürekli var olan bir süreçtir. Büyüdükçe ve geliştikçe, hedeflerimizi yerine getirmek ve toplumda etkili bir şekilde var olmak için başkalarıyla işbirliği yapmamız gerekmektedir. Daha büyük bir sosyal bütünün parçası olma hissinin, ortak yarar için başkalarına katkıda bulunma ve işbirliği yapma isteğinin gelişmesidir. Ansbacher ve Ansbacher (1956) sosyal ilgiyi empati ötesi insanlığa, yaşama ait olma duygusu, özgeci tutum, başkalarının takdirini kazanma; Crandal (1980) empati, sempati, diğerlerini önemseme ve başkalarının yararına eylemde bulunma; Nikelly (1991) toplumun her bireyine empati duyma, toplumdaki insanlarla özdeşleşme, ait olma, topluma uyum, işbirliği, sosyallik, topluma karşı sorumlu olma, gerçeğe doğru yönelme, bitkiler, hayvanlar ve cansız nesneleri kapsayarak tüm evrenle bütünleşme süreci; Ansbacher (1992) insan ırkına karşı duygusal olarak olumlu bir tutum, bir ait olma ve ait olma isteği, evrensel bir ilişki olarak insana bağlılık hissi; Ferguson (2015) toplumsal birlik ve katkıda bulunma arzusu olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde Corey (2008), bireylerin bir insan topluluğunun parçası olduklarının farkına varmalarının yanı sıra sosyal dünya ile mücadele ederken sergiledikleri davranışlar; Sonstegard ve Bitter (2004) ve Sweeney (2009) ise aile, toplum ve dünyaya derin sevgi ve içten önemseme; Johnson, Smith ve Nelson (2003) başkalarının huzuru için yapılan aktiviteler olarak ele almışlardır. Sosyal ilgi, başkalarıyla bir bütünün parçası olarak, yaşamın hem güzel yönleri hem de zorluklarıyla özdeşleşmeyi de içeren, başkaları yönelimli olma ile ilişkilidir (Ansbacher ve Ansbacher, 1956, s.143). Sosyal ilgi bir kişinin sahip olduğu bir şey veya nitelik değildir. Aksine, psikolojik bir hareket, hedeflerimizi ve yönergelerimizi veren idealdir. Kendi kusurlarımıza rağmen, kendimiz ve ortak refah uğruna mücadele etmeye çalışma idealidir. Bir yapı olarak sosyal ilgi, cesaret, güven, işbirliği, katkıda bulunma ve merhamet ifade eden seçimlerimizde ve hareketlerimizde görülebilir (Yang, Milliren ve Blagen, 2010, s.26).

Adler sosyal ilginin ruh sağlığı için önemini vurgulamakta ve sağlıklı olmayı yansıttığını belirtmektedir (Adler, 2011a, s.28). Alanyazın incelendiğinde sosyal ilgi ve ruh sağlığı (Ansbacher, 1991; Bass, Curlette, Kern ve McWilliams, 2002; LaFountain, 1996; Schwartz, Meisenhelder, Ma ve Reed, 2003), sosyal ilgi ve iyi oluş (Crandall ve Putman, 1980; Rennebohm, Seebeck ve Thoburn, 2017; Sperry, 2011a; Stoykova, 2013), sosyal ilgi ve psikolojik uyum (Ashby, Kottman ve Draper, 2002; Ergüner-Tekinalp ve Terzi, 2016; Kalkan, 2009; Leak ve Leak, 2006; Mosak, 1991) pozitif ilişkili bulunmuştur. Sosyal ilgi tamamlanan ya da biten bir olgu ya da erişilen bir noktadan çok ideal dünya ve toplumu, insanların daha iyisini daha fazlasını göstermek için çabalamasını, bitmeyen yolculuğu ifade etmektedir (Ansbacher ve Ansbacher, 1956). Bu nedenle Adler (2008) bireyin sosyal ilgi potansiyeli ile dünyaya geldiğini ve sosyal ilginin aile ve okul ortamındaki etkileşimlerle teşvik edilerek geliştirilmesi gereken doğal bir güç olduğunu savunmaktadır (Ansbacher ve Ansbacher, 1956, s.138). Özetle, sosyal ilgi doğuştan gelen bir potansiyel, doğası gereği geliştirebilir, empati aracılığıyla ifade edilebilir, bütüncül ve başkaları yönelimlidir.

Alizadeh, Ferguson, Murphy ve Soheili (2017), Ansbacher ve Ansbacer (1956), Geçtan (2012) ve Alizadeh, Walton ve Soheili (2016) sosyal ilginin anne/bakım veren kişi ile çocuk arasındaki ilişkiye dayandığını belirtmekte ve bireyin doğuştan dünyaya ait olmaya ve sosyal olarak uyum sağlamaya çalıştığına inanmaktadır (Carlson, Watts ve Maniacci, 2006). Zamanla çocuğun ebeveynleri ile kurduğu ilişki ile sosyal ilginin de geliştiğini, çocuğun kardeşleri ya da arkadaşları ile oyuncaklarını, yiyeceklerini paylaşması, çevresindeki insanlara yardım etmesi gibi davranışların sosyal ilginin göstergeleri olduğunu belirtmektedir (Alizadeh, Walton ve Soheili, 2016;Geçtan, 2012). Adler, tüm bireylerin sosyal ilgi eğilimine sahip olduğunu, ancak çocukluk boyunca aktif olarak teşvik edilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir (Ansbacher ve Ansbacher, 1956). Doğuştan gelen bu potansiyel önce ebeveynler, sonra toplumdaki diğer bireylerle kurulan destekleyici ve geliştirici sosyal etkileşimlerle geliştirilebilmektedir (Abramson, 2016; Alizadeh, Ferguson, Murphy ve Soheili, 2017; Ansbacher, 1968; La Voy, Brand ve McFadden, 2013). Ebeveynler çocuklarının psikolojik ihtiyaçlarını fark edip, bu ihtiyaçları gidermek için çabalayarak ve çocuğunu cesaretlendirerek, çocuğunun ilgili ve yeterli hissetmesini sağlayarak çocuklarının yüksek düzeyde sosyal ilgi geliştirmesini sağlayabilir (Dreikurs, Grunwald ve Pepper, 1999; Lew ve Bettner, 2000). Olumlu geri bildirim, gençlerin aşağılık duygusu veya sosyal ilgi eksikliği ile başa çıkma ve bunları azaltma becerilerini geliştirir. Küçük bir çocuk, varlığının ebeveynlerini tarafından olumlu mu yoksa olumsuz mu

algılandığını hissedebilir. Çocukluğundan itibaren aşağılık duygusunu hisseden gencin aidiyet duygusu etkilenir ve topluma karşı davranış ve duyguları da içeren sosyal ilgi burada devreye girer ve topluma karşı da aşağılık duygularını yansıtır ve aidiyet duygusu hissedemez (Adler, 2003a). Erken çocuklukta sosyal ilginin geliştirilmesi, desteklenmesi ve güçlendirilmesi ileride ruh sağlığı, iyi oluş ve aidiyet için olumlu katkılar sağlayacaktır (Adler, 2003a; West, Miller, Cox ve Moate, 2018). Yapılan araştırmalarda erken çocuklukta sosyal ilgi geliştirme kapsamında yapılan uygulamaların çocukların benlik saygısı, empati, vatandaşlık duyguları ve dünya görüşlerinin gelişmesi gibi olumlu ve geliştirici sonuçlar ortaya çıkardığı görülmektedir (La Voy, Brand ve McFadden, 2013; West, Miller, Cox ve Moate, 2018). Dixon, Willingham, Chandler ve Mcdougol (1986) tarafından yapılan çalışmada da sosyal ilgi ile olumlu erken aile yaşantıları pozitif ilişkili bulunmuştur. Johnson, Smith ve Nelson (2003) tarafından gençlerle yapılan bir çalışmada aile bütünlüğü, cinsiyet, doğum sırası ile sosyal ilgi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda yüksek aile bağlılığı, düşük çatışma düzeyi ile yüksek sosyal ilgi pozitif ilişkili bulunmuştur.

Sosyal ilgi dostluk, empati, önemseme, ait olma (aileye, okula, ülkeye, dünyaya, gruba bağlılık hissetme), işbirliği, cesaret (mükemmel olmama), yardım, paylaşma, katkıda bulunma, hoşgörü, bakım verme gibi bilişsel, davranışsal, duyuşsal ve güdüsel süreçlerle kendini göstermektedir (Ansbacher, 1991; Chamarro ve Oberst, 2012; Crandall, 1980; Dreikurs, 1953; Kaplan, 1991; Leak ve Leak, 2006; Manaster, Cemalcilar ve Knill, 2003; Mosak, 1991). Sosyal ilgi bir kişinin gelişimi için gerekli olan hedefleri oluşturmasını ve yaratıcı çözümler bulup uygulamasını içermektedir (DeRobertis, 2011). Ansbacher sosyal ilgiyi, işbirliği ve sosyal yaşam için doğuştan gelen *eğilim*, başkaları ile empati kurarken işbirliği yapma ve katkıda bulunma *yeteneği*, yaşamda seçimlerde önemli rol oynayan *tutum* olarak üç boyutta tanımlamıştır (Akt. Manaster, Cemalcilar ve Knill, 2003). Kaplan (1991) sosyal ilgi kavramını daha iyi açıklamak ve yaşamdaki yerini gösterebilmek için sosyal ilgiyi oluşturan biliş yapıları, duyguları ve davranışları tanımlamıştır. Sosyal ilgiye ait biliş yapıları; toplumdaki insanların eşit hak ve sorumluluklara sahip olması, kişinin kendisine davranılmasını istediği şekilde diğer insanlara davranması gerektiğine inanması, bireyin kişiliğini değerlendirirken toplum yararına, toplum refahı için harcadığı emeğin önemli ölçüt olması, kişinin amaçlarının, çıkarlarının toplum yararı, refahı ile tutarlı olmasının amaçlarını gerçekleştirmesini kolaylaştırması olarak tanımlamaktadır. Sosyal ilgi, bir kişinin hedefine ulaşma sürecini etkiler. Sosyal ilgisi çok az olan veya hiç olmayan bir kişi, yaşamdaki hedeflere ulaşmak için motive değildir, sosyal ilgisi gelişmiş bireyler toplum yararını da göz

önünde bulunduran yapıcı hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşmak için çabalarlar (Adler, 2015). Karcher ve Lindwall (2003) tarafından ergenlerle yapılan çalışmada okulda akran danışmanı (mentor) olarak çalışan öğrencilerin sosyal ilgileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal ilgisi yüksek olan akran danışmanlarının akademik ve sosyal riski olan öğrencilere danışmanlık yapmaya istekli oldukları, okula daha fazla bağlılık yaşadıkları, dünyayı değiştirme isteklerinin daha fazla olduğu ve daha duyarlı oldukları bulunmuştur. Fırıncıoğlu (2005) tarafından ergenlerle yürütülen ergenlerin sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerinin yükseltilmesinde, Adleryan odaklı grupla psikolojik danışmanın etkililiğin araştırıldığı çalışma sonucunda, Adleryan odaklı grupla psikolojik danışmaya katılan öğrencilerin sosyal yetkinlik düzeylerinin arttığı bulunmuştur. Bu bağlamda Bireysel Psikoloji kapsamında yapılan uygulamaların ergenlerin sosyal yetkinlik düzeylerini arttırdığı görülmüştür.

Sosyal ilgi ile ilişkili duygular; insanlara güvenme, toplumsallık duygusuna sahip olma, iyimserlik, cesaret, topluma ve insanlığa ait olma, yabancılık hissetmeme olarak tanımlanmıştır (Kaplan, 1991). Diğer insanlar için kolektif kaygı hissetme ve onları önemseme sosyal ilgi için önemli değişkenler olarak bulunmuştur (Stasio, 1998). Karcher ve Lindwall (2003) tarafından ergenlerle yapılan çalışmada sosyal ilgisi yüksek olan akran danışmanlarının benlikleri ve özsaygıları konusunda daha alçakgönüllü konuştukları, okula ve aileye daha bağlı oldukları, bağlılıkla ilgili pozitif duygularını kendilerinden küçük öğrencilerle daha çok paylaştıkları görülmüştür. Sweitzer (2005) davranım bozukluğu olan ergenler ile çalışmış, benlik kavramı ve sosyal ilgi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Hem davranım bozukluğu olan gruptaki öğrencilerin hem de davranım bozukluğu tanısı almamış gruptaki öğrencilerin benlik kavramı ve sosyal ilgileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Sosyal ilgi ile ilişkili davranışlar ise; işbirliği, dayanışma, empati kurabilme, saygılı, paylaşımcı, uzlaşmacı, yapıcı olma şeklinde tanımlanmıştır (Kaplan, 1991). Adler sosyal ilgiyi yaşama karşı değerlendirici bir tavır olarak ortaya çıkan sosyal bir duygu olarak ele almış ve empati aracılığıyla açığa çıkan bir değer olarak tanımlamıştır. Bu nedenle, sosyal ilgi Adler için, bir başkasının öznel bakış açısıyla empati kurma ve bir bütün olarak davranışını insanlığın ortak çıkarı için ayarlama kapasitesini içeren bir sosyal uyum biçimidir (Ansbacher ve Ansbacher, 1956, s.135-136). Clark (2016) ise Adler'in sosyal ilginin empati aracılığıyla yansıtılmasında kast ettiği empatinin, bilinen empatinin ötesinde daha bütüncül bir anlam taşıdığını bu nedenle integral empati olarak tanımlanabileceğini

savunmaktadır. Clark integral empati kavramı ile öznel, kişiler arası ve nesnel yöntemler olmak üzere üç boyuttan oluşan ve bireylerin duygu ve anlamlarının bu üç boyutla uyumlu olmasını içeren bütünsel empatiyi kast etmektedir. Crandall (1980) tarafından yapılan çalışmada farklı yaş gruplarında sosyal ilgi, işbirlikçi davranış, özgecilik, empatik eğilim arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ergenler, üniversite öğrencileri ve yetişkinler arasında yapılan bu çalışmada yetişkinlerin sosyal ilgi düzeyi diğer iki gruba göre daha yüksek bulunmuş, ergenlerde sosyal ilgi ile işbirlikçi davranış, özgecilik, empatik eğilim arasında negatif ilişki bulunurken, diğer iki grupta yaş arttıkça sosyal ilgi ve işbirlikçi davranış, özgecilik, empatik eğilim arasında pozitif ilişkinin arttığı bulunmuştur. Sosyal ilgi ile ilgili bir diğer davranış ise işbirliğidir. Crandal ve Harris (1976) tarafından yapılan çalışmada da, işbirliği, fedakârlık ile sosyal ilgi arasındaki ilişki incelenmiş ve işbirliği davranışı gösteren katılımcıların sosyal ilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu, ayrıca sosyal ilgi ile empati arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Kaplan (1978) tarafından 9 ile 12. sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada sosyal ilgi ve işbirliği davranışı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda sosyal ilgi ölçeğinden yüksek puan alan öğrencilerin daha fazla işbirliği davranışı gösterdiği görülmüştür. Guzick, Dorman, Groff, Altermatt ve Forsyth (2004) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada sosyal ilgi, sosyal bağlantı ve sosyal empati olarak adlandırılan iki boyutla ele alınmış ve öğrencilerin ortaöğretim deneyimleri ile şimdiki yaşamları arasındaki bağ incelenmiştir. Sosyal bağlantı, akran reddi ve zorbalık deneyimleri ile negatif ilişkili bulunurken, öğretmenler ile destekleyici ilişkiler, aile sosyal desteği ve toplumsal bağlılık ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Sosyal empati, öğretmenler ile destekleyici ilişkiler ve toplumsal bağlılıkla pozitif ilişkili bulunmuştur.

Sağlıklı yaşam bireyin yaşam görevlerini gerçekleştirmiş olmasına, bireyin yaşam görevlerini tamamlayabilmesi ise sosyal ilgisine bağlı olmaktadır. Bireyin sosyal ilgi düzeyi bu yaşam görevlerini tamamlamasını etkilemektedir (Crandall, 1980; Leak ve Leak, 2006; Sweeney, 2009). Manaster, Cemalciler ve Knill (2003) tarafından yapılan çalışmada, doğuştan gelen ve geliştirilebilen sosyal ilginin bireyin yaşam tarzı ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Bireyin seçim yaptığı yaşam tarzı ile sosyal ilginin daha bilinçli şekilde geliştirilebileceği belirtilmektedir. Ansbacher (1991), sosyal ilginin gelişiminin üç aşamalı süreçle oluştuğunu belirtmiştir. Bu üç aşamalı sürecin ilk adımı sosyal yaşam ve bu yaşamdaki işbirliği için gerekli olan davranışlardan; ikinci adımı diğer insanları anlama ve onlara verici olmak gibi yeteneklerin gelişiminden, üçüncü adımı ise insanların tüm

davranışlarını etkileyen kişisel tutum değerlendirmelerinden oluştuğunu ifade etmektedir. Adler (2015) bireylerin ve toplumlarının gelişmişlik düzeylerinin sosyal ilgi düzeyleri ile ilişkili olduğunu belirtmektedir ve sosyal açıdan faydalı bir yaşam tarzına sahip insanların, evrim sürecinde en yüksek insanlık biçimini temsil ettiğini ve muhtemelen geleceğin dünyasını oluşturacağını savunmaktadır (Adler, 1956).

Yapılan araştırmalar sosyal ilgi ile işbirliği, başkalarına adil davranma, yaşam doyumu, iş doyumu, katkıda bulunma, psikolojik dayanıklılık, içsel denetim, empati, psikolojik iyi olma, hoşgörü, stresle etkili başa çıkma, aile bağlılığı, maneviyat ve yapıcı bağımsızlık, gelecek ve şimdi odaklı olma, kendini ayarlama gibi özellikler arasında ilişki olduğunu desteklemektedir (Bubenzer, Zarski ve Watter, 1991; Buelow, Hansen ve Hoffman, 2015; Crandall, 1980; Crandall ve Harris, 1976; Crandall ve Harris, 1991; Crandall ve Putman, 1980; Edwards, Gfroerer, Flowers ve Whitaker, 2004; Edwards ve Kern, 1995; Hyelle, 1991; Johnson, Smith ve Nelson, 2003; Kaplan, 1978, Leak, Millard, Perry ve Williams, 1985; Leak ve Williams, 1989; Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003; Sperry, 2011b).

2.2.2 Düşük Sosyal İlgi

Sosyal ilgi düzeyi düşük olan bireyler, toplum yararından çok kendi çıkarlarını ön planda tutan, güç ve üstünlük için çaba harcayan kişilerdir. Bu bireyler fazla üstünlük çabası içinde bulundukları için genellikle çevrelerindeki insanlara güvenmemektedirler (Erginsoy, 2010). Sosyal ilgi eksikliği, kişinin içe odaklanmasına neden olan aşağılık hissinin bir sonucu olabilir ve bu kişinin hayatı negatif bir döngü haline gelebilir (Adler, 2003a). Adler (2011a) genellikle zor çocukların, alkol ve uyuşturucu bağımlısı, suçlu, nevrotik, psikotik, intihar girişiminde bulunan bireylerin sosyal ilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Sosyal ilgi düzeyi düşük bireylerin daha yalnız ve depresif (Leak ve Williams, 1989), umutsuz (Miller, Denton ve Tobacyk, 1986), kaygılı ve düşmanca duygulara sahip (Crandall, 1975; Crandall, 1984) oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra olumlu benlik algılarının daha düşük (Sweitzer, 2005), ilişkilerinde, özgüvenlerinde, psikolojik iyi oluşlarında ve iş yaşamlarında zorluklar yaşayan (Ansbacher, 1991; Crandall, 1975; Ostrovsky, Parr ve Gradel, 1992), düşük sosyal beceri ve akademik başarı gösteren (Brigman ve Molina, 1999), kendini gerçekleştirme isteği daha düşük (Hyelle, 1991), ben-merkezci, başkalarını küçümseme yanlısı ve yapıcı hedeflerden yoksun (Nyunt ve Myint, 2020) bireyler olduğu bulunmuştur.

2.2.3 Yüksek Sosyal İlgi

Adler (2011a) sosyal ilgisi yüksek bireyleri yaşamda karşılaştıkları sorunlar karşısında daha cesur davranıp, bu sorunların üstesinden gelebileceklerine inanan, işbirliğine yatkın kişiler olarak tanımlamaktadır. Bu bireylerin yaşamda karşılaştıkları zorlukları ve sorunları hayatlarını geliştiren bir fırsat olarak görüp, bu sorunlara meydan okuma eğilimi içinde oldukları (Rareshide ve Kern, 1991) ve toplumsal sorunlarla uğraştıkları ve sosyal refahın devamı için çabaladıkları için sorunlarla ve zorluklarla mücadele etmekte daha iyi durumda oldukları (Adler, 2011a; Dicaprio, 1974) görülmektedir. Sosyal ilgisi gelişmiş bireyler zorlu durumlarla karşılaşsalar bile hayatta kendilerini geliştirmeye motive olarak hareket ederler (Weiten, 2008). Rareshide ve Kern (1991) sosyal ilgisi yüksek bireyleri topluma yararlı bir şeyler yapma, katkıda bulunma çabası içinde olan, bu kapsamda daha işbirlikçi davranışlar sergileyen ve toplumdaki diğer insanlara daha az düşmanlık hissedip daha pozitif bakış açısına sahip olan (Crandall, 1975), daha üretken olmaya çalıştıkları için özsaygıları daha yüksek, motivasyonları daha iyi, başa çıkma becerileri gelişmiş, daha enerjik (Rareshide ve Kern, 1991) ve yaşamı daha anlamlı yaşayan kişiler (Crandall, 1975) olarak tanımlamaktadırlar. Ansbacher (1991) ise sosyal ilgi düzeyi yüksek bireylerin daha özverili, eşitlikçi, işbirliği ve destekleyici kişilik özelliklerine sahip, aidiyet duyguları yüksek bireyler olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmalar sosyal ilginin yabancılaşma, yalnızlık, umutsuzluk duygularını azalttığını (Leak ve Williams, 1989), uyum sağlamayı kolaylaştırdığını (Bass, Curlette, Kern ve McWilliams, 2002; Sweeney ve Witmer, 1991), yaşam görevleri ile baş etmek için yapıcı çabalar ve cesareti desteklediğini (Leak ve Williams, 1989), bir işte çalışmaya daha istekli hale getirdiğini (Mosak ve Maniacci, 2012), strese karşı toleransı geliştirdiğini, biriyle çalışmaktan doyum almayı arttırdığını (Leak ve Williams, 1989) ve şiddet, ruh sağlığı sorunları ve uyumsuzluğa (Mosak ve Maniacci, 2012), suça ve suça karışmaya (Daugherty, Murphy ve Paugh, 2001) yönelik koruyucu faktör olduğunu göstermiştir. Crandall (1980) tarafından yapılan çalışmada iyi olma ve kendini ayarlama ile sosyal ilgi arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Özellikle stres altındaki gruplarda sosyal ilgi ile ilişkinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu durum stresle başa çıkmada sosyal ilginin önemini göstermektedir. Gilman (2001) tarafından ergen öğrenciler arasında yaşam doyumu, sosyal ilgi ve aktivitelere katılım arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada yüksek sosyal ilginin genel memnuniyet düzeyinin yanı sıra arkadaş ve aile memnuniyeti ile de ilgili olduğu bulunmuştur. Sosyal ilgi düzeyi yüksek insanların şizofreni ve içe dönüklük

(Johnston, 1988), anksiyete, düşmanlık ve depresyon gibi belirtileri (Watkins, 1994) daha az gösterdikleri tespit edilmiştir.

2.2.4 Sosyal İlginin Geliştirilmesi

Sosyal ilgi, ilk olarak anne/bakım veren kişi ve çocuk arasındaki ilişkiye dayanmaktadır (Ansbacher ve Ansbacer, 1956; Geçtan, 2012; Yang, Milliren ve Blagen, 2010, s.19). İdeal koşullar altında, bir çocuk sosyal ilgi için gerekli olan bakım ve rehberliği aldığında, "doğal olarak var olan sevgi dürtüleri" ile sosyal temas arayışı geliştirecektir (Ansbacher ve Ansbacher, 1956, s.143). Adler (2015) sosyal ilginin ailede başladığını sonra diğer gruplara, topluma ve son olarak tüm insanlığa ait hissetme olarak geliştiğini belirtmektedir. Her insan, sosyal ilgi eğilimi ile doğar ancak bu eğilim yetiştirme sürecinde özellikle kişinin yaratıcı gücünün doğru yönlendirilmesi yoluyla geliştirilmelidir (Yang, Milliren ve Blagen, 2010, s.18). Rareshide ve Kern (1991) ailelerin çocuklarını yetiştirirken çocuğa kendisi ve başkaları arasındaki değerin dengesini kurmayı öğretmesi, bu konuda destekleyici ve cesaretlendirici bir tutuma sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Dixon, Willingham, Chandler ve Mcdougol (1986) tarafından yapılan çalışmada da sosyal ilgi ile olumlu erken aile yaşantıları pozitif ilişkili bulunmuştur. Leak ve Williams (1991) tarafından yapılan çalışmada sosyal ilgi ile aile çevresi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda aile üyelerinin birbirlerine karşı destekleyici, yardımsever olan, davranışlarını gösterirken ve duygularını ifade ederken açık ve kibar yol izleyen, stres ve problem durumlarını saldırganlık ile çözmeyen aile ortamları ile sosyal ilgi pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur.

Adler'e (2015) göre çocuğun şımartılması ve ihmal edilmesinin yanı sıra intihar, suç, yaşlılara kötü muamele, önyargılar, insanlara adil davranmama, cinsiyet temelli ayrımcılık ve çok daha fazlası günümüzde karşılaşılan tehlikelerdir. Adler, bu tür tehlikeler karşısında işe yarayan tek şeyin toplumun iyiliği için kişinin bu yanlış durumları düzeltmeyi görev bilmesi ve bu düzelmeyi başka insanların çabalarından ya da efsanevi bir kurtarıcıdan beklememesi gerektiğini belirtmiştir (Adler, 2015). Adler'in (2015) belirttiği üzere çocuklar ve ergenlerde sosyal ilginin geliştirilmemesi, sosyal ilginin azalmasına ve yetişkinlikte psikolojik rahatsızlıkların artmasına neden olacaktır.

Adler ve Dreikurs insan ilişkilerini onarma ve düzeltmeden çok zenginleştirme ve önlemeyi temel almaktadır. Bireyin cesaretini ve sosyal ilgisini erken yaşlarda geliştirme, yetişkin

olduğunda sosyal olarak yararlı amaçların, yaratıcılığın ve işbirliğinin meyvelerinden yararlanmalarını sağlayacaktır (Sweeney, 2009, s.306).

Sosyal ilginin bilinçli olarak geliştirilmesi gereken doğuştan gelen bir potansiyel olduğu varsayıldığında, bir sonraki adım, eğitim ve öğretim, bir yetenek ya da beceri haline dönüştürülmesidir. Tıpkı bir müzik veya sanatsal üretim için bir potansiyelin geliştirilmesi gerektiği gibi, sosyal ilgi de eğitilmelidir (Yang, Milliren ve Blagen, 2010, s.18). Adler'e göre sosyal ilgiyi normal geliştirme sürecinde geliştiremeyenler için, psikoterapi ve uyumlu grup yaşamı eğitimi tek çaredir (Hoffman, 1962). Nicoll (1996) sosyal ilgi düzeyinin sosyal ilgi davranışları gösterilerek öğrenilebileceğini ve geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Sosyal ilginin gelişmesi için beslenmeye ve işlenmeye ihtiyacı vardır (Karaırmak ve Aydoğan, 2017, s.156), bu potansiyel uygun bir yönlendirme ve eğitimle fiile dönüştürülebilecektir (Yörükan, 2000, s.41) bu nedenle sosyal ilgi öğretilir, öğrenilir ve kullanılır (Corey, 2008, s.112). Swayne (2008) sosyal ilginin gelişmesinin teşvik edilmesinde sosyal beceri eğitimi almanın önemini vurgulamaktadır. Bickard ve Ford (1991) eğitimle işbirlikçi tutum öğretilerek doğuştan gelen sosyal ilgi potansiyelinin geliştirileceğini söylemektedir.

Çocuk ve ergenler kendilerinden başka kimseleri önemsemeyi ve bakış açılarını anlamayı sağlayan okul etkinliklere katıldıkça sosyal ilgilerini geliştirebilirler (Clark, 1995). Adler, okul ortamlarındaki sosyal etkileşim yoluyla gençlerde sosyal ilginin geliştirebileceğini savunmaktadır (Ansbacher ve Ansbacher, 1956). Oberst (2009) sosyal ilginin deneyimleyerek öğrenilecek ve öğretileceğini savunmakta, sosyal ilginin sadece bilişsel bir süreç değil, çoğunlukla duygusal bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, hem öğretmenler hem de çocukların duygusal zekâları ve sosyal sorumluluklarını geliştirmesi gerektiğini belirtmektedir.

Adler'in yazılarını yeniden düzenleyerek sunan Ansbacher ve Ansbacher (1968) sosyal ilginin geliştirilmesinde üç yolun vurgulandığını belirtmiştir:

- Her insan işbirliği ve sorumlu toplumsal yaşam kapasitesi ile doğmuştur ve ev, okul ve toplumsal yaşamda bunları geliştirir.
- Bu doğuştan gelen potansiyel temelde başkalarını ve kendini anlama, iletişim, empati, işbirliği ve sorumlu katkıda bulunma olmak üzere beş sosyal beceri aracılığıyla geliştirilir.
- Bahsedilen beş sosyal becerinin çocuğa kazandırılması ile çocuk bundan sonraki seçimlerini başkalarını ve kendini göz önünde bulundurarak yapar.

Adler'e (2015) göre çocuk yetiştirmenin temel amacı olgunlaşmalarına yardım etme ve içinde yaşadıkları toplumların etkili ve sorumlu üyeleri haline gelmelerine yardımcı olmaktır. Adler (2015) eğitimin amacını ise gençlerin insanlığın bilgeliğini paylaşmasını ve bunlara katkıda bulunmasını sağlamak olarak açıklamaktadır. Adler çocukların sosyal ilgi geliştirdiklerinde, başkalarıyla olumlu bağlantı kurduklarını, aidiyet duygusu geliştirdiklerini, hayata cesaret ve yetkinlikle yaklaşabileceklerini ve başkalarına katkıda bulunarak insanlığa iyi hizmet edeceklerini savunur (Dreikurs ve Soltz, 1964/1990). Bu bağlamda sosyal ilgi düzeyleri yüksek olan çocuklar karşılıklı saygı, işbirliği ve empatiye dayalı olarak başkalarıyla yararlı, destekleyici, eşit ilişkiler oluştururlar (Dreikurs-Ferguson, 2015). Bu gelişmelerin hiçbiri hızlı bir şekilde gerçekleşmez, çocukların bebeklikten yetişkinliğe geçme sürecinde bu beceriler geliştirilmelidir. Bu kapsamda, ergen beyni bu gelişmelerin iyi şekilde yapılandırıldığı gelişim dönemidir (Strauch, 2003). Ergenlik döneminin bu özelliğinden dolayı bu dönemde sosyal ilgi geliştirici etkinliklerde yer almak, sosyal ilgi ile ilgili davranışların hızlı öğrenilmesini ve yaşama aktarılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2.5 Sosyal İlgiye İlişkin Uygulamalar

Bireysel Psikoloji, psikoloji kuramları arasında okul uygulamaları için en uygulanabilir ve çeşitli etkinlik, uygulama ve modellere sahip kuramlardan biridir. Bireysel Psikoloji ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okullarında yapılan uygulamalarla çocukların ve gençlerin gelişimine katkıda bulunduğu görülen uzun ve başarılı bir tarihe sahiptir (Lemberger ve Nash, 2008). Bireysel Psikolojinin okullarda uygulanmasına ilişkin çeşitli örnekler bulunmaktadır: okul müfredatında yapılandırılmış programlar (Dreikurs, 1968), ebeveynlik programları (Dinkmeyer, McKay ve Dinkmeyer, 1997; Edwards ve Gfroerer, 2001; Guzick, Dormán, Groff, Altermatt ve Forsyth, 2004; Prinz, Arkin ve Gelkopf, 2008), konsültasyon/müşavirlik modelleri (Dinkmeyer, Carlson ve Dinkmeyer, 1994), okul danışmanlık programları (Dinkmeyer ve McKay, 1982; Dinkmeyer, Pew ve Dinkmeyer, 1979; Nicoll, 1994) ve okullarda süpervizyon modelleri (Brigman ve Campbell, 2003; Lemberger ve Dollarhide, 2006) bunlara örnektir.

Adler, okulu sadece talimat verme yeri değil bir çocuğu eğitme süreci olarak tanımlamıştır (Ansbacher ve Ansbacher, 1956, s.399). Bireysel Psikolojiye göre okul, bir öğrencinin gelişim becerilerini ve tercihlerini etkileyen olası deneyimlerin kuluçka makinesini temsil etmektedir (Erika-Cameron, Kara-Ieva ve Brianne-France, 2019). Bireysel Psikoloji temelli

okul psikolojik danışmanlığının hedefleri arasında öğrencilerin aşağılık duygularının üstesinden gelmelerine yardımcı olmak, sosyal ilgilerini beslemek, kişinin kaynaklarını fark etmek ve öğrencinin cesaretlendirilmesinde bu kaynakları kullanmak, yanlış hedefleri belirlemek, hatalı varsayımları değiştirmek ve öğrencileri topluma katkıda bulunmaya teşvik etmek yer almaktadır. Bu eğitimsel hedeflere ulaşan öğrencilerin aitlik duygusunu hissedip, kendilerinin ve diğer insanların varlığını kabul edecekleri belirtilmiştir (Mosak ve Maniacci, 2012, s.142). Okul çalışanları, öğrencilere bir bütün olarak okul topluluğu ile bağlantı kurmasını, diğerlerinin bakış açılarını anlamasına ve yüksek bilişsel gelişim sağlayacak deneyimler yaşamasına olanak sağlamalıdır (Lemberger ve Krauss, 2013).

Bireyin sosyal ilgisini nasıl geliştirdiği ve uğraşıları kişiliğini şekillendirmektedir. Okullar genellikle çocuklar ve ergenler için ikinci bir ev olduğundan, bir öğrencinin kişiliği sadece ebeveynlerin yetiştirmesi ile değil aynı zamanda öğrencinin okul hayatına bağlılık hissetmesi ve desteklenmesiyle ile de şekillendirilebilir (Erika-Cameron, Kara-Ieva ve Brianne-France, 2019). Okullar çocukların doğuştan sahip oldukları sosyal ilgi potansiyellerini geliştirmesi için uygun kurumlardır ve öğretmenler de sosyal ilginin geliştirilmesi sürecinde yaşanan sorunları düzeltmelidir (Adler, 2011a). Mulyani (2020) tarafından yaşları 18-25 arası değişen öğrencilerle yapılan çalışmada okulda gerçekleştirilen çalışma da okulun ve okuldaki organizasyonların öğrencilerin sosyal ilgilerindeki önemini göstermektedir, Mulyani, okulda gerçekleştirilen organizasyonlara katılan öğrencilerin sosyal ilgi düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Adler (2015) özellikle işbirlikçi öğrenme ve gençlerin başkalarına faydalı olacak şekilde davranmasını engelleyen durumlarla ilgili grup tartışmaları yapmaları gibi okul uygulamalarının sosyal ilgiyi geliştirmede önemli olduğunu vurgulamıştır. Adler ayrıca sağlıklı bir yaşam tarzının geliştirilmesinde öz-düzenlemeyi teşvik eden bir ortam gerektirdiğini belirtmiştir. Adler bu nedenle öğretmenler için, sosyal ilgi ve öz-düzenlemenin gelişimini engelleyen otoriter veya izin verici liderlik tarzlarından ziyade Bireysel Psikoloji ilkelerini uygulamayı öğrettiği çocuk rehberlik merkezleri kurmuştur (Ansbacher ve Ansbacher, 1956). 1920-1930'lu yıllardaki Viyana'daki çocuk suçluluğu ve diğer gençlik sorunlarındaki azalma, bu kliniklerin başarısına ve bunların Viyana okulları üzerindeki etkisine bağlanmıştır (Cloninger, 2000). Adler'in fikirlerinin günümüzdeki uygulamasına "bireysel eğitim" adı verilmiştir (Clark, 1985; Turk, 1990). Nation vd. (2003) teori temelli, akranlar ve yetişkinler ile olumlu ilişkiler geliştirme amaçlı programların gençler için uyum sağlama ve kişiler arası sorunların önlenmesinde en etkili programlar

olduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda bu yüzyılda Adler'in teorisine ve okullara sosyal ilgiyi geliştirme girişimlerine çok benzeyen Pozitif Psikolojiye ilgi artmıştır (Forsyth ve Forsyth, 2003; Pajares, 2001).

Bireysel Psikolojinin unsurlarını içeren programların okullarda olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı yapılan çalışmalarla desteklenmiştir (Aronson, 1999; Geffner, Loring ve Young, 2001; Olweus, 1993). Garbarino ve deLara (2002) istenmeyen davranışların azaltılmasında sosyal ilgi, sosyal duyarlılık ve öz-düzenleme geliştirmeyi içermeyen yaklaşımların başarılı olmasının mümkün olmadığını belirtmektedir. Sosyal ilgi, sosyal duyarlılık ve öz-düzenlemeyi desteklemek, bireylerin arkadaşlarından ve işlerinden memnun olmalarını, kişiler arası ilişkiler konusunda olumlu ve iyimser olmalarını ve yabancılaşma ve uyumsuzluklarının düşük olmasını sağlayacaktır (Guzick, Dorman, Groff, Altermatt ve Forsyth, 2004). Dinkmeyer, Dinkmeyer ve Sperry (1987) sınıfın çocuğun ait olma ihtiyacını karşılayabileceği en iyi sosyal çevre olduğunu belirtir ve okulu sosyal ilginin yaşanabileceği ve uygulanabileceği bir yer olarak tanımlar. Bu bağlamda aşağıda okullarda sosyal ilgi kapsamında değerlendirilebilecek uygulamalar kısaca tanıtılmıştır.

Dinkmeyer ve Dinkmeyer (1982) tarafından DUSO (Developing Understanding of Self and Others) adlı başkalarını ve kendini anlamayı kolaylaştırmaya odaklanan program geliştirilmiştir. DUSO adlı yunus kuklasıyla ilkokul çocuklarına sosyal beceri ve olumlu benlik algısı geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiş bu programda hikâyeler, kukla, poster, rol kartları, grup tartışması için etkinlik kartları gibi materyaller bulunmakta, kendini anlamak ve kabul etmek, duyguları anlamak, başkalarını anlamak ve duygusal olgunluğu anlamak temalarına odaklanmaktadır. Kurtines (1989) tarafından okul öncesi çocukların benlik saygıları ve yaratıcılığını arttırmak için 10 oturumluk DUSO uygulanmış ve çalışma sonucunda programa katılan deney grubundaki okul öncesi çocuklarının benlik saygılarının kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Barkley, Wilborn ve Towers (1984) tarafından yapılan çalışma da ortaöğretim öğrencileri ile akran danışmanlığı modeli uygulanmıştır. Bu kapsamda 18 hafta, bir dönem boyunca, haftada beş gün, günde 55 dakikalık oturumlar düzenlenmiş ve bu programa okul psikolojik danışmanı kolaylaştırıcı rolü ile dâhil olmuştur. İlk dokuz hafta boyunca akran danışmanlığında mentorlük yapacak öğrencilere dinleme becerisi, kendini keşfetme ve geliştirme konuları üzerinde durulmuş; ikinci dokuz haftalık süreçte ise ortaöğretim öğrencileri, ilkokul ve ortaokuldan bir öğrenci eşleştirilmiş ve dokuz hafta boyunca akran danışmanlığı yapmaları sağlanmıştır. Araştırmanın sonucunda çalışmaya katılan kız

öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal ilgi ölçeğinin arkadaşlık ilişkileri alt boyutundan anlamlı olarak daha fazla puan aldığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra araştırma sonucunda okul psikolojik danışmanlarından mentor öğrencileri değerlendirmeleri istenmiş ve bu değerlendirmeler sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal ilgilerinin daha fazla geliştiği, grup çalışmasına katılan mentor öğrencilerin etkileşim ve grup becerilerinin arttığı belirtilmiştir.

Ostrovsky, Parr ve Gradel (1992) tarafından yapılan çalışmada da sosyal ilgi aracılığıyla okulda öğrencilerin ahlaki gelişimlerini sağlamak amaçlanmıştır. Bu çalışma kapsamında sınıflarda uygulanmak üzere üç yöntem seçilmiştir. Adımlamak, bağlantı kurmak ve liderlik şeklinde belirlenen bu üç yöntemin adımlamak kısmında seçilen yöntemlerle öğrencilerin bilişsel ve duygusal yapıları arasında bağlantı kurulması amaçlanırken; bağlantı kurmak aşamasında öğrencilerin düşünme ve erdemlilikte bir sonraki aşamaya geçmeleri sağlanmaya çalışılmış, liderlik aşamasında ise sosyal ilgi düzeylerinin yükselmesi için öğrenciler desteklenmiştir. Bu amaçla 8 yaşa kadar, 8-12 yaş ve ergenlerle olmak üzere farklı çalışma grubunda uygulamalar yapılmıştır. Ergenlerle yapılan çalışmada, öğrencilerin sosyal adalet, sivil haklar, ulusal politika gibi konulara ilgisinin arttığı bulunmuş ve düşünme yapılarının gelişmesi için sınıf içi tartışmalar sıklıkla kullanılmıştır. Öğrencilere ikilemler verilmiş, sınıf ortamında düşüncelerini ifade etmeleri için desteklenmiş, sorularla olayın alternatif sonuçlarının neler olabileceğini görmeleri sağlanmış, beyin fırtınası gibi düşünme teknikleri kullanılmış, öğrencilerin sosyal ve ahlaki olaylardaki destekleyici, cesaretlendirici davranışları takip edilmiştir. Bağlantı kurma yöntemi ile öğrencilerin sosyal sorumluluk, ahlaki sorgulama ve sosyal davranışları arasında bağ kurulmuş, sosyal devlet bağına vurgu yapılmıştır. Öğrenciler öğrenci temsilciliği ve komitelere (kulüplere) yönlendirilmiş, bu topluluklar öğrencilerin sosyal ilgi kapsamında öğrendikleri değerleri uygulamak için fırsat olarak görülmüştür. Topluluklara katılımın desteklenmesiyle aidiyet duyguları arttırılması amaçlanmıştır. Aidiyet duygusu yükselen öğrencilerin yalnızlık duygularının azalıp, aidiyet duygularının arttığı görülmüştür. Uygulamalar sonucunda paylaşma, adalet ve karşılıklılık duygularının geliştiği görülmüştür.

Clark (1995) SHARON olarak kısaltılan Students Helping and Respecting Our Neighbours programıyla okullarda sosyal ilgiyi geliştirmeye yönelik kapsamlı bir program oluşturmuştur. Bu program sınıf tartışmaları, sınıf ve okul konuşmaları, topluma hizmet, çatışma çözme, işbirlikçi öğrenme, bağışa yönelik olumlu tutum, geçmişle ve kendinle yüzleşme, grupça problem çözme, kuşaklar arası paylaşım, akran danışmanlığı, akran

mentorlüğü, öğrenci mektuplaşmalarından oluşmaktadır. Program ilkokul, ortaokul ve bölge okullarında araştırmacı önderliğinde üç yıl uygulanmış, programın sonunda öğrencilerin şiddet ve disiplin suçlarında azalma olduğu, okul ikliminde olumlu değişimler yaşandığı, mültecilerin okula uyumunun kolaylaştığı ve arabulucuların sosyal ilgilerinin arttığı gözlenmiştir.

LaFountain (1996) tarafından yapılan çalışmada Çözüm Odaklı Terapi ile Bireysel Psikolojinin temel felsefelerinin aynı olduğu varsayımından yola çıkarak ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri ile deneysel çalışma gerçekleştirilmiştir. Çözüm Odaklı Adleryan Grup Terapisinin uygulandığı çalışmada öğrencilerin amaçlarına ulaşmak için çözüm bulma dereceleri ile sosyal ilgi düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda çözüm bulma sürecinde sosyal ilginin ögelerini taşıyan çözümlerin amaca ulaşma düzeylerinin; çözümlerinde sosyal ilgi ögeleri içermeyip, kendine hizmet eden çözümlere göre amaca ulaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özetle, okul çağı çocukları için amaca ulaşmada sosyal ilginin anahtar rol oynadığı bulunmuştur.

Brigman ve Molina (1999) tarafından yapılan çalışmada Living, Learning ve Working (LLW) Programı tanıtılmıştır. 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yürütülen ve başkalarını ve kendini anlama, iletişim, empati, işbirliği ve sorumluluk becerilerinin temel alındığı program, ilk dört oturum birlikte çalışma (working together), sonraki dört oturum birlikte öğrenme (learning together), son dört oturum ise birlikte yaşama (living together) olmak üzere 12 oturumdan oluşmaktadır. Birlikte çalışma aşamasında oturumların amaçları sırasıyla grup üyelerinin birbirlerini tanımaları, grup kurallarının oluşturulması, destekleyici beceri ve davranışların öğrenilmesi, işbirliği ve grupla çalışma becerilerinin kazanılmasıdır. Birlikte öğrenme aşamasında küçük sınıflardan öğrenciler ile grup sürecindeki öğrenciler eşleştirilmiştir. Bu aşamadaki oturumlarda hikâyeler altı aşamalı bir yöntemle ele alınarak ve bilgi verme, grup uyumu oluşturma ve özgeciliği güçlendirmeye odaklanılmıştır. Birlikte yaşama aşamasında sosyal becerilere odaklanılmış, prososyal ve kişiler arası beceriler geliştirilmeye çalışılmıştır. Daha önce eşleştirilen öğrenciler hikayeleri okuma, tartışma ve rol oynama tekniklerinin kullanılması ile dinleme, empati, sosyal problem çözme ve işbirliği becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Her oturum 40 dakika olarak planlanmıştır. Söyle-göster-yap-yol göster (tell-show-do-coach) ilkeleri temelli, hikâye kullanımı, hikâye yapılandırma, rol oynama ve model alma tekniklerinin kullanıldığı bir programdır. Bu programın güçlü yanları sosyal ilgiye önem vermesi, sosyal ilgi ile duygusal ve akademik

başarı arasındaki ilişkiyi göstermesi ve okula ve diğer insanlara ilgi gösterme ve katkı sunmayı sağlamasıdır.

Bireysel Psikoloji ilkelerini ve davranışsal, bilişsel ve duyuşsal bileşenleri yansıtan ve olumlu değişimi teşvik etmek için tasarlanan diğer bir program Low-Element Challenge Course (LECC) Glass ve Myers (2001) tarafından geliştirilmiştir. LECC'nin birincil amacı güven oluşturma, hedef belirleme ve problem çözme unsurları aracılığıyla bireyin benlik kavramını geliştirmektir. Yapılandırılmış grup çalışmaları, katılımcıların sorumluluğu paylaşması ve bir ekip olarak sorunları çözmesine dayanmaktadır. Bu grup odaklı program, katılımcıların sorumluluğu paylaşmasına, işbirliğine dayalı problem çözme becerilerini geliştirmesine, kendine güveni ve refahı artırmayı öğrenmelerine yardımcı olur (Glass ve Myers, 2001). LECC'de cesaretlendirme de yer almaktadır ve zorluklar karşısında ve hayatta başarılı olabileceklerini önererek grup üyeleri arasındaki ilişkileri güçlendirmek için kullanılır. Süreç, başarısızlık veya yetenek eksikliğine odaklanmaktan ziyade başarı ve becerilere odaklanır (Glass ve Myers, 2001). Araştırmalar, LECC'ye katıldıktan sonra ergenlerin birbirleriyle daha fazla işbirliği yapabildiklerini ve günlük yaşam sorunlarını çözme becerilerini uyguladıklarını göstermektedir (Glass ve Myers, 2001).

Brigman ve Campbell (2003) tarafından cesareti kırılmış ve motivasyonu düşmüş çocuklarla çalışmak için danışman eğitiminde kullanılan öğrenci başarı becerilerinin geliştirilmesinde akran koçluğu modeli (a student success skills peer-coaching model- SSSPC Model) geliştirilmiştir. Bu model Önemli C'ler olarak (Crucial C's) adlandırılan yararlılık, değerli/ait hissetme, cesaret kavramlarına odaklanma, bu kavramların güçlendirilmesi için iletişim becerileri, sorumluluk alma, öz-disiplin, etkili karar verme becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Grup oturumları şeklinde devam eden bu program kapsamında her grup oturumunda bir psikolojik danışman belirlediği öğrenci ile ilgili durumu meslektaşları ile paylaşmaktadır. Sonrasında ise durumun belirlenip seçilmesi, sonra bu durumun arka planı ile ilgili bilgiler toplanması, üçüncü adımda çözüm ve olası sonuçlar için beyin fırtınası yapılması, sonrasında çözüm için bir adım atılması ve son aşama da geribildirim sağlanması olmak üzere beş adımlık bir süreç izlenmektedir. Bu program ile öğretmenlerin öğrencilerin sorunları yerine güçlü yönlerine odaklanmaları sağlanarak, öğrencinin gelişimi için çabalanması sağlanmaktadır.

Guzick, Dorman, Groff, Altermatt ve Forsyth (2004) tarafından yapılan çalışmada Öğretmen Hoşgörü Programı (Teaching Tolerance Program) uygulanmış, bu program kapsamında öğretmen ve okul psikolojik danışmanlarına kurama ve bilimsel veriye dayalı programlar

tanıtılmış, Bireysel Psikoloji ve Bilişsel Uyumsuzluk Teorisi temel alınarak sosyal ilgiyi arttırmak için girişimler planlamanın temeli atılmış ve toplamda 7 video tanıtılmıştır. Bu programda her biri 7 dakika süren ve gençlerin kişiler arası ilişkilerinde yaşadıkları zorlukları anlatan videolar izlendikten sonra sekiz adımlık bir süreç uygulanmaya başlanmaktadır. Bu kapsamda önce küçük gruplarda videoda bahsedilen durum ile kendi yaşamlarından örnekler vermeleri, olaydaki kişilerin ne düşündüklerini ve nasıl hissettikleri, duruma nasıl müdahale edildiği, nasıl müdahale edilmesi gerektiği, yetişkinlerin bu tür olayları önlemek için neler yapabileceği ve videodaki gibi olayları önlemek için kendilerinin neler yapabileceklerini tartışılır. Daha sonra öğrencilerin neler yapmaları gerektiği ile neler yaptıkları arasındaki farka odaklanmaları sağlanır ve bu konu tartışılır. Oturum, birinin bakım döngüsünü genişletme (sosyal bağlılık) ve başka bir kişinin nasıl hissettiği (sosyal empati) hakkında düşünmek için zaman ayırma tartışması ile sona ermektedir. Daha sonra kişiler arası soruna daha fazla toleransı dile getiren bir şarkı çalınır. Bu eğitimden sonra ise öğretmen ve psikolojik danışmanlar kendi okullarında bu programı nasıl uygulayabilecekleri ile ilgili çalışmalar yaparlar. Bu çalışma sonucunda "Creating a jigsaw classroom, Word-of-the-month citizenship standards Project, Integrating citizenship standards in middle-school language arts classes" gibi adlandırılan projeler ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda da görüldüğü üzere Adleryan temelli eğitim öğretmen ve psikolojik danışmanların okullarında sosyal ilgiyi geliştirmeye yönelik uygulamalar tasarlamaları ile sonuçlanmıştır.

Neuman (2009) tarafından suçlu ergenlerle E5 olarak adlandırılan Adleryan Temelli Cesaretlendirme grup programı uygulanmış ve katılımcıların kendini toparlama gücü ve sosyal ilgi düzeylerine etkisi incelenmiştir. Wingett ve Milliren (2008) tarafından geliştirilen bu program temelde geliştirilmek istenen güçlendirme, eşitlik, empati, cesaretlendirme, eğitim olmak üzere beş özelliği içerdiği için E5 olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışma kapsamında yaşları 13-18 arasında değişen 8 ergen ile çalışılmış, deney grubunda E5 grup programının 13 unsuru ele alınmış, oturumlar haftada iki kere ve bir saat olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların yılmazlık ve sosyal ilgi düzeylerinde gruplar arasında fark bulunmamıştır.

Oberst (2009) tarafından ilkokul ve ortaokul öğrencileri için geliştirilen "Birlikte Yaşamak İçin Eğitim (Education For Living Together)" programı çocuk ve ergenlerde davranış sorunlarını azaltma ve sosyal ilgiyi arttırmak amaçlı Adleryan temelli bir programdır. Dreikurs tarafından tanımlanan dört istenmeyen davranış temel alınmış ve program duygusal zekâ, arabuluculuk ve akran eğitimi unsurlarından oluşturulmuştur. Program psikiyatrik

etiketlemeden kaçınma, Bireysel Psikoloji ile ilgili tutum ve teknikler konusunda eğitim, tartışma grupları ve öğretmenlerin takibinden oluşmaktadır.

Hamm, Carlson ve Erguner-Tekinalp (2016) tarafından duygusal sorunu olan 13-19 yaş arası gençlerle çalışmak için Adleryan Temelli Pozitif Grupla Danışma programı tasarlanmıştır. Bu program kapsamında karakter güçleri ve geliştirilmesi, olumlu deneyimler, iyi ve kötü anılar, sosyal ilginin bir ifadesi olarak affetme, şükran, memnuniyet, iyimserlik, umut, yaşamdan keyif alma, zamanın kıymetini anlama ve tüm yaşam temalarına değinilerek 12 oturum olarak planlanmıştır. Uygulama sonucunda grup katılımcıları farklı ve eğlenceli bir deneyim olduğunu belirtmiş, pozitif danışma grubundaki gençler, geleneksel müdahale odaklı gruplara göre olumlu müdahalelere daha fazla yanıt vermiştir.

West, Miller, Cox ve Moate (2018) tarafından yapılan çalışmada da okul temelli sosyal ilgi geliştirme deneyimlerinin çocukların yaşamındaki etkileri ebeveynlerin deneyimleri ve gözlemleri kapsamında araştırılmıştır. Çalışma sonucunda okul temelli sosyal ilgi geliştirme deneyimleri geçiren çocukların ebeveynleri, çocuklarının daha empatik, özellikle kişiler arası ilişkilerinde daha olumlu, cesaretlendirici deneyimler kurduklarını, olumlu benlik algısı geliştirdiklerini, vatandaşlık ve dünya görüşü konusunda daha sorumlu olduklarını belirtmişlerdir.

Edward ve Kern (1995) tarafından bir ilkokulda öğretmenlerle yapılan çalışmada öğretmenlerin sosyal ilgi düzeylerinin sınıfa nasıl yansıdığı araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda sosyal ilgisi yüksek öğretmenlerin daha işbirlikçi oldukları ve sınıflarının da daha işbirlikçi tutum ve davranışlar görüldüğü ayrıca sosyal ilgi ile tahammülsüzlük-saldırganlık ve yıkıcı davranışlar arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda benliği ile ilgili olumlu tutuma sahip, başkalarını önemseyen, sağlıklı psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrencilerinin daha az saldırgan oldukları, sınıflarında istenmeyen davranışların daha az görüldüğü, öğrencilerin öğretmenlerinin verdiği iş ve sorumlukları yapmakta daha istekli oldukları bunun sonucunda da daha tatmin edici ve üretken sınıfların ortaya çıktığını bulmuşlardır. Bu çalışma kapsamında araştırmacılar okul psikolojik danışmanların sürece dâhil olarak, okullarında yapacakları yardım, akran danışmanlığı, kuşaklar arası ilişki sağlayan programların, sınıf içi etkinliklerle öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini ele alıp, kendilerini geliştirmeleri yönündeki destekleyici tutumların, özel günler kapsamında yapılacak aile ziyaretleri ve diğer etkinliklerin, okul bahçesini düzenleme ve bitki yetiştirme gibi birçok okula aidiyeti güçlendirecek etkinliklerin öğrencilerin sosyal ilgilerini geliştirmelerine katkı sağlayabileceklerini savunmuştur.

Ruh sağlığı ve iyi oluş için çok önemli bir yeri olmasına rağmen okul uygulamalarında değer ve karakter eğitimi gibi kişisel ve sosyal gelişim uygulamalarına yer verilse bile sosyal ilgi uygulamaları göz ardı edilmiştir (Clark, 1995). Sosyal bağlamlar, aile dinamikleri ve çocuk yetiştirmenin önemine vurgu yapan Bireysel Psikoloji, gelişim odaklı olması ve insan doğasına olumlu yaklaşması nedeniyle grupla psikolojik danışma ve psiko-eğitim uygulamaları için oldukça uygun bir kuramdır (Corey, 2016; Demir ve Koydemir, 2012). Bireysel Psikoloji temelli grupla psikolojik danışma grup üyeleri ile uyumlu ilişkiler kurma ve sürdürme, bireysel dinamiklerin araştırılması, içgörü kazanma ve yeni alternatifler görme ve seçimler yapmadan oluşan yeniden oryantasyon olmak üzere dört aşamadan oluşmakta, bu gruplarda bütünlük, amaçlılık, fenomoloji, sosyal ilgi, aşağılık/üstünlük duyguları aile ilişkileri ve yaşam tarzlarına odaklanılmaktadır (Corey, 2016, s.170). Bireysel Psikoloji hedeflere, güdülere, bilinçli yanlara odaklandığından, geçmişi araştırmak yerine bugünü ele aldığından, kavram, teknik ve uygulamaları açısından okul ortamında kısa süreli grup uygulamalarına uygundur (Fallon, 2004).

Bireysel Psikoloji bireyin sosyal etkileşimleri en iyi grup yaşantısında öğrendiğini belirtir ve grup yaşantısında gruptaki bireyler öz-disiplinin içsel doyumunu yaşama ve sosyal yaşamın mantığını anlamayı öğretme ve destekleme de çeşitli örnekler sunar (Sweney, 2009; s.305). Bireysel Psikoloji ilkelerini temel alan yanlış yaşam hedeflerine, cesaretle ilgili yanlış fikirlere, kendilerine, başkalarına ve dünyaya odaklanan psiko-eğitim gruplarından faydalanmak sosyal ilgiyi artırabilir (Daugherty, Murphy ve Paugh, 2001). Grupla psikolojik danışma ve psiko-eğitim gruplarının Bireysel Psikolojide önemli bir yeri olması ve sık kullanılmasına (Akdoğan ve Ceyhan, 2014; Brough, 1994; Ergüner-Tekinalp, 2017; Fırıncıoğlu, 2005; Ostrovsky, Parr ve Gradel, 1992; Prinz ve Arkin, 1994; Wick, Wick ve Peterson, 1997) rağmen sosyal ilgi kapsamında ergenlerle yapılan psiko-eğitim programları oldukça sınırlıdır. Sosyal ilgi ile ilgili okullarda yapılan çalışmalar incelendiğinde ise sınırlı sayıda ve ağırlıklı olarak nicel çalışmaların olduğu görülmektedir.

Alanyazında sosyal ilginin Bireysel Psikolojinin en temel kavramı olmasına ve çocuk ile aile eğitimine, okul çalışmalarına verdiği önem görülmekle birlikte yurt dışında sosyal ilgi kapsamında okullarda yapılan uygulamaların az olduğu, Türkiye'de ise bu kapsamda hiç uygulama yapılmadığı görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM I

Bu bölümde "Ergenler İçin Sosyal İlgi Ölçeği (EİSİÖ)"nün geliştirilmesi kısmının çalışma modeli, çalışma grubu, çalışmanın verilerini toplamak amacıyla kullanılan araçlar, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında bilgi verilmiştir.

3.1 Çalışma Modeli

Bu çalışma Bireysel Psikoloji'nin sosyal ilgi kavramını temel alan Türk kültürüne özgü bir "Ergenler İçin Sosyal İlgi Ölçeği" ortaya koymayı amaçlayan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

3.2 Çalışma Grubu

Bu bölümde çalışmada yer alan katılımcılar hakkında bilgiler verilmiştir. Çalışma kapsamında Açımlayıcı Faktör Analizi çalışması (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışması için iki ayrı kez veri toplanmış ve toplamda 810 kişiye ulaşılmıştır.

Katılımcı sayısı belirlenmesi ile ilgili olarak Stevens (2012) değişken (madde) başına katılımcı sayısının 5-20 katı, Tavşancıl (2005, s.142) madde sayısının en az 5 katı, Kline (2013) da madde başına en az 20 kişi olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışma, Ankara'da bir özel okul ve bir devlet lisesi olmak üzere iki ayrı lisede eğitim gören ve madde sayısının yaklaşık on katına denk gelen toplam 352 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek maddelerini tam doldurmayan ve eksik bırakan veriler analiz dışı bırakılmış ve 306 veri çalışma grubunu oluşturmuştur. DFA çalışması beş ayrı lisede eğitim gören madde sayısının yaklaşık 20 katına denk gelen toplam 450 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek formlarını

eksik dolduran öğrencilerin formları çalışmaya dâhil edilmemiş, analizler 404 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde çalışma gruplarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

EİSİÖ Geliştirme Süreci Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

Değişkenler			n	%
Çalışma I Açımlayıcı Faktör Analizi	Cinsiyet	Kadın	139	54,6
		Erkek	167	45,4
		Toplam	306	100
	Sınıf	9. sınıf	160	52,3
		10. sınıf	146	47,7
		Toplam	306	100
	Okul Türü	Anadolu Lisesi	125	40,8
		Vakıf Lisesi	181	59,2
		Toplam	306	100
Çalışma II Doğrulayıcı Faktör Analizi	Cinsiyet	Kadın	273	67,6
		Erkek	131	32,4
		Toplam	404	100
	Sınıf	Hazırlık sınıfı	78	19,3
		9. sınıf	56	13,9
		10. sınıf	162	40,1
		11. sınıf	71	17,6
		12. sınıf	36	8,9
		Toplam	403	99,8
	Okul Türü	Sosyal Bilimler Lisesi	142	35,1
		Anadolu Lisesi	128	31,7
		Fen Lisesi	90	22,3
		İmam Hatip Anadolu Lisesi	44	10,9
		Toplam	404	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere, ölçek geliştirme sürecinin AFA aşamasında çalışma grubunun % 54,6'sı (n=167) kız, % 45,4'ü (n=139) ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %52,3'ü (n=160) 9. sınıf, % 47,7'si (n=146) ise 10. sınıf öğrencisidir. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş aralığı 14 ile 18 arasında değişmekte olup yaş ortalaması ise 14,93'tür.

Tablo 1'de görüldüğü üzere ölçek geliştirme sürecinin DFA aşamasında çalışma grubunun % 32,4'ünü (n=131) erkek, % 67,6'sını (n=273) ise kız öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin % 19,3'ü (n=78) hazırlık sınıfı, % 13,9'u (n=56) 9. sınıf, %

40,1'i (n=162) ise 10. sınıf, %17,6'sı (n=71) 11. sınıf, % 8,9'u (n=36) 12. sınıf öğrencisidir. Okul türlerine bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin % 35,1'i (n=142) Sosyal Bilimler Lisesi, % 31,7'si (n=128) Anadolu Lisesi, % 22,3'ü (n=90) Fen Lisesi, % 10,9'u (n=44) İmam Hatip Anadolu Lisesi öğrencisidir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin yaş aralığı 14 ile 19 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması ise 16,04'tür.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu bölümde bu çalışma kapsamında geliştirilen Sosyal İlgi Ölçeğine ek olarak hem AFA hem de DFA aşamalarında kullanılan Kişisel Bilgi Formu, AFA aşamasında ölçüt geçerliliği olarak kullanılan Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği ve DFA aşamasında ölçüt geçerliliği olarak kullanılan KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu hakkında bilgiler verilmiştir.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışma kapsamında AFA aşamasında araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'nda (Ek-1), araştırmaya katılan bireylerin cinsiyetleri, yaşları ve sınıflarına yönelik sorular bulunurken; DFA aşamasında yer alan Kişisel Bilgi Formunda (Ek-2), araştırmaya katılan bireylerin cinsiyetleri, yaşları, okul türleri ve sınıflarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

3.3.2 Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği

Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği Kovacs (1981) tarafından geliştirilmiş, ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Öy (1991) tarafından yapılmıştır. Çocuklardaki depresyon düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçek 27 maddeden oluşmakta ve 6-17 yaş çocuk ve ergenlere uygulanmaktadır. Her maddede çocuğun son iki haftasını değerlendirerek aralarından seçim yapacağı üç cümle bulunmakta ve cevaplar 0 ile 2 puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 0-54 arasındadır. Toplam puanın yüksek oluşu depresyon düzeyinin ya da şiddetinin yüksekliğini göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa (Crα) iç tutarlılık katsayısı ,86 ve test-tekrar test güvenirliği ,72 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında kesim puanı 19 ve test-tekrar test güvenirliği ,80 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında Çocuklar için Depresyon Ölçeği için yapılan güvenirlik analizinde Crα

iç tutarlık katsayısı ,81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler Ek-3'te sunulmuştur.

3.3.3 KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu

Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu 17 maddeden ve duygusal empati ve bilişsel empati olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça empatik eğilim artmakta, düştükçe empatik eğilim azalmaktadır. Ölçeğin Crα tümü için ,87; duygusal empati için ,82 ve bilişsel empati alt boyutu için ise ,82'dir. Ölçeğin bir hafta arayla 188 öğrenciye uygulanması sonucu elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayısı ölçeğin tümü için ,75; duygusal empati alt boyutu için ,73 ve bilişsel empati alt boyutu için ,69 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeğinin tümü için Crα katsayısı ,89; bilişsel empati için ,80 ve duygusal empati için ,85 bulunmuştur. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler Ek-4'te sunulmuştur.

3.4 Ölçek Geliştirme İşlem Basamakları

Bu kısımda, EİSİÖ'nin geliştirme sürecinde izlenen işlem basamakları detaylı bir şekilde verilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde izlenmesi gereken aşamalar alanyazında araştırmacılar arasında farklılaşmaktadır. Kimi araştırmalar ölçek geliştirme sürecini on aşamada (Carpenter, 2018) ele alırken; sekiz aşama (DeVellis, 2016); dört ana aşama ve bunları oluşturan alt aşamalarla (Netemayer, Bearden ve Sharma, 2003) ve on iki aşamada ele alan (Erkuş, 2014) çalışmalar da bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda ise ölçek geliştirme süreci aşama aşama değil süreç olarak (Murphy ve Davidshofer, 2005) anlatılmıştır. Bu çalışmalarda ölçek geliştirme sürecinin aşamaları ve bu aşamalara verilen isimler farklılaşsa da süreç boyunca izlenmesi gereken adımlar birbirinin benzeridir. Bu çalışmada tüm bu araştırmalardan yararlanılarak aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

3.4.1 Ölçek Geliştirmeye Karar Verilmesi

Alanyazında ölçek geliştirmeye başlamadan önce ölçülmek istenen özelliği ölçen ölçme araçlarının araştırılması ve neden ölçme aracı geliştirmeye ihtiyaç duyulduğunun açıklanması gerektiği belirtilmektedir (Erkuş, 2014). Bu araştırma kapsamında da sosyal ilgi

değişkeninin ölçülmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle öncelikle alanyazında yer alan sosyal ilgi ölçekleri incelenmiştir. Sosyal ilgi kavramı ile ilgili alanyazında farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek çalışmaları mevcuttur (Alizadeh, Dreikurs-Ferguson ve Murphy, Soheilli, 2017; Crandall, 1980; Greever, Tseng ve Friedland, 1973; Kalkan, 2009; Soyer, 2004; Sulliman, 1973; Wheeler, Kern ve Curlette, 1982). Sosyal ilginin ölçülmesi ile ilgili alanyazında, ortak bir görüş olmamakla birlikte var olan ölçekler incelendiğinde, bazı ölçeklerin Adler'in yaşam görevlerini temel aldığını bazı ölçeklerin ise genel olarak Bireysel Psikoloji kuramını temel aldıkları görülmüştür. Ayrıca bu ölçeklerin alt boyutlarının farklı isimlendirildikleri belirlenmiştir. Alanyazında yer alan sosyal ilgi ölçekleri ve bunların alt boyutlarına ilişkin özet bilgi Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Sosyal İlgiye İlişkin Alanyazında Yer Alan Ölçekler

Ölçek ve Ölçeği Geliştiren /Uyarlayan	Ölçeğin Alt Boyutları	Yöntem	Ölçeğin Geliştirildiği/ Uyarlandığı Grup
The Social Interest Index (SII) (Greever, Tseng ve Friedland, 1973)	Arkadaşlık, kariyer, aşk, önemlilik	Öz-bildirime dayalı	Üniversite öğrencileri ve yetişkinler
Sulliman Scale of Social Interest (SSSI) (Sulliman, 1973)	Diğer insanlarla ilişki kurma ve onlara güvenme, kendine güven ve dünya ile ilgili iyimser olma.	Öz-bildirime dayalı	Çocuklar, üniversite öğrencileri ve yetişkinler
The Social Interest Scale (SIS) (Crandall, 1980)	----	Öz-bildirime dayalı	Üniversite öğrencileri ve yetişkinler
Basic Adlerian Scales of Interpersonal Success Inventory, Adults (BASIS-A) (Wheeler, Kern ve Curlette, 1982)	Ait olma/sosyal ilgi, sorumluluk, birliktelik, onaylanma isteği, dikkatli olma	Öz-bildirime dayalı	Üniversite öğrencileri ve yetişkinler
Toplumsal İlgi Ölçeği (Soyer, 2004)	---	Öz-bildirime dayalı	Üniversite öğrencileri
Adleryan Sosyal İlgi Ölçeği-Romantik İlişki Formu (Kalkan, 2009)	---	Öz-bildirime dayalı	Üniversite öğrencileri
Social Interest Scale (Kosaka, 2011)	Topluma ait hissetme-güvenme, kendini kabul etme, katkıda bulunma	---	Ortokul öğrencileri ve üniversite öğrencileri
Social Interest Scale (Sahami ve Mazlomi, 2012)	Diğerlerinin refahı/iyiliği, sempati, sosyal etkileşim, benlik refahı	Öz-bildirime dayalı	Genç yetişkinler
Social Interest Scale (Kosaka, 2014)	Topluma ait hissetme-güvenme, kendini kabul etme, katkıda bulunma	---	İlkokul öğrencileri
Social Interest Scale for Iranian Children (Alizadeh, Dreikurs- Ferguson, Murphy ve Soheilli, 2017)	Başkaları ile ilgilenme, cesaret, çaba gösterme	Ebeveyn veya öğretmen bildirimine dayalı ölçek	4-12 yaş
Social Interest Scale for Iranian Adolescents (Alizadeh vd. 2021)	Başkaları ile ilgilenme, sorumluluk, cesaret, kendini kabul etme	Öz-bildirime dayalı	13-19 yaş

Tablo 2 incelendiğinde Türkiye'de bu konuyla ilgili sadece Soyer (2004) tarafından uyarlanan "Toplumsal İlgi Ölçeği" ve romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeylerini ölçmek

için Kalkan (2009) tarafından geliştirilen "Adleryan Sosyal İlgi Ölçeği-Romantik İlişki Formu" çalışmalarının olduğu görülmektedir. Greever, Tseng ve Friedland (1973) tarafından Adler'in yaşam görevleri dikkate alınarak geliştirilen ölçek, 5'li Likert tipi; 32 maddeli, arkadaşlık, iş, sevgi, önemlilik alt boyutlarından oluşmaktadır, Soyer (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Soyer (2001, 2004) tarafından uyarlama çalışması sırasında ölçekte var olan maddelerin Türk kültüründe sosyal ilgiyi tam olarak kapsamadığı görüldüğü için ölçeğe yeni maddeler eklenmiştir. Ölçeğin son hali, 52 maddeli, tek boyuttan oluşan, 5'li Likert tipi bir ölçektir. Sulliman (1973) tarafından geliştirilen ölçek 50 maddeden oluşmakta ve evet-hayır şeklinde cevaplanmaktadır. Bu ölçeğin alanda yaygın kullanıma sahip olmadığı görülmüştür. Crandall (1980) tarafından geliştirilen ölçek, 24 çift kelimeden oluşmakta ve bu kelime çiftlerinden 15'i puanlanmakta, diğer dokuz kelime çiftinin ise neden puanlanamadığı net olarak belirtilmemektedir. Wheeler, Kern ve Curlette (1982) tarafından geliştirilen ölçek yaşam biçim envanteridir ve sosyal ilgi bu envanterin bir boyutunu oluşturmaktadır. Kalkan (2009) tarafından geliştirilen ölçek ise bireylerin romantik ilişkilere yönelik sosyal ilgi düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Kosaka (2011) tarafından geliştirilen ölçek ortaokul ve üniversite öğrencilerine ve Kosaka (2014) tarafından geliştirilen ölçek ise ilkokul öğrencilerine yöneliktir. Ölçekler Japon kültüründe geliştirilmiş ve ölçek ve psikometrik özellikleri hakkındaki bilgiler sınırlıdır. Sahami ve Mazlomi (2012) tarafından geliştirilen ölçek genç yetişkinlere yönelik olmakla birlikte ölçeğin psikometrik özelliklerine yönelik bilgiler yetersizdir. Alizadeh, Dreikurs-Ferguson, Murphy ve Soheilli (2017) tarafından geliştirilen ölçek 4-12 yaş arası çocukların sosyal ilgi düzeyini ölçmekte ve çocuklar adına ebeveynleri tarafından yanıtlanmaktadır. Alizadeh vd. (2021) tarafından geliştirilen ölçek ise araştırmacı tarafından bu araştırmanın ölçek geliştirme aşaması tamamlandıktan sonra yayınlanmıştır.

Sosyal ilgi tanımlarına bakıldığında yaşam görevlerinin sosyal ilgi için önemli olduğu (Crandal, 1982) ifade edilmektedir. Ancak yaşam görevlerinin haricinde başkalarına yardımcı olma (Adler, 2003a), insanlara, çevreye duyarlı olma (Ansbacher, 1991), topluma ait hissetme (Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003) gibi birçok özellik de sosyal ilginin bir bileşenini oluşturmaktadır. Bu alanda yapılmış olan sosyal ilgi ölçeklerine bakıldığında bu boyutlara çok fazla değinilmediği görülmektedir.

Alanyazında var olan ölçekler incelendiğinde ergenlerin sosyal ilgi düzeyini belirlemeye yönelik ve sosyal ilginin boyutlarını çok yönlü kapsayan bir ölçme aracının olmadığı görülmektedir. Bu nedenle araştırmacı tarafından yeni bir ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir.

3.4.2 Konuyla İlgili Alanyazının İncelenmesi

Ölçek geliştirme çalışmasına başlamadan önce ölçülmek istenen değişkenin iyi tanımlanması ve kavramsal çerçevesinin çizilmesi önemlidir (Erkuş, 2014; Kline, 2013). Bu kapsamda öncelikle sosyal ilgi alanyazını incelenmiş, Bireysel Psikoloji kapsamında sosyal ilgi ve göstergeleri araştırılmıştır.

3.4.3 Davranışsal Göstergelerin Belirlenmesi

Alanyazın incelemesinden sonra tümdengelimsel (deductive model) (Clark ve Watson, 1995) kullanılarak sosyal ilgiye ilişkin her bir gösterge göz önünde bulundurularak sosyal ilginin göstergeleri, tanımları ve bu göstergelerin nasıl boyutlandırıldığı araştırılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Sosyal İlgi Göstergeleri ve Göstergelere İlişkin Kategoriler

Boyut	Gösterge	Tanımlama	Kaynak
AİDİYET	Topluma Aidiyet	Toplumsallık duygusu, bireyin içinde yaşadığı toplumla özdeşleşmesi, topluma ait hissetmesi.	Adler, 1956; Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003
	Dünyaya Aidiyet	Kendini dünyanın bir üyesi olarak görüp, kendini insanlığa ait hissetmesi.	Adler, 2011a; 2003b; Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003
DUYARLI OLMA	Başkalarını Önemseme	Benmerkezcilikten uzak olma, diğer insanların hakları, çıkarlarını, yararlarını önemseme ve saygı duyma.	Adler, 2003b; Crandall ve Harris, 1991; Erginsoy, 2010, Johnson, Smith ve Nelson, 2003; Leak ve Leak, 2006
	Sağduyu	Kendisinin ve diğer insanların ortak amaçlarına uygun düşen değer yargıları geliştirebilmiş olma.	Adler, 2003a, 2011b; Johnson, Smith ve Nelson, 2003
	Sorumluluk	Doğaya, hayvanlara, canlılara, sonraki nesile karşı sorumluluk hissetme, sorumlu davranışlar sergileme.	Ansbacher, 1991
EYLEMLİLİK	İşbirliği	İnsanlarla işbirliği içinde çalışmaktan hoşlanma.	Crandall ve Harris,1991
	Yardım Etme	İhtiyacı olan insanlara yardım etmeye çalışma, yardım etmeyi isteme.	Crandall ve Harris, 1991; Geçtan, 2012; Erginsoy, 2010
	Paylaşma	Sahip olduğu eşyaları başka insanlarla paylaşma.	Geçtan, 2012
	Özgecilik	Toplum ve insanların yararı için özgeci davranışlarda bulunma ya da bu şekilde davranmaya istekli olma.	Leak ve Leak, 2006; Johnson, Smith ve Nelson, 2003
	Başa Çıkma	Yaşamda karşılaştığı stres durumları ve zorluklarla baş etme, çabalama, bu inanca sahip olma.	Adler, 2003b; Rareshide ve Kern, 1991
	Dışadönüklük	İnsanlarla bir arada olmaktan, zaman geçirmekten, birlikte çalışmaktan keyif alma ve istekli olma.	Crandall ve Harris, 1991;
	Empati	Olaylara diğer insanın gözünden bakabilme, karşıdaki insanın duygu ve düşüncelerini anlama, duygudaşlık.	Bubenzer, Zarski ve Watter, 1991; Leak, Millard, Perry ve Williams, 1985; Watkins, 1994

3.4.4 Geliştirilecek Ölçek ve Madde Türüne Karar Verilmesi

Bu çalışmada ölçülmek istenen sosyal ilgi kavramına yönelik geliştirilmesi planlanan ölçeğin sosyal ilginin göstergelerinin kullanıldığı kendi kendine değerlendirmeyi içeren öz-bildirim türü bir ölçek olmasına karar verilmiştir. Sosyal ilgi kavramı doğası gereği geliştirebilir bir kavram olduğu için madde türü olarak derecelendirme maddelerin tercih edilmesinin uygun olduğu düşünülmüştür.

3.4.5 Uygun Tepki Kategorilerinin Belirlenmesi

Bu çalışma da geliştirilmesi planlanan ölçek, sosyal ilgi kavramına yönelik bildirim içeren maddelere katılmanın çeşitli düzeyleri gösteren yanıtlama şekli olan Likert Tipi bir ölçektir. Yanıt ifadeleri arasındaki katılma düzeyi farklılığın aynı olması sağlanmaya çalışılmış ve 5'li Likert Tipi 1 (bana hiç uygun değil), 2 (bana uygun değil), 3 (ne uygun ne uygun değil), 4 (bana uygun), 5 (bana tamamen uygun) kategorileri belirlenmiştir (DeVellis, 2016). Likert tipi ölçek maddeleri genellikle ortak seçenekli madde tipindedir, 3, 5 veya 7 seçenekli düzenlemeler yapılmaktadır. Optimum olan seçenek sayısı 5'tir (Tezbaşaran, 2008, s.25; Tavşancıl, 2005, s.145). Bu nedenle bu çalışmada da, ortaöğretim öğrencilerinin gelişim düzeyleri de dikkate alınarak, ölçek 5'li Likert tipinde düzenlenmiştir.

3.4.6 Madde Yazımı ve Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde yazımı ve madde havuzu oluşturma aşamasında öncelikle alanyazın detaylı bir şekilde incelenmiş, sosyal ilgiye ilişkin her bir gösterge göz önünde bulundurularak maddeler yazılmıştır. Başlangıçta madde havuzunda olması gereken madde sayısı ile ilgili kesin bir sayı vermek mümkün değildir fakat madde havuzu nihai formun %50'sinden fazla olacak şekilde oluşturulması önerilmektedir (DeVellis, 2016). Bu nedenle bu çalışmada madde havuzu 56 maddeden oluşmuştur. Maddeler yazılırken her maddenin tek ve kesin ifade içermesine, dil bilgisi kurallarına uygun olmasına, maddelerin uzun olmamasına dikkat edilmiş ve ters maddelere de yer verilerek doğrulama-kabul etme yanlılığı önlenmeye çalışılmıştır (DeVellis, 2016). Madde havuzunda yer alan maddeler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Sosyal İlgi Ölçeği Madde Havuzu

MADDELER
1. Toplum gelişimine katkı sağlamak için fedakârlık yapabilirim (Johnson, Smith ve Nelson, 2003, Leak ve Leak; 2006).
2. Kendimi toplumda ortak bir grubun üyesi olarak hissediyorum (Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003).
3. Kişisel amaçlarım başkalarının rahatını kaçırmamalıdır (Johnson, Smith ve Nelson, 2003, Leak ve Leak; 2006).
4. Kişisel amaçlarım toplum huzurunu kaçırmamalıdır (Johnson, Smith ve Nelson, 2003, Leak ve Leak; 2006).
5. Kendi çıkarlarım için arkadaşlarımın/kardeşlerimin hakkını suistimal edebilirim (Ansbacher, 1991; Leak ve Leak, 2006).
6. Sivil toplum kuruluşlarında çalışmaktan hoşnut olurum/zevk alırım (Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003).
7. Arkadaşlarıma yardım etmekten mutlu olurum (Crandall ve Harris, 1991).
8. Toplumda bir yerim olduğunu hissediyorum (Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003).
9. Dünyada bir yerim olduğunu hissediyorum (Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003).
10. Kendimi topluma ait hissediyorum (Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003).
11. Sosyal ilişkilerimde hem alıcı hem verici olmam gerektiğine inanıyorum (Crandall ve Harris, 1991).
12. Aile üyelerim sorunları olduğunda paylaşmak için beni arar (Crandall ve Harris, 1991).
13. Arkadaşlarım sorunları olduğunda paylaşmak için beni arar (Crandall ve Harris, 1991)
14. Kendimden sonraki nesillere karşı sorumluluk hissederim (Adler, 2003a; 2011b).
15. Bir sonraki nesile yaşanabilir bir çevre bırakma sorumluluğu hissediyorum (Adler, 2003a).
16. Benim başarım başkasının başarısını engellerse rahatsızlık duyarım (Adler, 2003a).
17. Ülkenin sorunlarını çözmek için sivil toplum kuruluşlarında görev almak isterim (Adler, 2003a; 2011b).
18. İnsanlık sorunlarını çözmek için sivil toplum kuruluşlarında görev almak isterim (Adler, 2003a; 2011b).
19. Yapacağım meslek insanlığa yararlı olmalıdır (Adler, 2003a).
20. İşbirliği içinde çalışmaktan keyif alırım (Crandall ve Harris, 1991).
21. Grup çalışmalarından keyif alırım (Crandall ve Harris, 1991).
22. İyi bildiğim konularda başkalarına yardımcı olmaktan/öğretmekten keyif alırım (Crandall ve Harris, 1991).
23. Kardeşlerime (kuzenlerime/kendimden küçüklere) ödevlerinde yardımcı olmaktan mutluluk duyarım (Crandall ve Harris, 1991).
24. Kendi ihtiyaçlarımı karşılarken ailemin beklentilerini göz önünde bulundururum (Adler, 2003a; Erginsoy, 2010).
25. Kendi ihtiyaçlarımı karşılarken toplumun beklentilerini göz önünde bulundururum (Adler, 2003a; Erginsoy, 2010).
26. Toplumun iyiliği için kendi çıkarlarımdan vazgeçebilirim (Adler, 2003a; Erginsoy, 2010).
27. Toplum sorunlarıyla ilgilenirim (Adler, 2003a, 2011b; Erginsoy, 2010).
28. Hayvanların korunması için mücadele ederim (Ansbacher, 1991).
29. Doğanın korunması için mücadele ederim (Ansbacher, 1991).
30. Göçmen çocukların sorunları ile ilgilenmekten mutluluk duyarım (Adler, 2003a; 2011b).
31. Dünya sorunları/insanlık sorunları kendi çıkarlarımdan önce gelir (Adler, 2003a; Crandall ve Harris, 1991).
32. İnsan doğası gereği iyidir (Adler, 2003a).
33. İnsan doğası gereği yardım etmeye meyillidir. (Adler, 2003a; Leak ve Leak, 2006).
34. Başkalarının huzuru için çalışmaktan keyif alırım (Adler, 2003a; Johnson, Smith ve Nelson, 2003).
35. Eşyalarımı arkadaşlarımla paylaşırım (Geçtan, 2012).
36. Eşyalarımı kardeşlerimle paylaşırım (Geçtan, 2012).
37. Dünyayı kendi evim gibi görüyorum (Adler, 2011a; 2015).
38. Yaşamdaki zorlukların üstesinden gelirim (Adler, 2015; Rareshide ve Kern, 1991).
39. Başkalarına hoşgörülüyüm (Bubenzer, Zarski ve Watter, 1991; Crandall ve Harris, 1991; Leak, Millard, Perry ve Williams, 1985; Watkins, 1994; Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003).
40. İnsanlar birbirlerine karşı düşmanca tutumlara sahipler (Erginsoy, 2010).
41. Kendi ihtiyaçlarım toplumun ihtiyaçlarından önce gelir (Adler, 2003a).
42. İçedönük bir insanım (Adler, 2003a; Johnston, 1988).

43.	Kendimi toplumun bir parçası hissederim (Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003).
44.	Arkadaşlarımla konuşurken olaylara onların gözünden bakabilirim (Ansbacher ve Ansbacher, 1956; Bubenzer, Zarski ve Watter, 1991; Crandall ve Harris, 1991; Leak ve Leak, 2006; Leak, Millard, Perry ve Williams, 1985; Watkins, 1994).
45.	Doğayı korumaya yönelik sivil toplum kuruluşlarında çalışmak isterim (Ansbacher, 1991).
46.	Fedakârlıkta bulunurum (Leak ve Leak, 2006).
47.	Sağduyulu davranırım. (Adler, 2003a).
48.	Benmerkezcilik temel kişilik özelliklerimden biridir (Leak ve Leak, 2006).
49.	Tanımadığım insanları mutlu olduğunu gördüğümde ben de mutlu olurum.
50.	Oyuna alınmayan bir çocuk gördüğümde üzülürüm.
51.	Bir hayvana zarar verildiğini gördüğümde müdahale ederim.
52.	Doğaya zarar verildiğini gördüğümde üzülürüm.
53.	İnsanlar başlarına gelen kötü olayları anlattığında onlarla birlikte ağlarım.
54.	Gergin olduğumda kendimi sakinleştirmek için alkol alırım (Adler, 2003a)
55.	Zorluklarla baş edemediğimde sigaraya sığınırım/Sorunum olduğunda problemlerimi düşünmemek için sigara içerim (Adler, 2003a).
56.	Yaşam amaçlarımdan biri ihtiyacı olan insanlara yardım etmektir (Adler, 2003a; Geçtan, 2011a; Erginsoy, 2010).

Madde havuzu, çalışmayı gerçekleştiren iki araştırmacı tarafından incelenmiş, daha sonra alan uzmanının değerlendirmesine (Ek-5) sunulmuş, araştırmacılar ve uzmanın görüş ve önerileri ile tekrar düzenlenerek 35 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan deneme formunda maddeler ve alt boyutları tekrar gözden geçirilerek alt boyutlar aidiyet, duyarlı olma ve eylemlilik olarak isimlendirilmiştir. 35 maddelik deneme formunda yer alan maddeler ve bu maddelerin alt boyutları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Sosyal İlgi Ölçeği Deneme Formu

Alt Boyut	Maddeler
AİDİYET	Kendimi toplumun bir parçası gibi hissederim.
	Kendimi topluma ait hissetmem.
	Kendimi bu dünyada herhangi bir kişi ya da grubun parçası olarak hissetmem.
	Dünyaya ait olduğumu hissederim.
	Bu dünyada yaşamayı severim.
	Kendimi içinde yaşadığım toplumun insanlarına uzak hissederim.
	Bu toplumda yaşamayı severim.
DUYARLI OLMA	Yaşam amaçlarımdan biri ihtiyacı olan insanlara yardım etmektir.
	Zor durumda olan insanlara yardım etmekten mutlu olurum.
	Sivil toplum kuruluşlarında çalışmaktan hoşlanırım.
	Dünya sorunlarını (açlık, savaş, göç, vb.) çözmek için sivil toplum kuruluşlarında görev almak isterim.
	Kişisel amaçlarım toplum huzurunu kaçırmamalıdır.
	Hayvanların korunması için mücadele ederim.
	Yapacağım meslek insanlığa yararlı olmalıdır.
	Doğanın korunması için mücadele ederim.
	Kendi ihtiyaçlarım toplum ihtiyaçlarından önce gelir.
	Toplum sorunları ile ilgilenirim.
	Kendi ihtiyaçlarımı karşılarken toplumun beklentilerini göz önünde bulundururum.
	Bir sonraki nesile yaşanabilir bir çevre bırakma sorumluluğu hissederim.
	Doğayı korumaya yönelik sivil toplum kuruluşlarında çalışmak isterim.
	Dünya sorunları (açlık, savaş, göç, vb.) kendi çıkarlarımdan önce gelir.
	Başarıya ulaşmak için başkalarının haklarını çiğnerim.
	Toplumun iyiliği için kendi çıkarlarımdan vazgeçerim.
EYLEMLİLİK	Eşyalarımı başkaları ile paylaşırım.
	Bir sorunu çözerken insanlarla birlikte çalışmaktan memnun olurum.
	Arkadaşlarımla konuşurken sorunlarına onların gözünden bakarım.
	İnsanlar yardıma ihtiyaç duyduğunda beni arar.
	Yaşamda karşılaştığım sorunları çözerim.
	Sorunlarımdan kaçmak yerine çözmek için uğraşırım.
	Din, dil, ırk ayrımı yapmadan herkese yardım ederim.
	Toplum gelişimine katkı sağlamak için fedakârlık yaparım.
	Yaşamda karşılaştığım sorunları çözmek için yeterince güçlü değilim.
	Sorunumu düşünmemek için başka şeylerle ilgilenirim.
	Sorunumu çözmek için üstüne giderim.
	İnsanlarla vakit geçirmekten hoşlanırım.

Tablo 5'te görüldüğü üzere *Aidiyet* boyutuna ilişkin 7 madde, *eylemlilik* boyutuna ilişkin 12 madde, *duyarlı olma* boyutuna ilişkin ise 16 madde yer almaktadır.

3.4.7 Uzman Görüşü Alınması

35 maddelik deneme formunun (Ek-6) kapsam geçerliği için uzman görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda deneme formu konu alanında bilgi sahibi olan ve çalışma konusu hakkında bilgilendirilen *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* alanından 1 uzman tarafından her bir maddenin sosyal ilgiyi ölçmesi ve ilgili alt boyutla ilişkili olması; *Psikometri* alanından 1

uzman tarafından maddelerin psikometrik özellikler ve *Türkçe Eğitimi* alanından 1 uzman tarafından ifadenin anlaşılırlığı ve dilin uygunluğu açısından (Ek-7) değerlendirilmiştir. Bu süreçte uzmanların belirtmiş olduğu görüşler doğrultusunda 1 madde çıkarılmış (21. madde), bazı maddeler üzerinde ise yazım ve ifade düzenlemeleri yapılmıştır. Son durumda 34 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur (Ek-8). Sosyal ilgiye ilişkin kategoriler, göstergeler ve bu göstergelere ilişkin yazılan maddeler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Sosyal İlgi Göstergeleri ve Göstergelere İlişkin Yazılan Maddeler

Kategori	Gösterge	Kaynak	Gösterge İlişkin Maddeler
Aidiyet	Topluma Aidiyet	Adler, 1956; Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003	Madde 1, Madde 4, Madde 31, Madde 33.
	Dünyaya Aidiyet	Adler, 2011a; 2003b; Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003	Madde 17, Madde 13, Madde 23.
Duyarlı Olma	Başkalarını Önemseme	Adler, 2003b; Crandall ve Harris, 1991; Erginsoy, 2010, Johnson, Smith ve Nelson, 2003; Leak ve Leak, 2006	Madde 6, Madde 8, Madde 19, Madde 28, Madde 12
	Sağduyu	Adler, 2003a; 2011b; Johnson, Smith ve Nelson, 2003	Madde 15, Madde 21, Madde 27, Madde 30
	Sorumluluk	Ansbacher, 1991	Madde 14, Madde 16, Madde 24, Madde 26,
Eylemlilik	İşbirliği	Crandall ve Harris,1991	Madde 9
	Yardım Etme	Crandall ve Harris, 1991; Erginsoy, 2010; Geçtan, 2012	Madde 3, Madde 5, Madde 11, Madde 20
	Paylaşma	Geçtan, 2012	Madde 2
	Özgecilik	Leak ve Leak, 2006; Johnson, Smith ve Nelson, 2003	Madde 22
	Başa Çıkma	Adler, 2003b; Rareshide ve Kern, 1991	Madde 7, Madde 18, Madde 25, Madde 29, Madde 32,
	Dışadönüklük	Crandall ve Harris, 1991;	Madde 34,
	Empati	Bubenzer, Zarski ve Watter, 1991; Leak, Millard, Perry ve Williams, 1985; Watkins, 1994	Madde 10

3.4.8 Ölçek Uygulama Formunun Hazırlanması

Uzman görüşü sonucunda deneme formunda yer alan ifadeler tasarlanan ölçek formatına dönüştürülmüştür. Ölçek formunun başına ölçeğin genel amacını, işaretlemenin nasıl yapılması gerektiğini ve yaklaşık ne kadar zaman aldığını belirten bir yönerge yazılmıştır.

3.4.9 Pilot Uygulamasının Gerçekleştirilmesi

Uygulama için gerekli kurumlardan izin alındıktan sonra ölçeğin anlaşılırlığını, yaklaşık uygulama süresini belirlemek ve deneme uygulamasından önce gerekli düzeltmeleri yapmak için pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama için örneklem sayısının 24-36 arası olmasının uygun olduğu belirtilmektedir (Johanson ve Brooks, 2010). Bu nedenle ölçek Ankara'da bir lisede yaklaşık 25 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Uygulama sırasında ve sonrasında öğrencilerin görüşleri alınarak eksik ve anlaşılmayan noktalar üzerinde düzeltmeler yapılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Bu bölümde veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra AFA ve DFA aşamalarında verilerin analizi kapsamında gerçekleştirilen işlemler anlatılmıştır. Verilerin analizine başlamadan önce uç (extreme), sapan (outlier), eksik (missing) ve hatalı değerler düzeltilmiştir.

3.5.1 Çalışma I: Açımlayıcı Faktör Analizi

EİSİÖ'nin yapı geçerliğini belirlemek için Açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA aşamasında yapılan işlemler aşağıda anlatılmıştır. Eksik ve aykırı verilerin temizlenmesinden sonra araştırmaya katılan toplam 306 öğrenciden gelen yanıtlar doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Araştırma kapsamında öncelikle verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity Testi ile değerlendirilmiştir. EİSİÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek için promax döndürme ile temel bileşenler analizi kullanılarak AFA yapılmıştır. AFA'ya ek olarak ölçeğin faktör sayısına karar vermek için paralel analiz uygulanmıştır. Verilerin analizi için IBM SPSS 21 ve JASP 10.2 paket programları kullanılmıştır.

3.5.2 Çalışma II: Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bu çalışma kapsamında AFA sonucunda 4 alt boyutlu ve 21 maddeli bir yapı elde edilmiştir. AFA sonrasında ortaya çıkan bu modelin, yapı geçerliğini değerlendirmek için farklı bir çalışma grubunda birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Eksik ve aykırı verilerin temizlenmesinden sonra araştırmaya katılan toplam 404 öğrenciden gelen yanıtlar doğrultusunda ölçeğin DFA çalışmaları yapılmıştır.

AFA sonrasında ortaya çıkan modelin, yapı geçerliğini değerlendirmek için farklı bir çalışma grubu ile DFA yapılmıştır (Kline, 2010). Bu çalışmada model uyum indeksleri olarak Ki-Kare /Serbestlik Derecesi ($\chi 2/df$), Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü (RMSEA), Uyum İyiliği İndeksi (GFI), Düzenlenmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (TLI) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) göz önünde bulundurulmuştur. Verilerin analizi için SPPS 21, AMOS 21 ve JASP 10.2 paket programları kullanılmıştır.

3.5.3 Çalışma III: Test-Tekrar Test

Test-tekrar test uygulaması yapılırken zaman aralığının çok kısa olması katılımcıların cevapları hatırlamasına, uzun olması ise olgunlaşmaya neden olabileceğinden Tavşancıl (2005, s.20) zaman aralığının 2-3 ile 4-6 hafta arasında, Peirce (1995) 2-4 hafta arasında gerçekleştirilmesinin uygun olduğunu, Büyüköztürk (2011, s.170) ise dört haftalık bir sürenin yeterli olduğunu belirtmektedir.

Bu çalışmada da üç hafta sonra iki sınıfta 60 katılımcı ile test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamalarda ya ilk hafta ya da ikinci hafta olmayan 6 katılımcı veri setinden çıkarılmış ve analiz 54 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için SPPS 21, paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR I

Bu bölümde bu çalışmanın "Ergenler İçin Sosyal İlgi Ölçeği'nin Geliştirilmesi" kısmının amacı doğrultusunda yapılan analizler ve analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Açımlayıcı Faktör Analizi Geçerliğe İlişkin Bulgular

4.1.1 Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Faktör analizine başlanmadan önce verilerin faktör analizi için uygunluğunu saptamak üzere KMO katsayısı hesaplanmış ve Barlett Sphericity Testi yapılmıştır. KMO değeri ,86 olarak belirlenmiştir. Kaiser (1974) KMO değerinin 0,5'ten büyük olması durumunda faktör analizinin gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Pallant (2001) ise KMO değerinin 0,6'dan büyük olmasını önermektedir. Bu durumda gözlenen ,86'lik KMO değeri, önerilen KMO değerlerinden yüksektir. Barlett Sphericity Testi verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılabilecek istatistiksel bir tekniktir. Bu test sonucunda elde edilen chi-square test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir. Çalışma içerisinde yapılan analiz sonucunda Barlett Testi anlamlı bulunmuştur ($\chi 2=2278,890$; $p=0,00$). Bu bulgular sonucunda ölçeğin faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmektedir.

AFA sonucunda ölçeğin öz değerinin 1'den büyük 8 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu 8 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans ise % 59,20'dir. Birden fazla faktöre yüksek yük veren ve faktör yükleri arasındaki fark ,20'den az olan (Howard, 2016) maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Maddelere ilişkin faktör yükleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Faktör Yük Değerleri

Alt Boyut	No	Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
AİDİYET	M1	Kendimi toplumun bir parçası gibi hissederim.	,780			
	M4	Kendimi topluma ait hissetmem.	,770			
	M31	Kendimi içinde yaşadığım toplumdaki insanlara uzak hissederim.	,719			
	M17	Dünyaya ait olduğumu hissederim.	,699			
	M33	İçinde bulunduğum bu toplumda yaşamayı severim.	,684			
	M13	Kendimi bu dünyada herhangi bir grubun parçası olarak hissetmem.	,672			
	M23	Bu dünyada yaşamayı severim.	,643			
	M34	İnsanlarla vakit geçirmekten hoşlanırım.	,594			
DUYARLI OLMA	M16	Doğanın korunması için mücadele ederim.		,821		
	M14	Hayvanların korunması için mücadele ederim.		,786		
	M24	Bir sonraki nesile yaşanabilir bir çevre bırakma sorumluluğu hissederim.		,721		
	M15	Yapacağım meslek insanlığa yararlı olmalıdır.		,608		
	M26	Doğayı korumaya yönelik sivil toplum kuruluşlarında çalışmak isterim.		,465		
B AŞAÇIKMA	M18	Sorunlarımdan kaçmak yerine (onları) çözmek için uğraşırım.			,792	
	M25	Yaşamda karşılaştığım sorunları çözmek için yeterince güçlü değilim.			,744	
	M32	Sorunumu çözmek için üstüne giderim.			,715	
	M7	Gündelik yaşantımda karşılaştığım sorunları çözerim.			,682	
YARDIM ETME	M5	Zor durumda olan insanlara yardım etmekten mutlu olurum.				,701
	M2	Eşyalarımı başkaları ile paylaşırım.				,671
	M3	Yaşam amaçlarımdan biri ihtiyacı olan insanlara yardım etmektir.				,632
	M20	Din, dil, ırk ayrımı yapmadan bir ihtiyacı olan herkese yardım ederim.				,611
		Öz değer:	5,974	2,623	1,678	1,299
		Açıklanan Varyans:	19,812	13,157	11,663	10,483
		Açıklanan Toplam Varyans:		55,116		

Bir maddenin bir faktörde gösterilmesi için faktör yükünün en az ,40 olması gerektiği ifade edilmektedir (DeVellis, 2016; Field, 2005). Tablo 8'd7 görüldüğü üzere birinci boyut faktör

yükü ,59 ile ,78 arasında değişen 8 maddeden; ikinci boyut faktör yükü ,46 ile ,82 arasında değişen 5 maddeden; üçüncü boyut faktör yükü ise ,68 ile ,79 arasında değişen 4 maddeden; dördüncü boyut faktör yükü ise ,61 ile ,70 arasında değişen 4 maddeden oluşmaktadır. Tüm faktörlerin toplam varyansın %55,12'sini açıkladığı görülmüştür. Birinci faktör toplam varyansın % 19,81'ini açıklamakta olup, alanyazın ve madde içerikleri dikkate alınarak "aidiyet" olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktör toplam varyansın % 13,16'sını açıklamakta olup, "duyarlı olma" olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü faktör toplam varyansın % 11,66'sını açıklamakta olup, "başa çıkma" olarak isimlendirilmiştir. Dördüncü faktör toplam varyansın % 10,48'ini açıklamakta olup, "yardım etme" olarak isimlendirilmiştir.

Paralel Analiz: Faktör analizine ek olarak faktör sayısına karar vermek için paralel analiz (Horn, 1965) yapılmıştır. Bu yöntemde veri setinden rastgele üretilen 1000 kişilik veri setinde % 95 güven aralığında öz değerler hesaplanmıştır. Bu yöntemde faktör sayısını belirlemek için rastgele üretilen veri setinde belirlenen faktörlerin öz değerleri, temel alınan asıl veri setindeki faktörlerin öz değerleri ile karşılaştırılır. Gerçek veri setinden elde edilen faktörlerin, paralel analiz kullanılarak üretilen veri setinden daha yüksek öz değere sahip olmasına odaklanılır ve paralel veriye ait öz değerin gerçek veri setindeki öz değerden büyük olduğu nokta anlamlı faktör sayısı olarak belirlenir (Hayton, Allen ve Scarpello, 2004; Koçak, Çokluk ve Kayri; 2016; Ledesma ve Mora, 2007). Tablo 8'de paralel analiz yöntemi ile belirlenen öz değerler ve faktör sayıları verilmiştir.

Tablo 8

Paralel Analiz Yöntemi İle Belirlenen Öz değerler ve Faktör Sayıları

Öz değer	Faktör1	Faktör2	Faktör3	Faktör4	Faktör5	Faktör6
Temel Veri	7,776	3,706	1,922	1,761	1,406	1,307
Paralel Veri	1,771	1,664	1,587	1,523	1,468	1,414

n=1000

Tablo 8 incelendiğinde paralel analiz yönteminin dört faktörlü yapıya işaret ettiği görülmektedir. Beşinci faktörden itibaren temel veriye paralel olarak üretilen veri setlerinde öz değerler, temel veri setinin öz değerlerinden daha yüksektir. Bu durum paralel analizin dört faktörlü yapıyı desteklediğini göstermektedir.

Aynı çalışma grubunda ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile analiz edilmiş ve alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

EİSİÖ Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	Aidiyet	Duyarlı Olma	Başa Çıkma	Yardım Etme
Aidiyet	1,00	,30**	,43**	,28**
Duyarlı Olma		1,00	,19**	,47**
Başa Çıkma			1,00	,24**
Yardım Etme				1,00

*n=306, ** p<0.01*

Tablo 10 incelendiğinde ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayılarının ,19 ile ,47 arasında değiştiği ve pozitif yönde, anlamlı bir ilişkiye sahip oldukları görülmektedir. Alt boyutların birbirleriyle orta ve düşük düzeyde anlamlı ilişki içinde olduğu görülmektedir.

4.1.2 Madde Toplam Test Korelasyonlarına İlişkin Bulgular

Ölçekte yer alan her bir maddenin, ölçülmek istenilen özelliği ölçüp ölçmediği ve ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduklarının belirlenmesi amacıyla madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan her bir madde için madde-toplam korelasyonları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Maddelere İlişkin Madde-Toplam Korelasyonları

Faktörler ve Maddeler	$\bar{X}$	Ss	Madde Toplam Korelasyonu
Faktör 1: Aidiyet			
M1	3,98	,991	,642
M4	4,06	1,11	,569
M31	3,61	1,23	,422
M17	4,04	1,03	,532
M33	3,65	1,14	,474
M13	3,85	1,16	,342
M23	3,69	1,17	,465
M34	4,23	,94	,506
Faktör 2: Duyarlı Olma			
M16	3,97	,88	,522
M14	3,93	1,00	,425
M24	3,87	1,02	,550
M15	4,19	,94	,470
M26	3,30	1,13	,457
Faktör 3: Başa Çıkma			
M18	3,91	,93	,487
M25	3,81	1,13	,318
M32	3,82	,95	,366
M7	3,99	,81	,375
Faktör 4: Yardım Etme			
M5	4,36	,78	,400
M2	4,18	,79	,476
M3	4,04	,88	,540
M20	4,24	,93	,310

Ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet edip etmediğini belirlemek üzere Tablo 10'da özetlenmiş olan madde analizi sonuçlarına göre; aidiyet faktöründe madde-toplam test korelasyonlarının (r=,34) ile (r=,64), duyarlı olma faktöründe madde-toplam test korelasyonlarının (r=,42) ile (r=,55), başa çıkma faktöründe madde-toplam test korelasyonlarının (r=,32) ile (r=,49), yardım etme faktöründe madde-toplam test korelasyonları incelendiğinde değerler (r=,31) ile (r=,54) arasında değiştiği görülmektedir. Madde-test toplam korelasyonlarının ,30 ve daha yüksek olmasının ölçek maddelerinin geçerliğine bir kanıt olduğu (Field, 2005) dikkate alındığında ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet ettiği görülmektedir.

4.1.3 Ayırıcı Geçerliğe İlişkin Bulgular

AFA sonucu EİSİÖ'nün 21 maddelik formunda maddelerin ayırt edicilik gücünü saptamak için madde analizi yapılmıştır. Ölçekten elde edilen toplam puana göre üst % 27 ve alt % 27'lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t değerleri hesaplanarak maddelerin ayırt edicilik güçleri elde edilmiştir. 21 maddeden oluşan nihai testin ayırt edicilik güçlerine ilişkin "t" testi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

AFA Madde Ayırıcı Geçerliği t-Testi Sonuçları

		n	Ortalama	Standart Sapma	t	p
M1	Üst %27	82	4,71	,46	11,21	,000
	Alt %27	82	3,11	1,21		
M4	Üst %27	82	4,82	,42	11,47	,000
	Alt %27	82	3,18	1,22		
M31	Üst %27	82	4,60	,61	14,32	,000
	Alt %27	82	2,49	1,19		
M17	Üst %27	82	4,80	,40	12,61	,000
	Alt %27	82	3,08	1,16		
M33	Üst %27	82	4,52	,61	12,99	,000
	Alt %27	82	2,73	1,09		
M13	Üst %27	82	4,55	,92	9,10	,000
	Alt %27	82	3,08	1,14		
M23	Üst %27	82	4,58	,72	13,03	,000
	Alt %27	82	2,63	1,15		
M34	Üst %27	82	4,83	,38	10,52	,000
	Alt %27	82	3,45	1,12		
M16	Üst %27	82	4,43	,57	7,38	,000
	Alt %27	82	3,43	1,07		
M14	Üst %27	82	4,35	,76	5,52	,000
	Alt %27	82	3,48	1,21		
M24	Üst %27	82	4,38	,81	6,67	,000
	Alt %27	82	3,32	1,18		
M15	Üst %27	82	4,65	,65	7,34	,000
	Alt %27	82	3,61	1,08		
M26	Üst %27	82	3,86	1,03	6,35	,000
	Alt %27	82	2,74	1,22		
M18	Üst %27	82	4,45	,56	9,25	,000
	Alt %27	82	3,24	1,03		
M25	Üst %27	82	4,25	,81	6,57	,000
	Alt %27	82	3,12	1,33		
M32	Üst %27	82	4,31	,71	7,34	,000
	Alt %27	82	3,30	1,01		
M7	Üst %27	82	4,40	,56	6,51	,000
	Alt %27	82	3,57	1,01		
M2	Üst %27	82	4,47	,59	5,42	,000
	Alt %27	82	3,77	1,02		
M3	Üst %27	82	4,41	,56	6,04	,000
	Alt %27	82	3,57	1,13		
M5	Üst %27	82	4,74	,44	6,50	,000
	Alt %27	82	3,91	1,07		
M20	Üst %27	82	4,51	,77	3,71	,000
	Alt %27	82	3,96	1,09		

n=306

Tablo 11'de görüldüğü üzere 21 maddelik EİSİÖ'ndeki her bir madde için anlamlılık bulunmuştur, bu kapsamda maddelerin istenen düzeyde ayırt edici olduğu görülmüştür.

4.1.4 Bir Ölçüte Dayalı Geçerliğe İlişkin Bulgular

Bir ölçüte dayalı geçerlik kapsamında Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği uygulanmış ve EİSİÖ ile aralarındaki korelasyon hesaplanmıştır. Madde geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla madde test korelasyon katsayıları belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesine yönelik ölçeğin alt boyutları ve toplam güvenirlikleri için Crα ve Omega katsayıları (ω) hesaplanmıştır.

Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği toplam puanları ile EİSİÖ toplam ve alt boyut puanları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

EİSİÖ Ölçüt Geçerliğine Bulguları

	Aidiyet	Başa Çıkma	Yardım Etme	Duyarlı Olma	Toplam Sosyal İlgi
Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği	-,65**	-,47**	-,18**	-,19*	-,60**

*n=306, p**<0,01*

Tablo 12'de görüldüğü üzere, Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği ile EİSİÖ toplam (r=-,60, p<,01) ve Aidiyet alt boyutu puanları (r=-,65, p<,01) arasında negatif yönde, yüksek düzeyli, anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği ile Başa Çıkma alt boyutu puanları (r=-,47, p<,01) arasında negatif yönde, orta düzeyli, anlamlı ilişki bulunurken; Yardım Etme (r=-,18, p<,01) ve Duyarlı olma alt boyutlar puanları (r=-,19, p<,01) arasında negatif yönde, düşük düzeyli, anlamlı ilişki bulunmuştur.

4.2. Açımlayıcı Faktör Analizi Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Crα iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ait Crα güvenirliği ,88; aidiyet alt faktörüne ilişkin Crα ,87; duyarlı olma alt faktörüne ilişkin Crα ,77; başa çıkma alt faktörüne ilişkin Crα ,76; yardım etme alt faktörüne ilişkin Crα ,67 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa güvenirlik katsayısına ek olarak Omega katsayıları (McDonald, 1999) hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ait ω ,87; aidiyet alt faktörüne ilişkin ω ,87; duyarlı olma alt faktörüne ilişkin ω ,78; başa çıkma alt faktörüne ilişkin ω ,77; yardım etme alt faktörüne ilişkin ω ,69 olarak bulunmuştur. Güvenilirlik katsayılarının ,70 veya daha yüksek olması, yeterli olarak değerlendirilmektedir (Creswell, 2012; Nunnally,

1978). Tüm bu bulgular dördüncü faktör hariç ölçeğin tatmin edici düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

4.3 Doğrulayıcı Faktör Analizi Geçerliğe İlişkin Bulgular

4.3.1 Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Dört faktörden oluşan yapıya ilişkin olarak gerçekleştirilen DFA'da model üzerinde hiçbir modifikasyon gerçekleştirilmeden önce ulaşılan uyum iyiliği indeksleri, önerilen modifikasyon önerilerinin gerçekleştirildiği uyum indeksleri ve ikinci düzey faktör analizi uyum indeksleri Tablo 13'te gösterilmiştir.

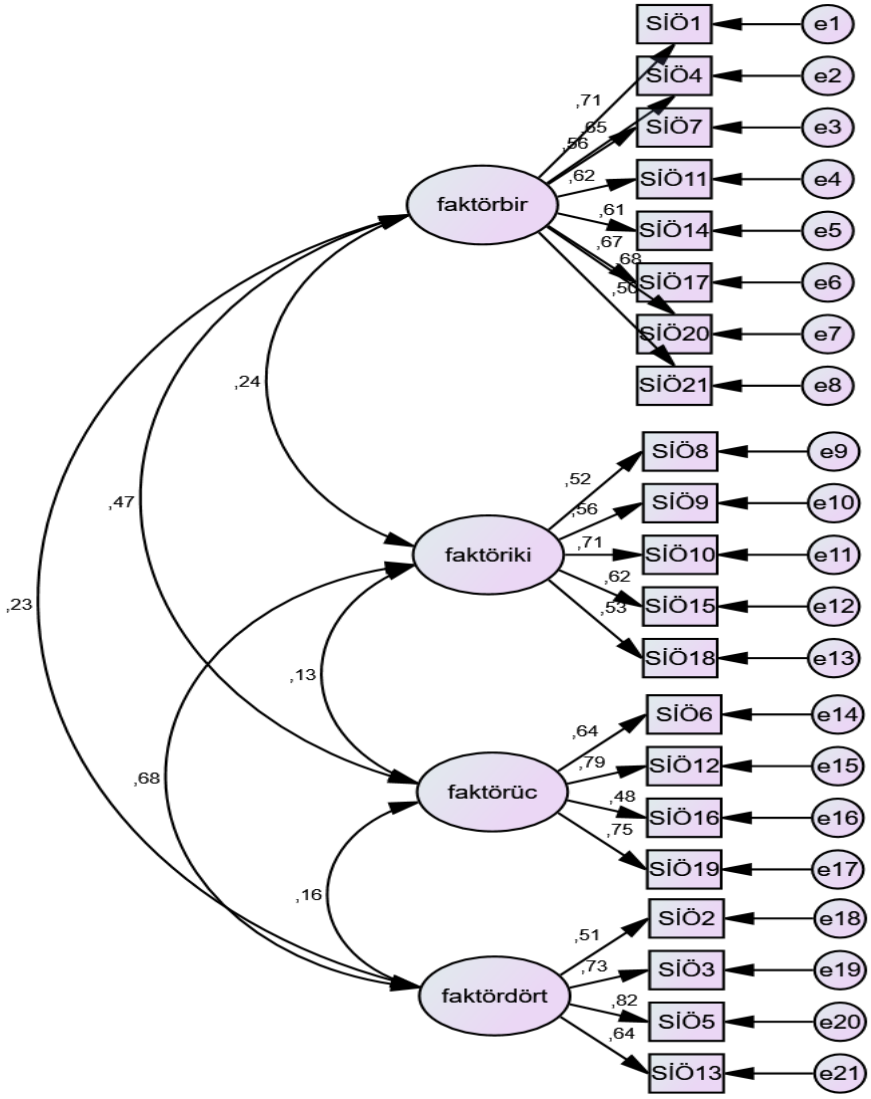
Tablo 13

DFA Uyum İndeksleri

X^2	df	GFI	CFI	AGFI	TLI	RMSEA
Model 1: Birincil Düzey 21 Maddeli Hali						
467,890	183	,898	,887	,871	,870	,062
Model 2: Madde 14- Madde 20 Hata Kovaryansı Eklenmiş						
426,116	182	,908	,903	,883	,888	,058
Model 3: Madde 8 Madde 10 Hata Kovaryansı Eklenmiş						
400,161	181	,913	,913	,889	,899	,055
Model 4: Madde 4-Madde 7 Hata Kovaryansı Eklenmiş						
380,637	180	,917	,920	,893	,907	,053
Model 5: İkinci Düzey Faktör Analizi						
426,831	182	,909	,903	,884	,888	,058

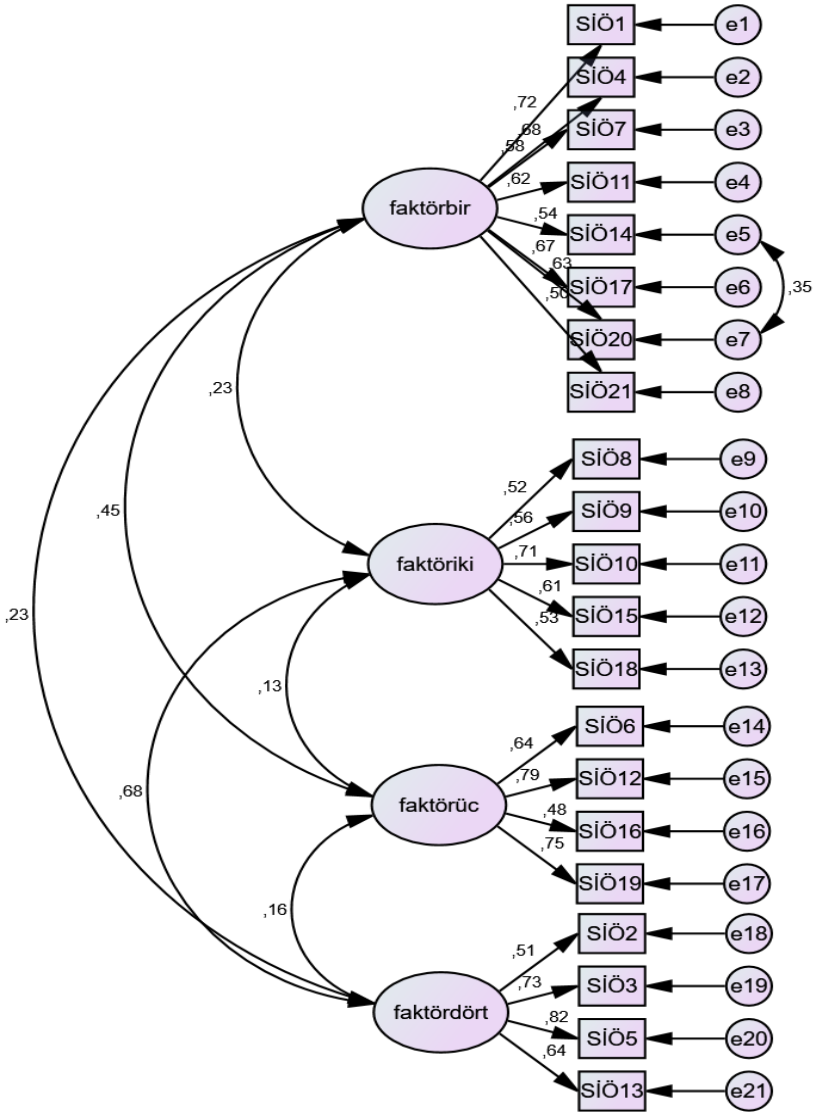
n=404

Tablo 13'te görüldüğü Model 1'de EİSİÖ'nün DFA'sı orijinal ölçekte yer alan 21 madde ve 4 alt faktör temel alınarak yapılmıştır. 4 faktör ve 21 maddeli yapı üzerinde hiçbir modifikasyon uygulanmadan uyum iyiliği indeksleri tam olarak sağlanamadığı için (χ^2/df=2,56; RMSEA=,062; GFI=,898; CFI=,887; AGFI=,871; TLI=,870) modifikasyon önerileri incelenmiştir. Hiçbir modifikasyon uygulanmadan yapılan DFA'ya ilişkin path diyagramı Şekil 1'de sunulmuştur.



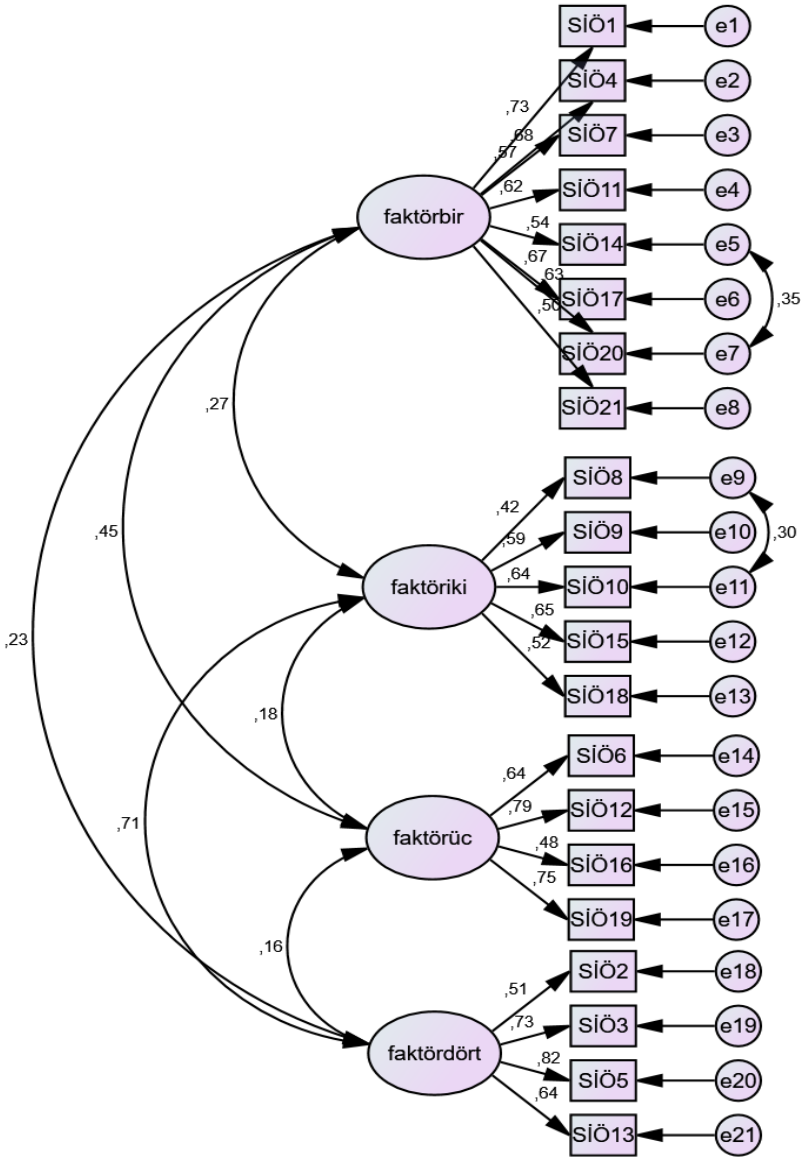
Şekil 1. Birincil düzey 21 maddeli hali doğrulayıcı faktör analizi

Modifikasyon önerileri incelendiğinde Madde 14 ve Madde 20 ifadelerindeki anlamsal yakınlıklar ve madde çiftlerine ait yüksek değişim endeks değerleri göz önünde bulundurularak, Model 1 (Madde 14- Madde 20 Hata Kovaryansı Eklenmiş)'de bu iki madde arasında hata kovaryansı modele eklenmiştir. Kurulan modelin uyum iyiliği indekslerinde önemli iyileşmeler olduğu görülmüştür (χ^2/df=2,34; RMSEA=,058; GFI=,908; CFI=,903; AGFI=,883; TLI=,888). 14 ve 20. maddeler arasına hata kovaryansı eklenerek yapılan DFA'ya ilişkin path diyagramı Şekil 2'de sunulmuştur.



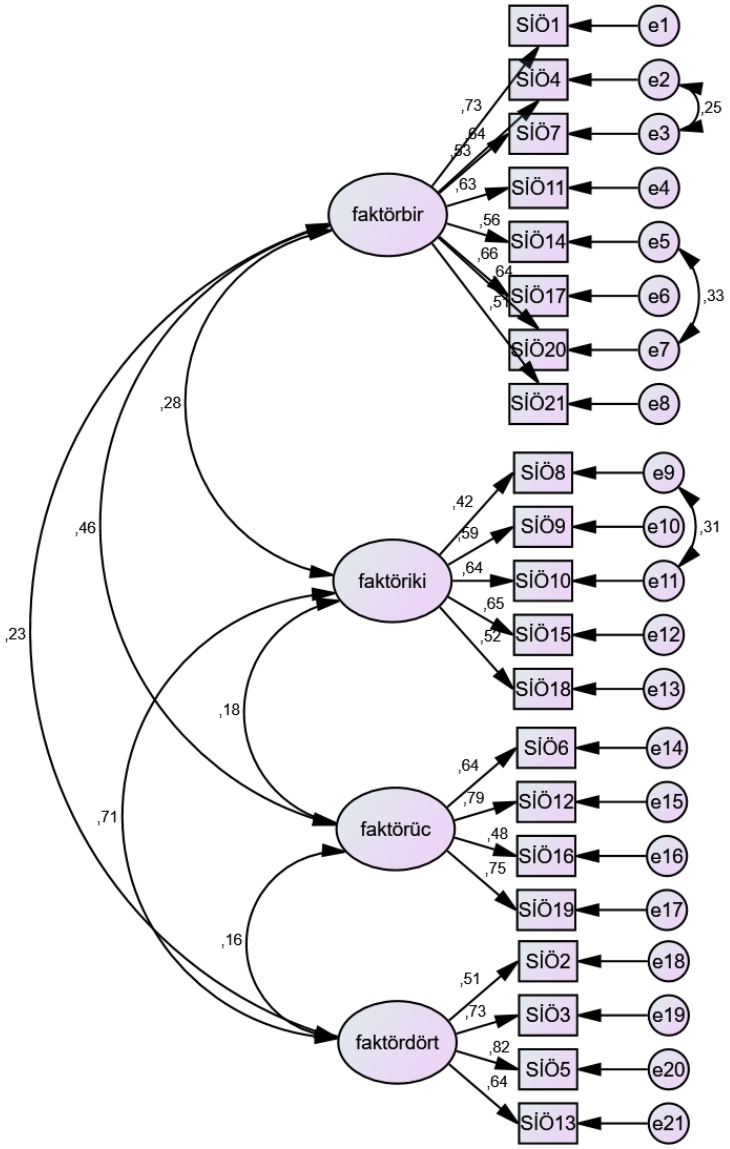
Şekil 2. Model 1 (madde 14- madde 20 hata kovaryansı eklenmiş) doğrulayıcı faktör analizi

Modifikasyon önerileri incelendiğinde, Madde 8 ve Madde 10 ifadelerindeki anlamsal yakınlıklar göz önünde bulundurularak, Model 1 (Madde 8 Madde 10 Hata Kovaryansı Eklenmiş)'te bu iki madde arasına hata kovaryansı modele eklenmiş ve modelin genel uyum katsayılarında önemli iyileşmeler olduğu görülmüştür (χ^2/df=2,21; RMSEA=,055; GFI=,913; CFI=,913; AGFI=889; TLI=,899). 8 ve 10. maddeler arasına hata kovaryans eklenerek yapılan DFA'ya ilişkin path diyagramı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Model 1 (madde 8 madde 10 hata kovaryansı eklenmiş) doğrulayıcı faktör analizi

Modifikasyon önerileri incelendiğinde, Madde 4 ve Madde 7 ifadelerindeki anlamsal yakınlıklar göz önünde bulundurularak, Model 1 (Madde 8 Madde 10 Hata Kovaryansı Eklenmiş)'te bu iki madde arasındaki hata kovaryansı modele eklenmiş ve modelin genel uyum katsayılarında önemli iyileşmeler olduğu görülmüştür (χ^2/df=2,11; RMSEA=,053; GFI=,917; CFI=,920; AGFI=893; TLI=,907). 4 ve 7. maddeler arasına hata kovaryans eklenerek yapılan DFA'ya ilişkin path diyagramı Şekil 4'te sunulmuştur.



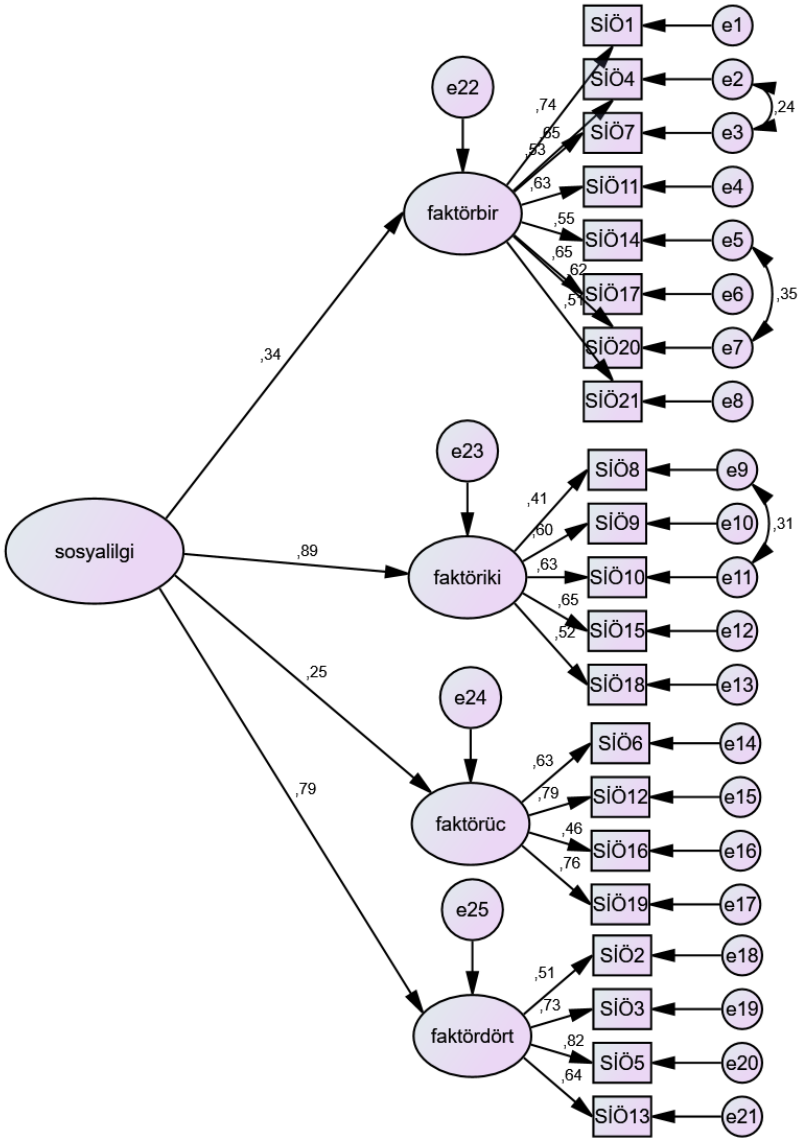
Şekil 4. Model 1 (madde 4 madde 7 hata kovaryansı eklenmiş) doğrulayıcı faktör analizi

Modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, χ^2/df değerinin 2,11 olduğu görülmektedir. Bu değerinin 3 veya altında bir değer olması modelin mükemmel bir uyuma, 5 veya daha altında değer alması ise modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu gösterir (Kline, 2010). Bu çerçevede yapılan analizler neticesinde elde dilen χ^2/df uyum indeksinin mükemmel uyuma karşılık geldiği görülmektedir. RMSEA=,053, değerleri bulunmuştur. RMSEA değeri ,06'nın altında olması model için iyi bir uyum, ,08'in altında olması ise kabul edilebilir bir uyum iyiliği değeri olduğu ifade edilmektedir (Brown, 2006). RMSEA değerine göre modelin iyi bir uyum değerine sahip olduğu görülmektedir.

GFI=,92, NFI=,86, CFI=,92, TLI=,91 ve AGFI=,90 olarak hesaplanmıştır. GFI, TLI, AGFI, CFI değerlerinin ,90 ve üzerinde olması modelin iyi bir uyum gösterdiğine işarettir (Kline, 2010; Schumacker ve Lomax, 1996). NFI uyum indeks değeri ,90'a yakın olduğu için kabul

edilebilir, GFI, AGFI, TLI ve CFI uyum indeks değerleri ,90 veya ,90'nın üzerinde olduğundan modelin iyi bir uyum gösterdiği görülmektedir.

EİSİÖ'nün birbirinden bağımsız 4 boyutlu yapısı doğrulandıktan sonra bu dört boyutunun esas ölçümlemeye çalışılan sosyal ilgi değişkenine bağlanılması ile ikinci düzey model kurulmuş ve bu dört boyutun birlikte sosyal ilgiyi ölçümleyip ölçümlemediği yapısal olarak test edilmiştir. Yapılan ikinci düzey faktör analizine ilişkin path diyagramı Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Model 2 ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi

Modelin uyum iyiliği değerleri şöyledir; χ^2/df=2,34, CFI=,903, TLI=,888, GFI=,909, AGFI=,884, RMSEA=,058. EİSİÖ'nün dört boyutlu yapısına ilişkin kurulan ikinci düzey modelin gerekli olan uyum iyiliği indekslerini kabul edilebilir ve iyi düzeyde sağladığı ve doğrulandığı görülmüştür (Kline, 2010).

4.3.2 Bir Ölçüte Dayalı Geçerliğe İlişkin Bulgular

Bir ölçüte dayalı geçerlik kapsamında KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği uygulanmış ve EİSİÖ ile aralarındaki korelasyon hesaplanmıştır. Madde geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla madde test korelasyonları belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesine yönelik ölçeğin alt boyutları ve toplam güvenirlikleri için Cronbach alfa katsayısı, Omega katsayısı ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği toplam ve alt boyut puanları ile EİSİÖ toplam ve alt boyut puanları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

EİSİÖ ve KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Arasındaki İlişki

	Aidiyet	Duyarlı Olma	Başa Çıkma	Yardım Etme	Toplam Sosyal İlgi	Duygusal Empati	Bilişsel Empati	Toplam Empati
Aidiyet	1							
Duyarlı Olma	,17**	1						
Basa Çıkma	,40**	,08	1					
Yardım Etme	,19**	, 51**	,10*	1				
Toplam Sosyal İlgi	,83**	,57**	,59**	,54**	1			
Duygusal Empati	,21**	,46**	-,00	,53**	,40**	1		
Bilişsel Empati	,25**	,27**	,21**	,37**	,38**	,54**	1	
Toplam Empati	,26**	,43**	,09	,53**	,45**	,93**	,82**	1

*n=404, p**<0,01*

Tablo 14'te görüldüğü üzere, KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği ile EİSİÖ toplam puan (r=,45, p<,01), Yardım Etme alt boyutu (r=,53, p<,01) ve Duyarlı Olma alt boyutu puanları (r=,43, p<,01) arasında pozitif yönde, orta düzeyli, anlamlı ilişki çıkmıştır.

KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği ile Aidiyet alt boyutu puanları (r=,26, p<,01) arasında ise pozitif yönde, düşük düzeyli, anlamlı ilişki çıkarken, Başa Çıkma alt boyutu puanları (r=,09, p>,05) ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Bilişsel Empati alt boyutu ile EİSİÖ toplam puan (r=,38, p<,01) ve Yardım Etme alt boyutu puanları (r=,37, p<,01) arasında pozitif yönde, orta düzeyli, anlamlı ilişki çıkmıştır. KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Bilişsel Empati ile Aidiyet alt boyutu (r=,25, p<,01), Duyarlı Olma alt boyutu (r=,27, p<,01) ve Başa Çıkma alt boyutu puanları (r=,21, p<,01) arasında ise pozitif yönde, düşük düzeyli, anlamlı ilişki bulunmuştur.

KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Duygusal Empati alt boyutu ile EİSİÖ toplam puan (r=,40, p<,01) ve Yardım Etme alt boyutu (r=,53, p<,01) ve Duyarlı Olma alt boyutu

puanları (r=,46, p<,01) arasında pozitif yönde, orta düzeyli, anlamlı ilişki çıkmıştır. KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Duygusal Empati ile Aidiyet alt boyutu puanları (r=,21, p<,01) arasında ise pozitif yönde, düşük düzeyli, anlamlı ilişki çıkarken, başa çıkma alt boyutu puanları (r=-,00, p>,05) ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

4.4 Doğrulayıcı Faktör Analizi Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin tümüne ait Crα güvenirliği ,83, aidiyet faktörüne ilişkin Crα ,83, duyarlı olma faktörüne ilişkin Crα ,71, başa çıkma faktörüne ilişkin Crα ,81, yardım etme faktörüne ilişkin Crα ,77 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa güvenirlik katsayısına ek olarak Omega katsayıları (ω) (McDonald, 1999) hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ait ω ,83; aidiyet alt faktörüne ilişkin ω ,84; duyarlı olma alt faktörüne ilişkin ω ,73; başa çıkma alt faktörüne ilişkin ω ,76; yardım etme alt faktörüne ilişkin ω ,77 olarak bulunmuştur. Güvenilirlik katsayılarının ,70 veya daha yüksek olması (Creswell, 2012; Nunnally, 1978) yeterli olarak değerlendirildiği için bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

4.5 Test-Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Yapılan test-tekrar test uygulaması sonucu test-tekrar test güvenirlik kat sayısı Aidiyet boyutu için ,84; Duyarlı Olma boyutu için ,74; Başa Çıkma boyutu için ,73; Yardım Etme boyutu için ,70 ve toplam sosyal ilgi için ,87 olarak hesaplanmıştır. Genel olarak test-tekrar test uygulamasından elde edilen korelasyon değerinin ,70 ve üzeri olması istenmektedir (Robinson, Shaver ve Wrightsman, 1991). Bu çalışmadan elde edilen test-tekrar test güvenirlik kat sayılarının yeterli olduğu görülmektedir.

4.6 Ölçek Bulgularının Psikometrik Değerlendirilmesi

Yapılan faktör analizi sonucunda EİSİÖ'nün 21 madde ve dört alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan faktörler, kuramsal dayanaklar ışığında ve madde içerikleri dikkate alınarak "Aidiyet, Duyarlı Olma, Başa Çıkma ve Yardım Etme" olarak adlandırılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan bu dört faktörlü yapı, Bireysel Psikoloji'nin kuramsal dayanaklarıyla da örtüşmektedir. Adler (1956) sosyal ilgiyi toplumsallık duygusu, bireyin toplumdaki diğer insanlarla ilişkisi, toplumdaki işbirliği, bireyin kendini diğer insanlarla özdeşleştirmesi olarak tanımlamaktadır. Alanyazın

incelendiğinde sosyal ilgiye ilişkin duygular ve davranışlar incelendiğinde cesaret, topluma ve insanlığa ait olma, yabancılık hissetmeme, işbirliği, dayanışma, empati kurabilme, paylaşımcı olma, başa çıkma duygu, biliş yapıları ve davranışları yer almaktadır (Adler, 2011a; Crandall, 1980; Kaplan, 1978;1991; Karcher ve Lindwall, 2003; Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003; Rareshide ve Kern, 1991). Ölçeğin uyum indekslerine bakıldığında (GFI=,92, NFI=,86, CFI=,92, TLI=,91 ve AGFI=,90) NFI uyum indeks değeri .90'a yakın olduğu için kabul edilebilir, GFI, AGFI, TLI ve CFI uyum indeks değerleri ,90 veya ,90'nın üzerinde olduğu için modelin iyi bir uyum gösterdiği görülmektedir (Kline, 2010; Schumacker ve Lomax, 1996). Ölçeğin toplam sosyal ilgi ve alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa güvenirlik ve omega katsayıları (ω) ,70 ve üzeri olduğu için ölçeğin tatmin edici güvenirliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür (Creswell, 2012; Nunnally, 1978). EİSİÖ'nün geliştirilme sürecinde ölçüt geçerliği kapsamında hem AFA hem de DFA aşamasında ayrı ayrı olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır. AFA aşamasında ölçüt geçerliği için Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği kullanılırken; DFA aşamasında ölçüt geçerliği için KA-Sİ Ergenler İçin Empati Ölçeği kullanılmıştır. Watkins (1994) tarafından yapılan çalışmada sosyal ilgisi yüksek olan bireylerde depresyon düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Adler'e (2011b) göre, temeli sosyal ilgi eksikliğinden kaynaklanan insanın kendini izolasyona alması yaşam amaçlarına ulaşmasını imkânsız hale getirir. Bu izolasyonla insanın kendi hayatını da insanlığa katkısını da devam ettirmesi mümkün olmaz. Bu nedenle insan etrafındaki insanlarla işbirliği içinde bulunmalıdır. Yaşam sorunları ancak yeterli şekilde sosyal ilgi geliştirmek ile çözülebilir (Adler, 2003b). Bu kapsamda geliştirilen EİSİÖ ile Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği arasında beklenen negatif ilişki sonuçlarla desteklenmiştir. Crandall ve Harris (1991) sosyal ilginin işbirliği, özgecilik ve empati ile dışa vurulduğunu belirtmektedir. Adler (1979, s.42; 2011b, s. 64) sosyal ilgiyi tanımlarken bir başkasının gözünden görmek, başkasının kulaklarıyla işitmek ve başkasının kalbiyle hissetmek olarak tanımlamış ve empati ile ilişkisini göstermiştir. Erginsoy (2010) insanlar genellikle çevrelerini yönetmek ve başarılı olmak için toplumsal ilginin de içeriğinde bulunan empatik olmayı tercih ettiklerini ve bunu yasam stili haline dönüştürdüklerini söyler. Bunu başaramayanların ise üstünlük çabasıyla diğer insanlar üzerinde güç kurmak ya da yasamda stres yaratan olaylar üzerinde güç kazanmak ihtiyacıyla saldırgan davrandıklarını belirtir. Bu kapsamda geliştirilen EİSİÖ ile KA-Sİ Empatik Ergenler İçin Eğilim Ölçeği arasında beklenen pozitif ilişki sonuçlarla desteklenmiştir. Özetle, EİSÖ'nün yapı geçerliğini sınamak için kurulan hem birinci düzey hem de ikinci düzey DFA modellerinin gerekli uyum

iyiliği indekslerini sağladığı ve iyi derece de uyum sağladığı, ölçeğin yapısal olarak geçerli olduğu görülmüştür.

EİSİÖ 21 maddeden ve Aidiyet, Duyarlı Olma, Başa Çıkma ve Yardım Etme olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan maddeler bulunmaktadır. 5'li Likert tipi ölçekten alınan toplam puan 21-105 arasında değişmekte olup, ölçekten alınan puan yükseldikçe sosyal ilgi düzeyi artmaktadır. Aidiyet alt boyutunda 8 madde, Duyarlı olma alt boyutunda 5 madde, Başa çıkma ve Yardım etme alt boyutlarında 4'er madde bulunmaktadır.

BÖLÜM V

YÖNTEM II

Bu bölümde araştırmanın, "Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-Eğitim Programının (BPT-SİGPP)" ergenlerin sosyal ilgi düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen kısmının çalışma modeli, çalışmanın veri toplama araçları, verilerin toplanması, veri analiz yöntemleri hakkında bilgi verilmiştir.

5.1 Çalışmanın Modeli

Bu araştırmada çalışma modeli, ön-test/son-test/izleme testi ölçümlü ve kontrol gruplu deneysel model olarak tasarlanmıştır. Bu modelde birinci etmen deneysel işlem gruplarını (deney-kontrol), ikinci etmen de bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri (ön-test/son-test/izleme testi) göstermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011, s.271). Bu çalışmanın amacı BPT-SİGPP'nın ergenlerin sosyal ilgi düzeylerine etkisini incelemektir. Bu kapsamda bu araştırmanın bağımsız değişkeni, deney grubuna ön-test son-test arasında uygulanan psiko-eğitim programı iken, bağımlı değişkeni katılımcıların sosyal ilgi düzeyleridir. Araştırmanın deseni Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Araştırma Deseni

Gruplar	Ön-Test	İşlem	Son-Test	İzleme Testi
Deney	Ölçüm I Ergenler İçin Sosyal İlgi Ölçeği	10 hafta Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-Eğitim Programı	Ölçüm II Ergenler İçin Sosyal İlgi Ölçeği	Ölçüm III Ergenler İçin Sosyal İlgi Ölçeği
Kontrol	Ölçüm I Ergenler İçin Sosyal İlgi Ölçeği	Herhangi bir işlem uygulanmamıştır.	Ölçüm II Ergenler İçin Sosyal İlgi Ölçeği	Ölçüm III Ergenler İçin Sosyal İlgi Ölçeği

Tablo 15'te görüldüğü üzere deney grubuna 10 haftalık, her bir oturum 60 dakika süren BPT-SİGPP uygulanmıştır. Kontrol grubuna 10 haftalık süre içerisinde bir işlem yapılmamıştır. Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarına deneysel işlemden önce ön-test, deneysel işlemden sonra son-test ve deneysel işlem işlemin bitimini izleyen 12. haftada izleme testi ölçümleri yapılmştır.

5.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Ankara'da bir Anadolu lisesinde öğrenim gören 32 gönüllü 10. sınıf ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan denekler gruplara yansız olarak atanmış, deney ve kontrol grupları da yansız olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları 16'şar öğrenciden oluşmuştur. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Demografik Özellikler		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	10	62,5	11	68,75
	Erkek	6	37,5	5	31,25
	Toplam	16	100	16	100
Şube	10-A	1	6,25	1	6,25
	10-B	2	12,5	0	0
	10-C	5	31,25	3	18,75
	10-D	2	12,5	1	6,25
	10-E	3	18,75	4	25
	10-F	3	18,75	7	43,75
	Toplam	16	100	16	100
Yaş	15	14	87,5	15	93,75
	16	2	12,5	1	6,25
	Toplam	16	100	16	100

Ergenlerle yapılacak psiko-eğitim çalışmalarında grup üyeleri arasında yaş farkının ikiden fazla olmaması (Brown, 2013, s.243; Smead, 1995) ve grupta ele alınacak konulara göre şekillenmesiyle birlikte cinsiyet açısından heterojen gruplar (DeLucia-Waack, 2006, s.19; Morganett, 1994) oluşturulması önerilmektedir. Tablo 16 incelendiğinde deney grubunun 10'u kadın (% 62,5), 6'sı erkek (37,5), kontrol grubunun 11'i kadın (% 68, 75), 5'i erkek (% 31, 25) olmak üzere 16'şar öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş gruplarına bakıldığında her iki grupta da grubun çoğunun 15 yaşında olduğu (deney=% 87,5; kontrol=% 93,75) görülmektedir. Bu kapsamda üyeler arasında yaş farkının ve cinsiyet açısından heterojenliğin uygun olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin şubelerinin dağılımının yüzdelerine bakıldığında 10-A ve 10-B şubelerinden % 12,5, 10-C şubesinden % 50, 10-D şubesinden % 18,75, 10-E şubesinden % 47,75 ve 10-F şubesinden % 62,5 olduğu görülmektedir.

5.3 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmanın bağımlı değişkeni sosyal ilgiyi ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen EİSİÖ kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerini almak için yine araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu ve EİSİÖ ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

5.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formunda katılımcıların cinsiyet, yaş ve şube bilgilerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

5.3.2 Ergenler İçin Sosyal İlgi Ölçeği

EİSİÖ araştırmacı tarafından geliştirilmiş, ölçeğin geliştirme süreci geçerlik ve güvenirlik bilgileri Bölüm III-EİSİÖ Geliştirilmesi bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır. EİSİÖ ölçeği Ek-9'da sunulmuştur.

5.3.3 Ebeveyn Gözlem Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan Ebeveyn Gözlem Formu, program uygulaması başlamadan önce Ebeveyn Gözlem Formu (İlk Uygulama) ve program tamamlandıktan

sonra Ebeveyn Gözlem Formu (İkinci Uygulama) uygulanmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Ebeveyn Gözlem Formu (İlk Uygulama) (Ek-10) programda yer alan kazanımlara dönük davranış ifadelerinin yer aldığı ve ebeveynlerin doldurması için "evet, bazen, hayır" yanıt seçeneklerinden oluşan 15 maddeden oluşmaktadır. Bu forma ek olarak ebeveynlerin çocuklarında gözlemlediği değişime yönelik bir açık uçlu sorunun da yer aldığı Ebeveyn Gözlem Formu (İkinci Uygulama) Ek-11'de verilmiştir.

5.3.4 Psiko-eğitim Programı

Psiko-eğitim grupları, eğitimsel içerikli olup beceri geliştirmeyi hedefleyen ve başarılması gereken amaçların yer aldığı bir grup çeşidi olarak tanımlanmaktadır (Brown, 2013, s.11; Madrid ve Swanson, 1995). Bu gruplar özellikle problemlerin ortaya çıkmasını önleme odaklı (Conyne, 1996; Gazda, Ginter ve Horne, 2001) ve bilgi verme ağırlıklıdır (Brown, 2013). Üyelerin birbiriyle etkileşimleri önemli olmasına rağmen asıl amaç kendilerine sunulan bilgileri öğrenmeleri olan psiko-eğitim gruplarında liderin daha çok eğitici rolü vardır (Brown, 2013; Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009). Deluccia-Waack (2006) psiko-eğitim gruplarının grup ortamının bağlanma, öğrenmeyi geliştirme ve deneyimleri normalleştirme için kullanıldığını vurgulamaktadır. Bu çalışma kapsamında uygulanan psiko-eğitim programının hazırlanma, uygulanma ve analiz sürecine dair bilgiler aşağıda verilmiştir.

5.3.4.1 Psiko-Eğitim Programı Uygulamasından Önce Gerçekleşen İşlemler

Deney öncesi işlemde, programın oluşturulmasına ilişkin ön hazırlık, programın oluşturulması, deneklerin belirlenmesi ve deney ve kontrol gruplarının oluşturulması aşamaları izlenmiştir. Bu işlemler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1-) Programın Oluşturulmasına İlişkin Ön Hazırlık: Bir psiko-eğitim programı hazırlamaya başlamadan önce ilk olarak programın hazırlanacağı konu, programın genel amacı ve programın kimlere uygulanacağı yani programın hedef kitlesi belirlenmelidir (Brown, 2013, s.29; Çivitçi, 2019, s.27). Bu kapsamda bu araştırmada öncelikle program konusu olarak ihtiyaçlardan yola çıkarak sosyal ilgi kavramı, program amacı olarak sosyal ilgiyi geliştirme, programın hedef kitlesi olarak ortaöğretim öğrencileri belirlenmiştir. Programın taslağı bu çerçeve doğrultusunda hazırlanmıştır. Daha sonrasında programın genel amacı doğrultusunda oturum amaçları ve süreçleri belirlenmiştir.

Programın amaçları belirlenirken konu ile ilgili alanyazın gözden geçirilmeli, kuramsal bir yapılandırma ile aşamalı olarak planlanmalı, katılımcıların belirlenen psiko-eğitim konusu ile ilgili ihtiyaçları ortaya konulmalı, programın amaçları katılımcıların yaş, gelişim ve eğitim düzeylerine uygun olmalı, amaç ifadeleri anlaşılır, açık, ölçülebilir ve ulaşılabilir olmalı, program amaçlarının uygunluğuna ilişkin uzman görüşleri alınmalıdır (Brown, 2013, s.27; Çivitçi, 2019, s.34-36). Araştırma kapsamında hazırlanan bu program Bireysel Psikoloji temel alınarak, alanyazın doğrultusunda sosyal ilgiyi geliştirmeye yönelik aşamalı olarak planlanmıştır. Bu araştırmada hazırlanan taslak programın oturumlarında, oturum temalarına yönelik lider tarafından yapılan bilgilendirmeler ile öğretici unsur; oturum temalarına yönelik verilen grup sonrası etkinliklerle yaşantısal unsur yapılandırılmıştır. Ek olarak oturum süreçlerinde yer verilen tartışma soruları, grup sonrasında istenilen psiko-eğitim değerlendirme formu (Berg, Landreth ve Fall, 2017, s.105) ve yapılandırılmış görüşme ile de katılımcıların yaşadıkları deneyimler ve etkinliklerin katılımcılara etkisi ortaya koymaya çalışılarak süreç unsuru (Furr, 2000) yapılandırılmaya çalışılmıştır.

2-) Programın Oluşturulması: Araştırmacı tarafından hazırlanan taslak program tez izleme kurulunda Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında uzman tez izleme kurulu üyelerine sunulmuş ve uzmanlardan programın kapsamı ve uygulanabilirliğine ilişkin görüşler alınmıştır. Uzmanlardan taslak programı,

- Etkinlikler uygulanırken verilen yönergelerin ve bilgi notlarının anlaşılırlığı,
- Etkinlik süreleri,
- Etkinlik içerikleri,
- Oturumların sırası yönünden incelemeleri istenmiştir.

Uzmanlardan alınan bu görüşler doğrultusunda program tekrar düzenlenmiştir. Bu kapsamda grup oturumlarında yer alan etkinlikler azaltılmış, oturumlar kısaltılmış, oturum sürecinde ele alınan bilgiler sadeleştirilmiş, oturum sıraları düzenlenmiştir. Bu düzenlemenin ardından hazırlanan taslak program e-posta aracılığıyla Bireysel Psikoloji ve grupla psikolojik danışma ve psiko-eğitim alanında çalışan üç uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan programın içeriği, kapsamı ve uygulanabilirliğine ilişkin görüş alınmıştır (Ek-12). Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenen program uygulama için hazır hale getirilmiştir. 10 oturumluk Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-eğitim Programı'nın (BPT-SİGPP) oturum temaları ve bu temaların amaçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-eğitim Programı Oturum Temaları, Amaçları ve Kazanımları

Oturum Sayısı	Oturum Teması	Amaç	Kazanımlar
1	Giriş/ Tanışma	Tanışmak, grup süreci hakkında bilgilenmek, beklentileri ifade etmek ve sosyal ilgi kavramı hakkında bilgi sahibi olmak.	Grup liderini ve birbirini tanır. Grup kuralları ve grup süreci hakkında bilgi sahibi olur. Grup sürecine ilişkin beklenti ve kişisel amaçlarını belirtir. Sosyal ilgi kavramı hakkında bilgi sahibi olur.
2	Empati	Kendini karşısındaki kişinin yerine koyabilmek.	Kendini karşısındaki kişilerin yerine koyarak farklı bakış açılarını anlar. Karşısındaki kişilerin/diğer kişilerin duygularını anlar. Kişilerarası iletişimde basit düzeyde uygun empatik tepkiler verir.
3	İşbirliği	İşbirliğinin önemini anlamak ve işbirlikçi yönlerini geliştirmek.	İşbirliğinin önemini fark eder. İşbirlikçi yönlerini nasıl arttırabileceğini/geliştirebileceğini fark eder. Grup üyeleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapar.
4	Ait Olma	Bir bütünün parçası olmak; okula, aile ve arkadaş çevresine, içinde yaşadığı topluma aidiyet duygusunu geliştirmek.	Kendilerini okulun bir parçası olarak görür. Kendilerini ailesinin ve arkadaşlarının bir parçası olarak görür. Kendilerini toplumun bir parçası olarak görür.
5	Katkıda Bulunma	İçinde yaşadığı toplum ve dünyanın iyileşmesi için katkıda bulunmak.	İçinde yaşadığı toplumun gelişmesine nasıl katkıda bulunacağını açıklar. İçinde yaşadığı dünyanın gelişmesine katkıda bulunur. İnsanlığın daha iyi koşullarda yaşamasının önemini fark eder.
6	Yaşam Görevleri	İş, yakın ilişkiler, arkadaşlık yaşam görevleri hakkında bilgi sahibi olmak.	Arkadaşları ile olumlu ilişkiler kurmanın önemini fark eder. Yakın ve olumlu ilişkiler kurmanın önemini fark eder. Meslek seçiminde toplumsal yararı dikkate almanın önemini fark eder.
7	Cesaret	Cesaret, risk alma, hata yapma, kendini toparlama gücü kavramları arasındaki ilişkiyi fark etmek.	Cesaretli bireylerin özelliklerini ve güçlü yönlerini tanımlar. Kendi güçlü yönlerinin farkında olur.
8	Başa Çıkma/ Cesaretlendirme	Karşılaştığı sorunlara toplum yararına çözümler bulmasını sağlamak ve diğer kişileri yaşamda karşılaştıkları sorunlarla başa çıkması konusunda cesaretlendirmek.	Yaşamda karşılaştığı sorunların çözümünde toplum yararını göz önünde bulundurmanın önemini fark eder. Yaşamda karşılaştığı sorunların çözümünde kendi yararıyla birlikte toplum yararını göz önünde bulundurarak çözüm planları yapar. Diğer kişilerin yaşamlarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmaları için onları cesaretlendirme yollarını fark eder.
9	Duyarlı Olma	Diğer canlılara ve doğaya duyarlı şekilde yaklaşmak.	Doğanın korunmasında kendi sorumluluğunu fark eder. Diğer canlıların yaşam haklarına saygı duyar. Doğanın korunması ve diğer canlıların yaşamlarının daha iyi hale getirilmesi için çaba gösterir.
10	Sonlandırma	Şimdiye kadar yapılan tüm oturumları düşünerek, sosyal ilgi kapsamında meydana gelen değişimleri fark etmek ve grup sürecinde öğrenilenleri günlük yaşama uygulayabilmek, grubu sonlandırmak.	Kendilerinde sosyal ilgi kapsamında meydana gelen değişimi fark eder. Oturumlar boyunca yaşadığı deneyim ve kazanımları değerlendirir. Grup sürecinde öğrenilenleri günlük yaşama aktarma ile ilgili plan yapar. Gruptan olumlu duygularla ayrılır.

Programa son hali verildikten sonra ilk olarak Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-eğitim Programı'nın (BPT-SİGPP) uygulanması planlanan ortaöğretim kurumu ile iletişime geçilerek okul psikolojik danışmanları ve okul yönetimi ile görüşülmüş ve program tanıtılarak uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra ilgili ortaöğretim kurumunda uygulama yapılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) ve Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izinler alınmıştır. (Ek-13)

3-)Katılımcıların Belirlenmesi ve Grupların Oluşturulması: Deneklerin belirlenmesi, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması aşamasında izlenen adımlar aşağıda detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

Deneysel çalışmaya katılacak öğrencileri belirleme sürecinde araştırmacı tarafından araştırmanın amacına ilişkin bilgiler açıklanarak EİSİÖ ve Kişisel Bilgi Formundan oluşan ölçek seti Ankara'da bir Anadolu Lisesinin tüm 10. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Ölçek setinin uygulanması aşamasında toplamda 210 öğrenciye ulaşılmıştır. Daha sonra ölçek setleri incelenmiş ve ölçek setini eksik ya da hatalı doldurmuş olan 11 öğrenciden elde edilen bilgiler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Buna göre toplam 199 öğrenciden alınan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

EİSİÖ'den alınan puanlar en yüksekten en küçüğe doğru sıralanmıştır. Aykırı değerler veri setinden çıkarılmış ve 194 öğrencinin %27'lik alt grup hesaplanmış 53 öğrenci belirlenmiştir. Bu durumda erkek ve kız öğrenci sayılarının denk olmadığı görüldüğü için kız ve erkek öğrenciler ayrı ayrı listelenmiş, bu listelerin % 27'lik alt grupları hesaplanmış ve buna göre 36 kız öğrenci ve 28 erkek öğrenci belirlenmiştir.

a) Öncelikle en düşük puan alan öğrencilerden başlanarak araştırmacı tarafından hazırlanan form (Ek-14) temel alınarak 56 öğrenci ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmelerin etkililiği (Corey, 2016; Corey, Corey, Callanan ve Russell, 2014; Masson, Jacobs, Harvill ve Schimmel, 2014; Smead, 1995) dikkate alınarak ön görüşmeler okul rehberlik servisinde araştırmacı tarafından her bir katılımcı ile bireysel gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmelerde amaç grup çalışması hakkında katılımcılara bilgi verilmesi, katılımcıların ihtiyaçları ile grubun amaçları arasında örtüşmenin değerlendirilmesi, katılımcıların grup süreci ile ilgili soruları ve kaygılarının dile getirilmesi, katılımcıların grup sürecinden yararlanma potansiyellerinin lider tarafından değerlendirilmesidir (DeLucia-Waack, 2006, s.50). Bu kapsamda önce adaylara grup süreci ve grup sürecinde katılımcıdan beklenen davranışlar paylaşılmış, sonrasında katılımcıların grup sürecine ilişkin soruları cevaplandırılmıştır.

Ön görüşmelerde grup üyesi seçiminde psikiyatrik tanı almamış olma, psikiyatrik ilaç kullanmama, intihar eğilimi ve intihar teşebbüsü olmama ve grup oturumlarına katılmaya engel olabilecek herhangi bir durum olmama (Berg, Landreth ve Fall, 2017, s.105; DeLucia-Waack, 2006, s.51; Smead, 1995) gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda grup etkinliklerinden ve konusundan yararlanacak, grup yaşantısına katılmaya ve grup kurallarına uyma ve yönergelerini takip etmeye istekli ve gönüllü, tüm grup oturumlarına gelmeyi kabul eden, ailesinin onay vereceğini belirten (Sink, Edwards ve Eppler, 2016, s.112) 32 öğrenci grup üyesi olarak belirlenmiştir. Ön görüşmelerin ardından önce deney ve kontrol grupları yansız olarak atanmış, sonra da ön görüşmelerin sonunda belirlenen öğrenciler deney ve kontrol gruplarının her birinde 16 üye olacak şekilde yansız olarak atanmıştır. Alanyazın incelendiğinde ortaöğretim öğrencileri ile yapılan grup çalışmalarında üye sayısının 5-10 kişi (Berg, Landreth, Fall (2017, s. 182), 8-10 kişi (Sinks, Edwards ve Eppler, 2016, s.83), DeLucia-Waack (2006, s.19) en az 8 kişi, Brown (2013,s.243) 10 kişi, Masson, Jacobs, Harvill ve Schimmel (2014) 12 kişi, Çivitçi (2019, s.23) 8-12 kişi olabileceği belirtilmekte ve katılımcıların grup sürecinden ayrılma ihtimallerine yönelik bir iki kişi fazla üye ile planlanması önerilmektedir. Berg, Landreth ve Fall (2017, s.11) ise psiko-eğitim gruplarının 12-18 kişi arası olabileceğini belirtmektedir. Alanyazına bakıldığında ergenlerle ile yapılan grup çalışmalarında üye sayısı için 8-18 arasında üye sayısı önerilmektedir. Bu çalışmada da öncelikle 12 kişi ile olarak planlanmış, süreç içerisinde katılımcı kaybı olma ihtimaline karşı 16 kişi olarak düzenlenmiştir.

b) Öğrencilerden grup oturumları için uygun oldukları gün ve saatleri işaretlemeleri için form hazırlanmış ve ön görüşmelerin sonunda öğrencilerden bu formu da doldurmaları istenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına katılacak öğrencilerin tamamının uygun olduğu gün ve saatler olası oturum tarihleri olarak belirlenmiştir.

c) Grup sürecine başlamadan önce katılımcılardan ve ailelerinden bilgilendirilmiş yazılı izin temin edilmeli ve grup süreci tamamlanana kadar saklanmalıdır (Brown, 2013, s.178; Corey, Corey, Callanan ve Russell, 2014; Çivitçi, 2019, s. 93-96; Masson, Jacobs, Harvill ve Schimmel, 2014; Sinks, Edwards ve Eppler, 2016, s.112). Grup üyelerinin belirlenmesinin ardından deney grubunda bulunan öğrenciler grup sürecinin işleyişi hakkında tekrar bilgilendirilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin bilgilendirilmiş onam formu (Ek-15) ile bu öğrencilerin ailelerinden ise grubun amacı, grupta üzerinde durulacak konular, grupta kullanması muhtemel teknikler, uygulayıcı hakkında bilgileri (Corey, Corey, Callanan ve Russell, 2014) içeren mektup şeklinde

Ebeveyn İzin Formu (Ek-16) ile yazılı izinleri alınmıştır. Ebeveyn Gözlem Formu (İlk Uygulama) katılımcıların ebeveynlerine grup programı başlamadan önce gönderilerek doldurmaları istenmiştir.

d) Gruplar oluşturulduktan sonra grup üyelerinin deneklerin belirlenmesi aşamasında doldurmuş oldukları ölçek setlerinden aldıkları puanlar ön-test olarak kabul edilmiş ve bu puanlar üzerinden grupların sosyal ilgi açısından denk olup olmadıkları incelenmiştir. Grupların ön-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EİSİÖ ve Alt Boyutları Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Sosyal İlgi Toplam	Deney	16	15,97	255,50	119,50	,75
	Kontrol	16	17,03	272,50		
Aidiyet	Deney	16	16,84	269,50	122,50	,84
	Kontrol	16	16,16	258,50		
Duyarlı Olma	Deney	16	16,50	264,00	128,00	1,00
	Kontrol	16	16,50	264,00		
Yardım Etme	Deney	16	13,78	220,50	84,50	,09
	Kontrol	16	19,22	307,50		
Başa Çıkma	Deney	16	17,25	276,00	116,00	,67
	Kontrol	16	15,75	252,00		

Tablo 18'de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının sosyal ilgi toplam puanı, aidiyet, duyarlı olma, yardım etme ve başa çıkma alt boyutlarına ilişkin puanları açısından grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Böylelikle kararlaştırılan gün ve saatlerde deney grubu ile oturumlar başlatılarak deney aşamasına geçilmiştir.

5.3.4.2 Psiko-eğitim Programı Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen İşlemler

Grup uygulamaları 2018-2019 öğretim yılı güz yarıyılında çalışmanın yapıldığı Anadolu Lisesinde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte gerçekleştirilen işlemler aşağıda detaylı şekilde anlatılmıştır.

a) Psiko-eğitim programlarının oturum sayısı ve oturum süreleri grup oturuma katılan katılımcıların gelişim özellikleri, grup oturumlarının gerçekleştirildiği kurum ve grup sürecinde ele alınan konulara göre değişmekle birlikte, 6-20 oturum (Brown, 2013;

Çivitçi, 2019, s.23; Sinks, Edwards ve Eppler, 2016, s.87) gibi geniş aralıkta değişmektedir.

Oturum süresine bakıldığında ergenlerle yapılan çalışmalarda oturum sürelerinin 45-60 dakika (Sinks, Edwards ve Eppler, 2016, s.196; Smead, 1995), 40-50 dakika (Civitçi, 2019, s.24), Masson, Jacobs, Harvill ve Schimmel (2014) 40-90 dakika, Berg, Landreth, Fall (2017, s.182) tarafından ise 60-90 dakika arası olabileceği belirtilmekte ama okullarda yapılan uygulamaların 50 dakika veya bir ders süresi olarak sınırlanması önerilmektedir. Oturumlar arasındaki zamanın düzenlenmesinde katılımcıların grup sürecinde ele alınan bilgi ve becerileri deneyimlemesi için katılımcılara süre verilmesi gerektiği, düzenli zaman aralıkları ile yapılan psiko-eğitim programlarının etkili (Gladding, 2008) ve haftada bir oturum sayısının uygun olduğu (Morganett, 1994) belirtilmektedir.

Bu kapsamda bu araştırmada BST-SİGPP her hafta bir oturum olmak üzere 10 oturum olarak uygulanmıştır. Her bir oturum 60 dakika olarak yürütülmüştür.

b) Kapalı grup, oturum sayıları ve içeriklerinin önceden belirlenmiş olduğu, grup süreci başladıktan sonra yeni üyenin grup sürecine dâhil edilmediği ve hâlihazırda grupta yer alan üyelerin devam etmelerinin beklendiği gruplardır (Berg, Landreth, Fall, 2017, s.118; Brown, 2013, s.20; Corey, Corey ve Corey, 2013). Sistematik olarak yapılandırılmış grup oturumlarından oluşan ve grup süreci içinde bir bütünlüğü olan psiko-eğitim gruplarında programın amaçlarına ulaşılabilmesi için katılımcıların tüm oturumlara katılması gerekmektedir (Çivitçi, 2019, s.22). Bu kapsamda BST-SİGPP kapalı grup olarak yürütülmüştür.

Masson, Jacobs, Harvill ve Schimmel (2014) ergenlerle yürütülen gruplarda yetkiyi ele alma, yapı kullanma ve ilginçleştirme bileşenlerinin önemli olduğunu belirtmektedir. Yetkiyi ele alma kapsamında lider yetkinin kendinde olduğunu ve grup sürecinin kendinin yöneteceğini belirtmeli ve grup sürecinde bunu sağlamalıdır. Yapı kullanımı da ergenlerin grup süreçlerine hazırlıksız gelme ihtimaliyle liderin tartışma soruları, etkinlikleri ya da başlıkları, grup sürecini yapılandırmasıdır. İlginçleştirme ise, ergenlerin dikkatini çekecek etkinlikler tasarlayarak üyelerin katılımını sağlamasıdır. Bu bileşenler düşünüldüğünde bu grup çalışmasında lider hem ön görüşme de, hem de ilk oturumda grup liderinin sürecini yürüteceğini belirtmiş ve grup sürecini lider yürütmüştür. Yapı kullanma için lider grup oturumlarına oturumlarla ilgili hazırlıkları tamamlayarak gelmiş; ilginçleştirme kapsamında etkinliklerde üyelerin seveceği

karakterler ve içeriklere (Avengers etkinliği, çevrimiçi sosyal duyarlılık program örnekleri vb. gibi) yer vermeye çalışmıştır.

Hazırlanan psiko-eğitim programı kapsamında her oturumda, o grup oturumunu özetlemek amacıyla bir söz belirlenmiş ve her oturum öncesi özetleyici söz tahtaya yazılmıştır. Her oturumda bir önceki oturumun özeti üyelerle paylaşılmıştır. Grup sonrası etkinliklerin verildiği oturumlarda, üyelerden bu çalışmaları bir sonraki oturuma kadar tamamlamaları istenmiş ve sonraki ilk oturumda katılımcıların grup sonrası çalışmaları ile ilgili paylaşımları alınmıştır. Oturumlarla ilgili detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

I.Oturum: Bu oturumda "Grup liderini ve birbirini tanımaları, grup kuralları ve grup süreci hakkında bilgi sahibi olmaları, grup sürecine ilişkin beklenti ve kişisel amaçlarını belirtmeleri ve sosyal ilgi kavramı hakkında bilgi sahibi olmaları" amaçlanmıştır. Oturum öncesi yaka kartları lider tarafından hazırlanmıştır. Grup lideri önce kendini tanıtmış, sonra psiko-eğitim programı hakkında bilgilendirme yapmış ve bu oturumun amacını üyelerle paylaşmıştır. Tanışma etkinliği kapsamında el şeklinde çizimin yer aldığı kâğıtlar üyelere dağıtılmış ve tanışma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Lider tarafından grup süreci için kural belirlemenin önemini ve gereği açıklanmıştır. Grup kurallarında kesinlikle yer alması gereken gizlilik, gönüllük gibi kuralların yer almasına özen gösterilerek grup üyelerinden alınan önerilerle grup sürecinde yer alması gereken kurallara son hali verilmiştir. Daha sonra grup kuralları tüm üyeler ve lider tarafından imzalanmıştır. Sonrasında lider tarafından Sosyal İlgi Bilgi Notunda yer alan bilgiler üyelerle paylaşılmıştır. Üyelere bu oturumla ilgili görüşleri sorulmuş, gönüllü üyelerin paylaşımları dinlenmiş, grup oturumuna katılımları için teşekkür edilerek grup süreci sonlandırılmıştır. Son olarak grup oturumunun özetleyicisi söz paylaşılmıştır. Üyelerin bu sözle ilgili paylaşımları alınmış, önceden kâğıda yazıp kesilerek hazırlanan bu söz üyelere verilmiş, bu hafta boyunca bu söz ve bu oturumla ilgili düşünmeleri istenmiştir. Üyelere veda edilerek grup süreci sonlandırılmıştır.

II. Oturum: Bu oturumda önce grup üyelerine geçen oturum ile ilgili neler hatırladıkları sorulmuş, onların paylaşımları dinlendikten sonra lider tarafından toparlanarak genel özetleme yapılmıştır. Bu oturumda "Kendini karşısındaki kişilerin yerine koyarak farklı bakış açılarını anlama, karşısındaki kişilerin/diğer kişilerin duygularını anlama, kişiler arası iletişimde basit düzeyde uygun empatik tepkiler verebilme" amaçlanmış, bu oturumun teması empati olarak belirlenmiştir. Etkinliğe başlangıç soruları sorulmuş, üyelerin paylaşımları alınmıştır.

Üyelerin karşısındaki kişilerin/diğer kişilerin duygularını anlamalarıyla ilgili "Karşımdaki Kişi" etkinliği uygulanmıştır. Etkinlik tamamlandıktan sonra üyelerin etkinlik ile ilgili paylaşımları alınmış ve empati ile ilgili lider tarafından bilgi notunda yer alan bilgiler üyelerle paylaşılmıştır. Bu etkinlik üyelerin gözlerini kapatarak kişisel yaşamlarına odaklanmalarını gerektiren bir etkinliktir. Üyelere bu oturumla ilgili görüşleri sorulmuş, oturumun genel özetleyicisi olarak tahtaya yazılan söz üyelerle paylaşılmıştır. Grup oturumu sonrası etkinlik üyelerle paylaşılmış ve bu grup oturumu sonrası etkinliği yaparken yararlanmaları için Empatik Beceriler Tepki Örnekleri Formu üyelere dağıtılmıştır. Üyelerin grup oturumu sonrası etkinlik ile ilgili yapacaklarını unutmamaları için etkinlik bir kâğıda yazılıp üyelere dağıtılmıştır. Ayrıca süre sınırlılığından grup oturumu sonrası etkinlikleri ile ilgili paylaşımlar grup sürecinde yeterince ele alınamazsa diye daha önceden lider tarafından hazırlanmış "Empati Grup Oturumu Sonrası Etkinlik Formu" da üyelere dağıtılmıştır. Üyelerin bu form için ikişerli eşleşme yapması gerekmektedir. Bu nedenle lider tarafından getirilen farklı renkli bonibonlar bir kutu içinde üyelere sunulmuş, aynı renk bonibonları seçen öğrenciler eşleştirilmiştir. Üyelere teşekkür edilerek, grup süreci sonlandırılmıştır.

İkinci oturumun sonunda motivasyon arttırmak için grupta kendini en çok açan altı üyenin adı yazılmış, kura ile üçü seçilmiş, grup oturumundan önce öğrencilerle kurulan konuşma grubunda kendini açmanın önemi vurgulanarak bu üyelere teşekkür etmek için böyle bir hediye alındığı açıklanıp, seçimin kura ile yapıldığı söylenmiş, kurada isimleri çıkan üyelere hediyeleri verilmiştir.

III. Oturum: Grup öncesi üyeler gelmeden bu oturumda uygulanacak "Avengers (Yenilmezler)" etkinliği için ön hazırlıklar lider tarafından yapılmıştır. Bu oturumda "İşbirliğinin önemini anlama, işbirlikçi yönlerini nasıl arttırabileceğini/geliştirebileceğini fark etme, grup üyeleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapma" amaçlanmış, bu oturumun teması işbirliği olarak belirlenmiştir. Etkinliğe başlangıç soruları sorulmuş, üyelerin paylaşımları alınmıştır. Üyelerin paylaşımlarından sonra üyelerin işbirliği davranışlarını geliştirici "Avengers (Yenilmezler)" etkinliği uygulanmıştır. Tüm gruplar etkinliği tamamladıktan sonra sorularla üyelerin etkinlik süreci ile ilgili paylaşımları alınmıştır. Üyelerin paylaşımları alındıktan sonra "İşbirliği Alfabesi" etkinliğine geçiş yapılmıştır. Üyelerin takım olarak, işbirliği içinde çalışmak ile ilgili paylaşımları dinlenmiştir. Daha sonra üyelere bu oturumla ilgili görüşleri sorulmuş, oturumun genel özetleyicisi olarak tahtaya yazılan söz üyelerle paylaşılmıştır. Üyelere bir sonraki haftaya kadar yapmaları için grup oturumu sonrası etkinlik olarak

"İşbirliği Haritam" etkinliği anlatılmıştır. Üyelerin grup oturumu sonrası etkinlik ile ilgili yapacaklarını unutmamaları için etkinlik bir kâğıda yazılıp üyelere dağıtılmıştır. Ayrıca süre sınırlılığından dolayı etkinlik ile ilgili paylaşımlar grup sürecinde yeterince ele alınamazsa diye daha önceden lider tarafından hazırlanmış "İşbirliği Haritam Grup Oturumu Sonrası Etkinlik Formu" da üyelere dağıtılmıştır. Üyelere teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır.

IV. Oturum: Üyeler grup oturumunun gerçekleştiği odaya gelmeden önce Bronfenbrenner Ekolojik Sistemler Kuramında yer alan sistemleri ve bireyin aile, okul, toplum ve arkadaşları ile ilişkilerini gösteren şekiller tahtaya çizilmiştir. Grup öncesi üyeler gelmeden grup etkinliği kapsamında yapılacak olan "Aidiyet İstasyonları" etkinliği kartonları önceden hazırlanmış, kura ile gruplar ve gruplardaki üyeler belirlenmiştir. Grup oturumu sonrası etkinlik ile ilgili yaşantıları ve paylaşımları alınmıştır. Bu oturumda "Bir bütünün parçası olma: Okula, aile ve arkadaş çevresine, içinde yaşadığı topluma aidiyet duygusunu geliştirme" amaçlanmış, bu oturumun teması ait olma olarak belirlenmiştir. Etkinliğe başlangıç soruları sorulmuş, üyelerin paylaşımları alınmıştır. Sonra tahtaya çizilen şekiller gösterilmiş ve bu şekillerin ne anlama geldiği, bu şekillerden ne anladıkları sorulmuştur. Üyelerin paylaşımları alındıktan sonra sistemler ile bilgiler üyelerle paylaşılmıştır. "Aidiyet İstasyonları" etkinliği uygulanmıştır. Tüm gruplar etkinliği tamamladıktan sonra sorularla üyelerin etkinlik süreci ile ilgili paylaşımları alınmıştır. Aidiyet hissinin sağlanmasında en önemli faktörlerden birinin de bu gruplarla (aile, arkadaş, okul gibi) ilgili gelenekler, rutinler oluşturmak, grup sorunlarını çözmek, gruptaki diğer üyelerle samimi, işbirliği içinde ilişkiler geliştirmek olduğu vurgulanmıştır. Üyelerin paylaşımları alındıktan sonra lider tarafından önceden hazırlanıp bir kutunun içine konan 14 soru grup içinde gezdirilmiştir. Her üye kutudan bir soru çekip ve sorusunu tüm üyelerle paylaşıp, cevabını vermiştir. Daha sonra üyelere bu oturumla ilgili görüşleri sorulmuş, oturumun genel özetleyicisi olarak tahtaya yazılan söz üyelerle paylaşılmıştır. Üyelere teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır.

V. Oturum: Üyeler grup oturumunun gerçekleştiği odaya gelmeden önce kura ile bu haftaki grup oturumu sonrası etkinlik için gruplar seçilmiştir. Grup öncesi grup etkinliği kapsamında bu oturumda gerçekleştirilecek olan "İhtiyaç Haritaları" etkinliği için üyelere yol gösterici ve hatırlatıcı olması açısından kartonlar önceden hazırlanmış, kura ile gruplar ve gruplarda yer alacak üyeler belirlenmiştir. Üyelerin gruplarını belli etmek amacıyla yaka kartlarının yanına her gruba aynı renk ama gruplar arası farklı renk olmak

üzere şekerler konulmuştur. Grup oturumu sonrası etkinlik ile ilgili yaşantıları ve paylaşımları alınmıştır. Bu oturumda "Topluma katkıda bulunan biri olması için destek verme" amaçlanmış, bu oturumun teması katkıda bulunma olarak belirlenmiştir. Bu haftaki etkinlik teması katkıda bulunma olduğu için okula yeni konulan geri dönüşüm, barınaklar için mama ve LÖSEV kutuları ile tema ilişkilendirilip, bu kapsamda okullarındaki bu yeni oluşturulan kampanya ele alınmıştır. Daha sonra ilk "Birdfood's Grampa" hikâyesi okunmuştur, hikâye üzerinden sorularla etkinliğe giriş yapılmıştır. Deniz fenerleri ile ilgili bir iki başlangıç sorusundan sonra deniz fenerleri ile ilgili bilgi formu üyelerle paylaşılmıştır. İhtiyaç Haritası bilgi notuna geçiş yapılmış, bu platform ile ilgili bilgi formunda yer alan bilgiler üyelerle paylaşılmış, üyelerin buna benzer platformlarla ilgili paylaşımları dinlenmiştir. Sonrasında grup oturumu sonrası etkinlik üyelere açıklanmış, kura ile belirlenen gruplar söylenmiştir. Grup oturumu sonrası etkinlikte örnek olması için hazırlanan kartonlar dağıtılmıştır. Bu oturumun sonunda motivasyon arttırmak ve katkıda bulunmak temasına dikkat çekmek için tüm üyelere tohum kalemler hediye edilmiştir. Lider kendi de bir tane alarak ve üyelere kalemleri birlikte kullanalım, tohumu ekelim ve grup sonunda kimlerin tohumu fidan verecek birlikte gözlemleyelim, katkıda bulunma için ilk adımı birlikte atalım diyerek üyelere model olmaya çalışmış, ayrıca katkıda bulunma amacını hayat geçirmek için ilk adımı birlikte atma kararı verilmiştir. Daha sonra üyelere bu oturumla ilgili görüşleri sorulmuş, oturumun genel özetleyicisi olarak tahtaya yazılan söz üyelerle paylaşılmıştır. Üyelere teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır. Grup sonrasında lider tohumu ektiği fotoğrafı üyelerle paylaşmış, üyelerden de tohumlarını dikenlerin paylaşmalarını istemiştir.

VI. Oturum: Bu oturumda "İş, yakın ilişkiler, arkadaşlık yaşam görevleri hakkında bilgi sahibi olma" amaçlanmış, bu oturumun teması yaşam görevleri olarak belirlenmiştir. Oturuma başlamadan önce grup oturumu sonrası etkinlik ile ilgili formlar alınmış, üyelerden etkinlik ile ilgili yaşantıları ve paylaşımları dinlenilmiştir. Etkinliğe başlangıç soruları sorulmuş, üyelerin paylaşımları alınmıştır. Üyelerin cevaplarını dinledikten sonra yaşam görevleri ile ilgili Yaşam Görevleri Bilgi Notunda yer alan bilgiler üyelerle paylaşılmıştır. Daha sonra üyelere Benim Yaşam Görevi Formum dağıtılmıştır. Üyeler formlarını tamamladıktan sonra grup üyeleri ile paylaşmıştır. Formlarda yer alan cevapların ortak ve farklı yönleri konuşulmuş ve değişim ve gelişim üzerine tartışılmıştır. Sonra lider tarafından üyelere "Bugün bu oturumda kendinize ilişkin ne fark ettiniz?" sorusu sorulmuş, gönüllü üyelerin cevapları dinlenmiştir. Oturum sonlandırılmadan önce tahtadaki söz bu oturumda konuşanların genel özetleyicisi olarak

üyelerle paylaşılmıştır. Grup süreci sona erdirilmeden önce üyelere grup oturumu sonrası etkinliklerini düzenli yapan üyelere teşekkür etmek için lider tarafından küçük hediye verileceği belirtilmiş, grup sonrası etkinlikleri düzenli yapan beş üyenin isminin onlar bu oturumda formlarını doldururken bir kâğıda yazıldığı ve üç ismin kura ile çekildiği açıklanmıştır. Kurada ismi çıkan üç üyeye grup sonrası etkinlikleri zamanında yaparak ön görüşme ve grup kurallarında verdikleri sözü yerine getirdikleri için teşekkür edilmiş ve hediyeleri verilmiştir. Üyelere teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır.

VII. Oturum: Bu oturumda "Cesaret, risk alma, hata yapma, kendini toparlama gücü kavramları arasındaki ilişkiyi fark etme" amaçlanmış, bu oturumun teması cesaret olarak belirlenmiştir. Üyelere "Risk" şiiri okunmuş ve sonrasında sorularla şiir kapsamında cesaret ve üyelerin yaşantıları tartışılmış, gönüllü üyelerin paylaşımları alınmıştır. Daha sonra üyelere tombala oynayıp oynamadıkları sorulmuş ve bu oturumda farklı bir tombala oynanacağını açıklanıp, "Güçlülük Tombalası" etkinliği uygulanmıştır. Etkinlik tamamlandıktan sonra sorularla etkinlik tartışılmıştır. Zaman yönetimi açısından etkinlik kapsamında ele alınan kavramları yaşamları ile ilişkilendirmeleri için üyelere birkaç soruyu not etmeleri, üzerinde düşünmeleri gelecek haftaki oturum başında paylaşımlarının dinleneceği belirtilmiştir. Sonra lider tarafından üyelere "Bugün burada olmak senin için ne anlam ifade etti?" sorusu sorulmuş, gönüllü üyelerin cevapları dinlenmiştir. Oturum sonlandırılmadan önce tahtadaki söz bu oturumda konuşanların genel özetleyicisi olarak üyelerle paylaşılmıştır. Üyelere teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır.

VIII. Oturum: Bu oturumda "Karşılaştığı sorunlara toplum yararına çözümler bulmasını sağlama ve diğer kişileri yaşamda karşılaştıkları sorunlarla başa çıkması konusunda cesaretlendirme" amaçlanmış, bu oturumun teması başa çıkma/cesaretlendirme olarak belirlenmiştir. Geçen hafta oturum sonunda sorulan sorular ile ilgili düşünüp, paylaşmak isteyen üyelerin paylaşımları dinlenmiştir. Üyelere Master of Business Administration (MBA) duyup, duymadıkları sorulmuş ve MBA Andı ile ilgili bilgi verilmiştir ve sonrasında bu bilgilerden yola çıkarak "sosyal girişimcilik nedir?" diye sorulmuştur. Daha sonrasında Sosyal Girişimcilik ve Örnekleri Formundaki bilgi notu üyelerle paylaşılmıştır. Sosyal girişimcilik kavramı üyelerle tartışılmıştır. Sonrasında üyeler oturum öncesinde lider tarafından kura ile belirlenen gruplara ayrılmıştır. Her gruba oturum öncesinde lider tarafından hazırlanan sosyal girişimcilik ile ilgili kartonlar, kalemler ve post-itler verilmiş ve grupça kartonlarını tamamlamaları için süre verilmiştir. Tüm gruplar tamamladıktan sonra grupların cevaplarını tüm üyeler ile paylaşmaları

istenmiştir. Her grup paylaşımından sonra diğer üyelere bu yazılanlara ek olarak başka ne yazılabilirdi şeklinde sorulup, diğer üyelerin cevapları alınmıştır. Daha sonra üyelere Sosyal Girişimcilik Festivali Formu dağıtılmış, tamamlamaları için 6-7 dakika süre verilmiştir. Gönüllü üyelerin paylaşımları alındıktan sonra, bu planlarını sınıftaki diğer arkadaşları, öğretmenleri, aile üyeleri ile paylaşmaları ve yapabiliyorlarsa planlarını gerçekleştirmek adına ilk adımı atmaları söylenmiştir. Daha sonra üyelere toplumda karşılaştığımız sorunları diğer insanların yararlarını da düşünerek çözmek kadar önemli bir diğer kavramın diğer insanları cesaretsizliğe düştüklerinde cesaretlendirmek olduğu söylenmiş ve Masalarına Yazdığı İlham Veren Mesajlarla Öğrencilerini Şaşırtan Öğretmen haberi paylaşılmıştır. Sonra grup oturumu sonrası etkinlik üyelerle paylaşılmıştır. Oturum sonlandırılmadan önce tahtadaki söz bu oturumda konuşanların genel özetleyicisi olarak üyelerle paylaşılmıştır. Üyelere teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır.

IX. Oturum: Oturum başlamadan önce Fark Yaratanlar Sergisi için kartonlar lider tarafından önceden hazırlanıp, duvarlara asılmıştır. Bu oturumda "Diğer canlılara ve doğaya duyarlı şekilde yaklaşma" amaçlanmış, bu oturumun teması duyarlı olmak olarak belirlenmiştir. Üyelere "duyarlı olmak nedir?" diye sorulmuş, paylaşımları dinlenmiş ve sonra Fark Yaratanlar Sergisini gezmeleri istenmiştir. Üyeler sergiyi gezip yerlerine oturduktan sonra sorularla sergide yer alan etkinlikler tartışılmıştır. Daha sonrasında üyelere Değişim Yaratanlarda Bu Hafta ……. Lisesi etkinliği anlatılmış, bu etkinliği tamamlamaları için 5-6 dakika süre verilmiştir. Üyeler bir grup yazıcısı seçmiştir. Üyeler etkinliği tamamladıktan sonra belirledikleri kurallar grup sözcüsü tarafından okunmuştur. Üyeler ve lider bu kurallara ilk başta kendileri uyacakları, sonra etraflarındaki insanların uymaları için çabalayacaklarına dair söz vermiştir. Grup tamamlanmadan önce grup oturumu sonrası etkinlik olarak planlan, grupta ele alınan konuları üyelerin hayatlarına aktarması amacı ile oluşturulan Duyarlı Ocak Takvimi ve stickerlar her üyeye dağıtılmış, etkinlik açıklanmıştır. Grup özetleyicisi söz paylaşılmış ve gelecek haftanın son oturum olduğu hatırlatılmıştır. Üyelere teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır.

X. Oturum: Oturum öncesi geçen oturumun sonunda üyelerin lidere verdikleri ……. Lisesi Öğrencileri Duyarlılık Kuralları formu temize çekilmiş, üye sayısı kadar çoğaltılarak grup sürecine getirilmiştir. Ayrıca "Dünya Barış Sözleşmesi Niyet Belgesi" üye sayısı kadar çoğaltılıp üyelere grup sonrası hayatlarında uygulamaları için dağıtılmıştır. "Teşekkür Dalgası" etkinliği için lider oturum öncesinde renkli kâğıtların

ortalarına üyelerin ve liderin isimlerini yazarak hazırlamış, ayrıca üye sayısı kadar renkli zarflar getirilmiştir. Ayrıca lider bu oturum sonunda üyelere dağıtılacak olan Ebeveyn Görüş Formundan üye sayısı kadar çoğaltmış, kapalı zarflara koyarak üyelere vermek üzere hazır hale getirmiştir. Oturum başlamadan önce grubun genel özetleyicisi olan "Bir grup düşünceli vatandaşın dünyayı değiştirebileceğinden kuşkunuz olmasın. Aslında şimdiye kadar dünyayı değiştiren tek şey bu olmuştur (Margaret Mead)" sözü tahtaya yazılmıştır. Bu oturumda "Şimdiye kadar yapılan tüm oturumları düşünerek sosyal ilgi kapsamında meydana gelen değişimleri fark etmek ve grup sürecinde öğrenilenleri günlük yaşama uygulayabilmek, grubu sonlandırma" amaçlanmıştır. Bu oturumda önce tüm oturumların özetlemesi yapılmıştır. Üyelere ilk oturumda ellerini çizdikleri beklentileri kâğıtları dağıtılmış ve beklentilerinin ne derece ve nasıl karşılandığına ilişkin düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Üyelerden genel olarak grup sürecini, oturumları, lideri değerlendirmeleri istenmiş sonrasında grup üyelerinin gruptan olumlu duygularla ayrılmasını sağlamak için "Teşekkür Dalgası" etkinliği uygulanmıştır. Daha sonra Psiko-eğitim Değerlendirme Formu üyelere dağıtılmış, doldurmaları için süre verilmiştir. Üyelere ebeveynlerine götürmeleri için Ebeveyn Gözlem Formları kapalı zarflarda verilmiş, bir sonraki görüşmeye getirmeleri istenmiştir. Grup özetleyicisi söz paylaşılmış ve üyelere teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır. Grup sürecinin sonlanması ve bu sürecin yılbaşına denk gelmesi nedeni ile lider her üyeye LÖSEV'den duvar takvimi alarak hediye etmiştir.

Katılım Belgesi- Son-Test Uygulama: Grup oturumları tamamlandıktan iki gün sonra üyelerle buluşup son-test uygulaması yapılmıştır. Sonra her üyeye katılım belgesi verilmiştir. Sonrasında grubun bitimi pasta kesilerek kutlanmış, üyelere teşekkür edilmiştir. Grup sonrasında okumaları ve izlemeleri için Film ve Kitap Önerileri formları verilmiş, bu formda yer alan kitap, filmlerle ilgili konuşulmuştur. Üyelere izleme testi ile ilgili bilgi verilmiş, yapılandırılmış görüşmeler ile ilgili ayarlamalar yapılmıştır.

c) Deney grubu ile gerçekleştirilen 10 haftalık grup oturumlarının ardından deney ve kontrol gruplarına 2019 yılı Ocak ayının ilk haftasında EİSİÖ kullanılarak son-test uygulanmıştır.

d) Ebeveyn Gözlem Formu (İkinci Uygulama) katılımcıların ebeveynlerine grup programı tamamlandıktan sonra gönderilerek doldurmaları istenmiştir.

e) Uygulama bitimini takip eden on ikinci haftada ise EİSİÖ kullanılarak deney ve kontrol gruplarına izleme ölçümü yapılmıştır.

f) Kontrol grubu ise beklemeye alınmış ve deney grubundaki program sonlanana ve izleme testi uygulanana kadar herhangi bir işleme tabi tutulmamıştır. Bekleme listesine alınan kontrol grubu öğrencilerine 2019 yılı Ocak ayı ilk haftasında kendilerinden ölçekler aracılıyla bilgi toplanacağı duyurulmuştur. İzleme testinin uygulanmasının ardından söz verildiği üzere kontrol grubuna da BPT-SİGPP uygulanmıştır. Program eğitim-öğretim yılının kalan zamanı göz önünde bulundurularak beş hafta olmak üzere kısaltılmış ve kontrol grubu üyelerine beş oturumluk kısa formu uygulanmıştır. İlgili ortaöğretim kurumunda uygulama yapılabilmesi için MEB'den gerekli izinler alınmıştır. (Ek-17)

5.3.4.3. Psiko-eğitim Uygulaması Sonrasında Gerçekleştirilen İşlemler

BPT-SİGPP'nın ortaöğretim öğrencilerinin sosyal ilgi düzeyleri üzerinde etkilerinin incelenmesi için nicel ve nitel yöntemler kullanılarak veriler toplanmıştır. Bu verilerin analiz edilmesinde izlenen adımlar aşağıda detaylı olarak anlatılmıştır.

a) Deneysel işlem sürecinde deney grubunda denek kayıpları yaşanmıştır. Deney grubunda bir öğrenci ilk oturumdan sonra, bir öğrenci hiçbir oturuma katılmadan grup oturumlarına katılmamışlardır. Bu verilerin araştırma kapsamından çıkarılmasının ardından gruplar arasında sosyal ilgi ve alt boyutları açısından bir farklılık oluşup oluşmadığını belirlemek amacıyla ön-test puanları tekrar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya ilişkin bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Denek Kaybı Sonrası Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EİSİÖ ve Alt Boyutları Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Sosyal İlgi Toplam	Deney	14	15,11	211,50	106,50	,82
	Kontrol	16	15,84	253,50		
Aidiyet	Deney	14	16,29	228,00	101,00	,65
	Kontrol	16	14,81	237,00		
Duyarlı Olma	Deney	14	14,96	209,50	104,50	,75
	Kontrol	16	15,97	255,50		
Yardım Etme	Deney	14	12,50	175,00	70,00	,08
	Kontrol	16	18,13	290,00		
Başa Çıkma	Deney	14	16,36	229,00	100,00	,62
	Kontrol	16	14,75	236,00		

Tablo 19'da görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının sosyal ilgi toplam puanı, aidiyet, duyarlı olma, yardım etme ve başa çıkma alt boyutlarına ilişkin puanları açısından grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının sosyal ilgi düzeyleri bakımından deneysel işlem öncesinde birbirine denk olduğu da görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki kişi sayılarını eşitlemek amacıyla kura yöntemi ile kontrol grubundan iki öğrenci çıkarılmış gruplar arasında sosyal ilgi ve alt boyutları açısından bir farklılık oluşup oluşmadığını belirlemek amacıyla ön-test puanları tekrar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya ilişkin bulgular Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EİSİÖ ve Alt Boyutları Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Sosyal İlgi Toplam	Deney	14	13,89	194,50	89,50	,70
	Kontrol	14	15,11	211,50		
Aidiyet	Deney	14	15,29	214,00	87,00	,61
	Kontrol	14	13,71	192,00		
Duyarlı Olma	Deney	14	13,54	189,50	84,50	,53
	Kontrol	14	15,46	216,50		
Yardım Etme	Deney	14	11,89	166,50	61,50	,09
	Kontrol	14	17,11	239,50		
Başa Çıkma	Deney	14	14,86	208,00	93,00	,82
	Kontrol	14	14,14	198,00		

Tablo 20'de görüldüğü üzere 14 kişilik kontrol grubu ve deney grubunun sosyal ilgi toplam puanı, aidiyet, duyarlı olma, yardım etme ve baça çıkma alt boyutlarına ilişkin puanları açısından sıra ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının son hallerinin de sosyal ilgi düzeyleri bakımından deneysel işlem öncesinde birbirine denk olduğu görülmektedir.

b) Çalışma grubundaki kişi sayısı 30'un altında olduğu için verilerin analizinde parametrik olmayan testlerin kullanılması önerilmektedir (Erkuş, 2011). Bu nedenle araştırmadaki deney ve kontrol grupları 16 öğrenciden oluştuğu için toplanacak verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu çerçevede, grupların kendi içlerinde ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için Friedman Mertebeler Testi ve ikili karşılaştırmalar için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Gruplar arası ön-test ve son-test ölçümleri arasındaki farkı belirlemek içinse ilişkisiz ölçümler Mann

Whitney U-Testi kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde IBM SPSS 25 paket programı kullanılmıştır.

c) Deney sonrasında nicel ölçümlerin yanı sıra deney grubuna katılan öğrencilerle sosyal ilgi açısından kendilerini nasıl gördükleri, psiko-eğitim sürecinden nasıl faydalandıkları ve psiko-eğitim programının değerlendirilmesi hakkında bilgi toplamak için yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla araştırmacı deney grubuna katılan 14 öğrenci ile iletişime geçmiş ve grup üyeleri ile birlikte belirlenen gün ve saatte öğrencilerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Üyeler ile önceden bilgilendirilerek kura ile iki gruba ayrılmıştır. Yedişer kişilik iki grup ile ayrı ayrı görüşme planlanmıştır. Ancak bir gruptaki üyelerden biri hasta olduğu için okula gelmemesi nedeniyle bir grup altı üye ile gerçekleştirilmiştir. Her iki grupla da aynı gün görüşme yapılmıştır. BPT-SİGPP değerlendirilmesi ve öğrencilerin sosyal ilgi düzeyleri üzerindeki etkisi hakkında ayrıntılı bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Yapılandırılmış görüşmede kullanılmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu Ek-18'de verilmiştir.

5.4 İç Geçerlik İçin Alınan Önlemler

İç geçerlik bir araştırmada iki veya daha fazla değişken arasında gözlenen ilişkinin, "başka bir değişkenden" ziyade bağımsız değişkenden kaynaklandığı konusunda açık olması gerektiği anlamına gelmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011, s.166). Shavelson (1988) iç geçerliği bir araştırmada bağımlı değişkendeki değişimin araştırmacının bağımsız değişkenlerin seviyesini azaltarak oluşturabileceği söylemektedir. İç geçerliği tehdit eden faktörler (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011, s. 167-176; Shavelson, 1988) ve bu faktörleri bu çalışmada ortadan kaldırmak için alınan önlemlere aşağıda değinilmiştir.

Deneklerin seçimi: Katılımcıların random seçilmemesi veya yanlı seçilmesi sonucunda araştırmanın başlangıcında farklı özelliklere sahip grupların ortaya çıkması durumudur. Bu faktörün etkisini azaltmak için deney grubunun yanı sıra kontrol grubu oluşturulmuş, deney ve kontrol grupları ve bu gruplara üyeler random atanmış, hem deney hem de kontrol gruplarına ön-test uygulanmıştır.

Deneklerin olgunlaşması: Katılımcıların deneysel müdahale dışında yaş artması bilinç düzeyinde artma vb. faktörler nedeniyle bağımlı değişkende değişim meydana gelmesidir. Bu faktörün etkisini azaltmak için deney grubunun yanı sıra kontrol grubu oluşturulmuş, deney ve kontrol grupları ve bu gruplara üyeler random atanmış, hem deney hem de kontrol

gruplarına ön-test uygulanmıştır. Ayrıca üyelerden sosyal ilgilerini geliştirilebilecek grup harici bir etkinlik yapmamaları istenmiştir. Bu kapsamda;

- Öğrencilerin grup oturumları boyunca izledikleri filmler, diziler ve okudukları kitaplar sorulmuş, not alınmıştır, bu filmlerde ve kitaplarda etkilendikleri noktalar konuşulmuştur.
- Grup etkinlikleri hariç herhangi bir sivil toplum kuruluşuna ya da gönüllü bir faaliyete üye olmamaları, başka bir etkinlik ya da eğitime katılma durumlarında lidere bilgi vermeleri istenmiştir.
- Öğrencilerin okulda üye oldukları kulüpler sorulmuş, sosyal yardımlaşma gibi süreçte iç geçerliği tehdit edecek kulüplerde olan üyeler gruba dâhil edilmemiştir. Okuldan dönem boyunca kulüp değiştirme hakları olmadığı öğrenilmiş ama yine de üyelerden de grup bitene kadar kulüp değiştirirlerse lidere haber vermeleri istenmiştir.

Deneklerin Geçmişi: Katılımcıların geçmişlerinden getirdikleri yaşantılar, sahip oldukları özellikler gibi ön deneyimlerin araştırma sonuçlarını etkilemesi durumudur. Bu faktörün etkisini azaltmak için deney grubunun yanı sıra kontrol grubu oluşturulmuş, deney ve kontrol grupları ve bu gruplara üyeler random atanmış, hem deney hem de kontrol gruplarına ön-test uygulanmıştır. Ayrıca ön görüşmede öğrencilere sosyo-ekonomik düzey, akademik ortalama, kardeş sayısı, anne baba mesleği, kardeş sayıları gibi bilgiler sorularak birbirine yakın yaşam şartlarını sahip öğrenciler belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca üyelerin okulda üye oldukları kulüpler ve sivil toplum kuruluşunda gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur.

Denek Kaybı Etkisi: Denek kaybı hastalık, taşınma, aile durumları, isteksizlik gibi birçok nedenle gerçekleşmekte ve genellenebilirliği etkilemektedir. Bu faktörün etkisini azaltmak için, çalışmaya katılımda gönüllük esas alınmış, deney grubunun yanı sıra kontrol grubu oluşturulmuş ve olası denek kaybı riskine karşılık 16 üye ile grup sürecine başlanmıştır.

Ayrıca içsel ve dışsal motivasyonu arttırmak adına grup sürecinde üyelere grup temasıyla ilişkilendirilerek çeşitli hediyeler verilmiştir. Her türlü harici hediye verilmesinde beklenmedik olmasına, zamanın ve hediye verileceğine dair bir ön bilgilendirme yapılmamasına dikkat edilmiş ve hediyeler oturum tamamlandıktan sonra verilme amacı açıklanarak verilmiştir. Böylece etkinlik ya da görev yapıldığı için verildiği görüşünün doğmasının azaltılması ve içsel motivasyonda düşüş yaşanmasına engel olmak amaçlanmıştır (Pink, 2016, s.80). Son olarak deney grubu ile yapılan ön görüşmede program sonunda üyelere katılım belgesi verileceği söylenmiştir.

5.4.1 Verilen Teşekkür Hediyeleri ve Kriterleri:

1- Sinema Bileti: İkinci oturum sonrasında üçüncü oturuma gelmeden grupta kendini en çok açan altı öğrencinin adı yazılıp kura ile üçü seçilmiştir. Kriter olarak kendini açmanın önemi belirlenmiştir. Grup sürecinde iki hafta boyunca kendini açmada gruptaki diğer üyelere model olan ve gruptaki etkileşime, güveni oluşturmada katkı sağlayan, lidere destek olan öğrencilere teşekkür etmek için böyle bir hediye alındığı açıklanmıştır.

2- Tohum Kalem: Beşinci oturumun sonunda motivasyon arttırmak ve katkıda bulunmak temasına dikkat çekmek için tüm üyelere tohum kalemler hediye edilmiştir. Kalemi kullanıp, içindeki karaçam tohumunu ekecekleri, kutusunu da kitap ayracı olarak kullanabilecekleri belirtilmiştir. Lider kendi de bir tane alarak üyelere birlikte kullanıp, tohumlarımızın fidan verme aşamasını birlikte gözlemleyelim, katkıda bulunma için ilk adımı birlikte atalım diyerek öğrencilere model olmaya çalışmıştır. Ayrıca katkıda bulunma amacını hayat geçirmek için ilk adımı birlikte atma kararı verilmiştir.

3- Ajanda (Metis İnsan Nedir?) ve Zaman Planlayıcı: Altıncı oturumun sonunda oturum sona erdirilmeden önce üyelere grup oturumu sonrası etkinlikleri düzenli yapan üyelere teşekkür etmek için lider tarafından küçük hediye verileceği belirtilmiş, grup sonrası etkinlikleri düzenli yapan beş üyenin isminin onlar bu oturumda formlarını doldururken bir kâğıda yazıldığı ve üç ismin kura ile çekildiği açıklanmıştır. Daha önce teşekkür etmek adına sinema bileti hediye edilen üyelere grup oturumu sonrası etkinlikleri düzenli yaptıkları halde isimlerinin yazılmadığı söylenmiş, kurada ismi çıkan üç üyeye grup sonrası etkinlikleri zamanında yaparak ön görüşme ve grup kurallarında verdikleri sözü yerine getirdikleri için teşekkür edilmiş ve hediyeleri verilmiştir.

4- Takvim: Yılbaşı olması nedeni ile lider her üyeye LÖSEV'den duvar takvimi alarak hediye etmiştir.

Ön-test Etkisi: Katılımcılara aynı ölçek iki veya daha fazla uygulandığı için ön-test sonrasında yapılan uygulamada katılımcıların ölçek maddelerine aşina olması, ilk uygulamadan sonra maddeleri araştırması ya da konu hakkında araştırma yaparak bilgi sahibi olması durumudur. Bu faktörün etkisini azaltmak için ön-test Ekim ayının ilk haftası uygulanırken son-test Ocak ayının ilk haftasında uygulanmıştır. Ön-test ile son-test arasında 11 hafta geçmiştir.

İstatistiksel Regresyon: Katılımcıların ön-test veya son-testten tesadüf eseri çok yüksek ya da düşük puan almasıdır. Bu faktörün etkisini azaltmak için deney ve kontrol grupları ve bu

gruplara üyeler random atanmış, ayrıca alt %27'lik grup alınmış, aykırı değerler çıkarılmıştır.

Veri Toplama Aracı: Ölçme araçlarının özelliklerinin, ölçme aracı uygulayan ve puanlayan kişilerin değişmesinin yapılan karşılaştırmaları etkilemesi durumudur. Bu faktörün etkisini azaltmak için araştırmacılar tarafından geliştirilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı kullanılmıştır. Aynı zamanda her iki gruba da ölçme aracı araştırmacı tarafından uygulanmış ve puanlanmıştır.

Yer (Lokasyon): Uygulamanın yapıldığı ortam katılımcıların uygulamaya katılma şekillerin, uygulamada verdikleri yanıtları etkilemektedir. Bu nedenle mümkün olduğunca tüm katılımcılar aynı ortam ve koşullarda araştırmaya katılmalıdır. Bu faktörün etkisini azaltmak için hem ön-test hem son-test uygulamaları araştırmacı tarafından aynı gün uygulanmış, ön-test uygulaması tüm gruplar için sınıf ortamında gerçekleştirilirken, son-test uygulaması her iki grup içinde sunum odasında gerçekleştirilmiştir. Böylece uygulamayı yapan kişi, uygulama yapılan zaman ve uygulama ortamları denk tutulmaya çalışılmıştır.

Katılımcıların Beklentilerinin Etkisi: Katılımcıların veya araştırmacıların araştırma sonucuna yönelik beklentilerinin performanslarını ve sonuçları etkilemesi durumudur. Bu faktörün etkisini azaltmak için deney grubunun yanı sıra kontrol grubu oluşturulmuştur. Ayrıca üyelere deneyin asıl amacının sosyal ilgilerini geliştirmek olduğu söylenmemiş, süreç ve program temaları ile ilgili genel bilgiler verilmiştir. Ayrıca izleme testi yapılarak bu etki önlenmeye çalışılmıştır. Bu etkiyi azaltma ya da önlemenin bir yolu da plasebo grubu oluşturmaktır fakat bu çalışmada plasebo grubu oluşturulmamıştır. Plasebo grubu yapılmamasının nedeni etkileşim grubu yapılsa bile üyelerinin gruba aidiyet, güven duymaları, kişiler arası iletişim ile empatinin gelişmesinin sosyal ilgiyi etkileyebileceğinin düşünülmesidir**.**

5.5 Dış Geçerlik İçin Alınan Önlemler

Dış geçerlik, bir çalışmanın sonuçlarının, araştırmada kullanılan belirli kişiler veya ortamların ötesinde diğer kişilere veya ortamlara genelleştirilebilmesidir. (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011, s. 268; Shavelson, 1988). Dış geçerliği tehdit eden faktörler ve bu faktörleri ortadan kaldırmak için alınan önlemlere aşağıda değinilmiştir (Cook ve Campell, 1979; Shavelson, 1988).

Zaman ve Müdahale Etkileşimi Etkisi: Araştırma ve uygulamanın yapıldığı tarihi sonuçları etkilemesi durumudur, bu nedenle genelleme yapmadan önce araştırmanın farklı tarihlerde

tekrar edilmesi önerilmektedir**.** Bu faktörün etkisini azaltmak için grup süreci tamamlandıktan on iki hafta sonra izleme testi uygulanmıştır.

Ortam ve Müdahale Etkileşimi Etkisi: Uygulamaların ve araştırmaların yapıldığı ortamların çok yapay olmasının araştırmanın gerçek durum ve olaylara genellenebilirliğini etkilemesi durumudur. Bu faktörün etkisini azaltmada grup sürecinin mikrokozmos özelliğinden yararlanılmıştır. Grupla psikolojik danışma ortamı üyenin içinde yaşadığı dünyanın bir küçük modeli olarak görülebilir (Goldberg ve Hoyt,2015; Voltan-Acar, 1988). Uygulamalar bir devlet okulunda bir toplantı odasında ve günlük yaşama paralel örnekler ve etkinliklerle ile gerçekleştirilmiş, ortamın yapay ve günlük yaşamdan uzak olmamasına özen gösterilmiştir.

Seçme ve Müdahale Etkileşimi Etkisi/Örnekleme Etkisi: Katılımcıların random seçilmemesi, yeterli sayıda örneklem ile çalışmama, çalışan grubun sonucu etkileyecek kendine has özelliklerin olmasının genellenebilirliği etkilemesi durumudur. Katılımcıların mümkün olduğunca evrendeki kişileri temsil edecek şekilde seçilmesi gerekmektedir. Bu faktörün etkisini azaltmak için ön-test uygulamasının tüm 10. sınıfları kapsaması sağlanmış, gönüllülük esas alınmış**,** araştırmaya katılacak üyeler gruplara random atanmış, böylece örneklemin evreni temsil edilebilirliği arttırılmak istenmiştir.

Ön-test-Deneysel Değişken Etkileşim Etkisi: Katılımcılara aynı ölçek iki veya daha fazla uygulandığı için ön-test sonrasında yapılan uygulamada katılımcıların ölçek maddelerine aşina olması, ilk uygulamadan sonra maddeleri araştırması ya da konu hakkında araştırma yaparak bilgi sahibi olması durumudur. Bu faktörün etkisini azaltmak için ön-test Ekim ayının ilk haftası uygulanırken son-test Ocak ayının ilk haftasında uygulanmıştır. Ön-test ile son-test ile arasında 11 hafta geçmiştir. İzleme testi uygulaması da son-test uygulamasından 12 hafta sonra gerçekleştirilerek katılımcıların hatırlama olasılıkları azaltılmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM VI

BULGULAR II

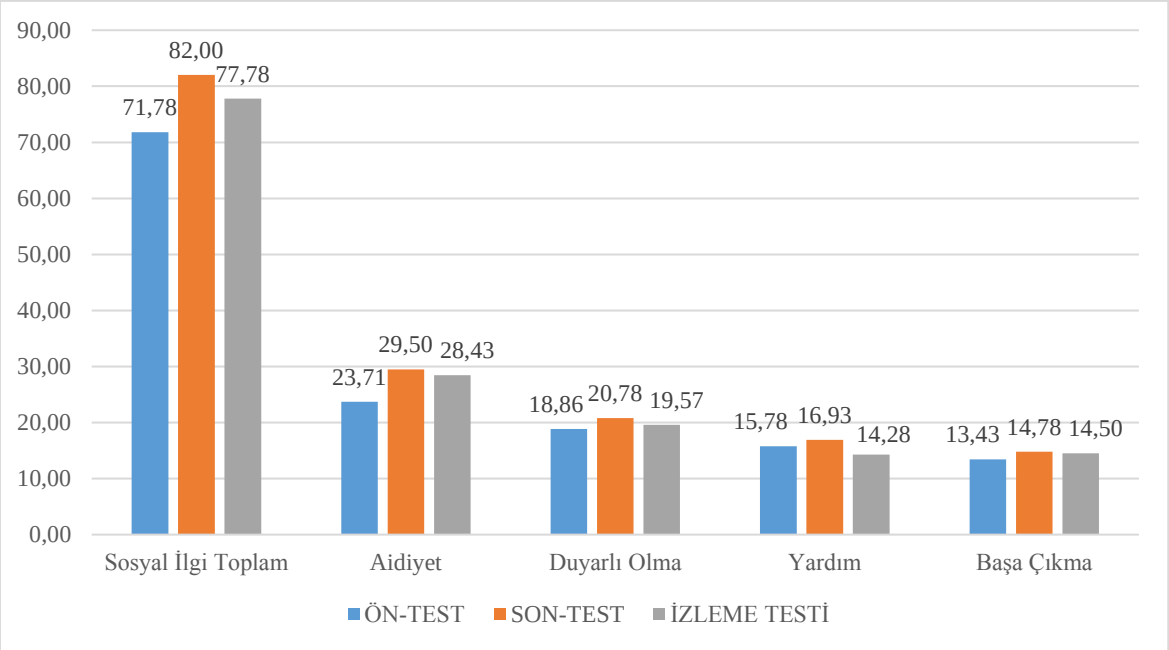
Bu bölümde, BPT-SİGPP'nın ergenlerin sosyal ilgi düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan analizler ve bu analizlerin sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

6.1 Sosyal İlgiye İlişkin Grup İçi Bulgular

Bu bölümde BPT-SİGPP'nın ortaöğretim öğrencilerinin sosyal ilgi ve sosyal ilginin dört alt boyutuna ilişkin sosyal ilgi düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesine amacıyla gerçekleştirilen analizlere yer verilmiştir. Grup içi ve gruplar arası bu karşılaştırmalara geçmeden önce ise hem deney hem de kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri EİSİÖ puanlarına yer verilmiştir.

6.1.1 Deney Grubu Katılımcılarının Sosyal İlgiye İlişkin Grup İçi Bulguları

Deney grubu katılımcılarının sosyal ilgi toplam ve alt boyut ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamalarındaki değişimler öncelikle grafikle gösterilmiştir. Sonrasında her bir katılımcının sosyal ilgi toplam ve alt boyut ön-test, son-test ve izleme testi puanları ayrı ayrı ele alınarak tabloda yer verilmiştir. Buna göre, deney grubu öğrencilerinin sosyal ilgi toplam ve alt boyutlarına ilişkin puanların grafiksel gösterimi Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Deney grubu öğrencilerinin sosyal ilgi toplam ve sosyal ilgi alt boyutlarına ilişkin ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları

Şekil 6 incelendiğinde son-test ve ön-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında sosyal ilgi toplam (ön-test ort.=71,78, son-test ort.=82) ve aidiyet (ön-test ort.=23,71, son-test ort.=29,50), duyarlı olma (ön-test ort.=18,86, son-test ort.=20,78), yardım etme (ön-test ort.=15,78, son-test ort.=16,93) ve başa çıkma (ön-test ort.=13,43, son-test ort.=14,78) alt boyutlarının son-test ortalamalarının ön-test ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Son-test ve izleme testi puan ortalamalarına bakıldığında sosyal ilgi toplam (son-test ort.=82, izleme testi ort.=77,78) ve aidiyet (son-test ort.=29,50, izleme testi ort.=28,43), duyarlı olma (son-test ort.=20,78, izleme testi ort.=19,57), yardım etme (son-test ort.=16,93, izleme testi ort.= 14,28) ve başa çıkma (son-test ort.=14,78, izleme testi ort.=14,50) alt boyutlarının izleme testi ortalamalarının son-test ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir.

Deney grubuna katılan öğrencilerin her birinin ayrı ayrı toplam sosyal ilgi ve sosyal ilgi alt boyutlarına ilişkin ön-test, son-test ve izleme testi puanları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal İlgi Toplam ve Sosyal İlgi Alt Boyutlarına İlişkin Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanları

	Toplam Sİ			Aidiyet			Duyarlı Olma			Yardım Etme			Başa Çıkma		
K	Ön	Son	İz	Ön	Son	İz	Ön	Son	İz	Ön	Son	İz	Ön	Son	İz
D1	59	67	65	15	22	21	20	22	15	16	16	15	8	7	7
D2	62	79	75	19	27	29	15	19	16	12	17	12	16	16	19
D3	65	76	73	23	25	24	15	18	20	16	17	15	11	16	13
D4	71	72	74	21	22	24	18	20	20	14	14	19	18	16	13
D5	72	78	79	20	24	25	22	22	21	18	19	14	22	13	17
D6	73	77	76	26	27	28	19	21	21	18	18	15	10	11	8
D7	76	81	79	24	33	31	19	18	19	16	14	13	17	16	16
D8	77	78	75	34	32	30	12	16	17	16	17	13	15	13	15
D9	78	83	75	30	33	30	19	20	20	16	15	14	13	15	11
D10	81	92	98	23	30	34	24	24	24	17	19	16	17	19	20
D11	81	95	80	29	32	30	24	25	20	15	19	16	13	19	14
D12	60	84	71	24	36	29	14	20	17	13	15	13	9	13	11
D13	69	105	90	20	40	35	20	25	20	16	20	16	13	20	20
D14	81	81	79	24	30	28	23	21	19	18	17	15	16	13	16
D15*	70	-	-	24	-	-	20	-	19	16	-	-	10	-	-
D16*	75	-	-	16	-	-	23	-	16	18	-	-	18	-	-
Ort	72	82	78	23	30	32	19	21	20	16	17	14	14	14	15
Ss	7,3	9,7	8,0	4,9	5,3	12,8	3,6	2,7	2,2	2,3	1,9	1,3	3,4	3,4	4,11

*Bu üyeler grup sürecini ilk oturumdan sonra bıraktıkları için son-test ve izleme testi puanları bulunmamaktadır. K=Katılımcılar, Sİ= Sosyal İlgi, Ön=Ön-test, son=son-test, iz=izleme testi ölçümleridir.

Tablo 21 incelendiğinde sosyal ilgi toplam puanları bakımından deney grubu öğrencilerinin on üçünün sosyal ilgi toplam puanlarında artış olduğu görülmektedir. Özellikle puanlarında artış görülen bu öğrencilerden beşinin puanlarındaki artış dikkate değer olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan bir öğrencinin sosyal ilgi toplam puanının değişim olmadığı görülmektedir. İzleme testi ile son-test puanları karşılaştırıldığında sosyal ilgi toplam puanları bakımından deney grubu öğrencilerinin üçünde artış olduğu görülmektedir. Diğer taraftan on öğrencinin sosyal ilgi toplam puanlarında düşük düzeyde düşüş gözlenmekte; dört öğrencinin sosyal ilgi toplam puanlarında düşüş olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin aidiyet alt boyutuna ilişkin puanları incelendiğinde ise on dört öğrencinin hepsinin aidiyet alt boyutu puanlarında artış olduğu görülmektedir. İzleme testi ile son-test puanları karşılaştırıldığında aidiyet alt boyutu puanları bakımından deney grubu öğrencilerinin beşinin aidiyet alt boyutu puanlarında az miktarda artış olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan yedi öğrencinin aidiyet alt boyutu puanlarında düşük düzeyde düşüş gözlenirken, iki öğrencinin aidiyet alt boyutu puanında düşüş olduğu görülmektedir.

Duyarlı olma alt boyutuna ilişkin puanlar incelendiğinde, on öğrencinin duyarlı olma alt boyutu puanlarında artış olduğu, iki öğrencinin duyarlı olma alt boyutu puanlarında ise az miktarda düşüş olduğu, iki öğrencinin duyarlı olma alt boyutu puanlarında değişim olmadığı görülmektedir. İzleme testi ile son-test puanları karşılaştırıldığında duyarlı olma alt boyutu puanları bakımından deney grubu öğrencilerinin üçünün duyarlı olma alt boyutu puanlarında artış olduğu, üçünün duyarlı olma alt boyutu puanlarında bir değişim olmadığı görülmektedir. Diğer taraftan sekiz öğrencinin duyarlı olma alt boyutu puanlarında düşük düzeyde düşüş olduğu görülmektedir.

Yardım etme alt boyutu puanlarına bakıldığında, sekiz öğrencinin yardım etme alt boyutu puanlarında artış, üç öğrencinin yardım etme alt boyutu puanlarında az miktar düşüş ve üç öğrencinin yardım etme alt boyutu puanında ise bir değişim olmadığı görülmektedir. İzleme testi ile son-test puanları karşılaştırıldığında yardım etme alt boyutu puanları bakımından deney grubu öğrencilerinin on üçünde yardım etme alt boyutu puanlarında düşük düzeyde düşüş gözlenirken bir öğrencinin yardım etme alt boyutu puanlarında artış olduğu görülmektedir.

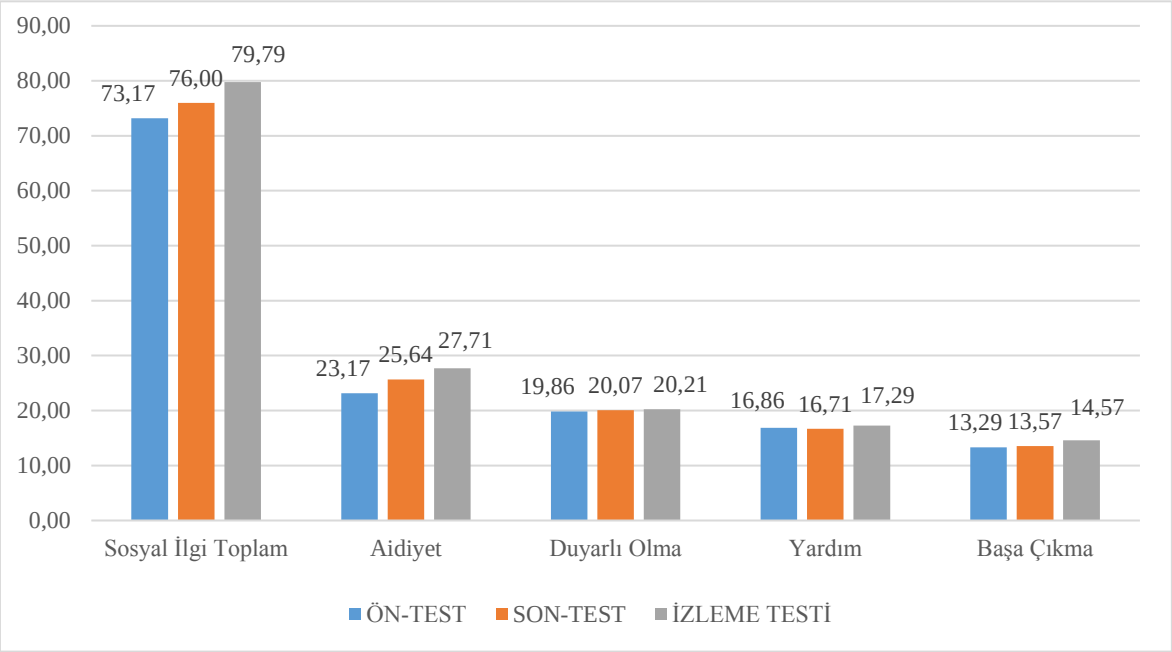
Başa çıkma alt boyutu puanları incelendiğinde, yedi öğrencinin başa çıkma alt boyutu puanlarında artış, altı öğrencinin başa çıkma alt boyutu puanlarında az miktar düşüş ve bir öğrencinin başa çıkma alt boyutu puanlarında ise bir değişim olmadığı görülmektedir. İzleme testi ile son-test puanları karşılaştırıldığında başa çıkma alt boyutu puanları bakımından deney grubu öğrencilerinin beşinin başa çıkma alt boyutu puanlarında artış olduğu görülürken, üç öğrencinin puanlarında değişim olmadığı görülmektedir. Diğer taraftan altı öğrencinin başa çıkma alt boyutu puanlarında düşük düzeyde düşüş olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak sosyal ilgiye ilişkin Tablo 21'deki tüm puanlar genel olarak değerlendirildiğinde gelişim gösteren öğrencilerin daha çok olmakla birlikte deneysel süreçte gelişim göstermeyen öğrencilerin de mevcut olduğu görülmektedir.

6.1.2 Kontrol Grubu Katılımcılarının Sosyal İlgiye İlişkin Grup İçi Bulguları

Kontrol grubu katılımcılarının sosyal ilgi toplam ve alt boyut ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamalarındaki değişimler öncelikle grafikle gösterilmiştir. Sonrasında her bir katılımcının sosyal ilgi toplam ve alt boyut ön-test, son-test ve izleme testi puanları ayrı ayrı

ele alınarak tabloda yer verilmiştir. Buna göre, kontrol grubu öğrencilerinin sosyal ilgi toplam ve alt boyutlarına ilişkin puanların grafiksel gösterimi Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Kontrol grubu öğrencilerinin sosyal ilgi toplam ve sosyal ilgi alt boyutlarına ilişkin ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları

Şekil 7 incelendiğinde son-test ve ön-test puanları karşılaştırıldığında sosyal ilgi toplam (ön-test ort.=73,17, son-test ort.=76) ve aidiyet (ön-test ort.=23,17, son-test ort.=25,64), duyarlı olma (ön-test ort.=19,86, son-test ort.=20,07) ve başa çıkma (ön-test ort.=13,29, son-test ort.=13,57) alt boyutlarının son-test ortalamalarının az miktarda da olsa ön-test ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Yardım etme (ön-test ort.=16,86, son-test ort.=16,71) alt boyutunun son-test ortalamalarının ön-test ortalamalarından az miktarda da olsa düşük olduğu görülmektedir.

Son-test ve izleme testi puan ortalamalarına bakıldığında sosyal ilgi toplam (son-test ort.=76, izleme testi ort.=79,79) ve aidiyet (son-test ort.=25,64, izleme testi ort.=27,71), duyarlı olma (son-test ort.=20,07, izleme testi ort.=20,21), yardım etme (son-test ort.=16,71, izleme testi ort.= 17,29) ve başa çıkma (son-test ort.=13,57, izleme testi ort.=14,57) alt boyutlarının izleme testi ortalamalarının son-test ortalamalarından az miktarda da olsa yüksek olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin toplam sosyal ilgi toplam ve sosyal ilgi alt boyutlarına ilişkin ön-test, son-test ve izleme testi puanları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal İlgi Toplam ve Sosyal İlgi Alt Boyutlarına İlişkin Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanları

K	Toplam Sİ			Aidiyet			Duyarlı Olma			Yardım Etme			Başa Çıkma		
	Ön	Son	İz	Ön	Son	İz	Ön	Son	İz	Ön	Son	İz	Ön	Son	İz
D1	77	77	81	29	31	32	19	16	17	13	14	15	16	16	17
D2	69	73	77	18	25	27	19	17	17	17	16	17	15	15	16
D3*	62	51	-	19	19	-	16	5	-	16	13	-	11	14	-
D4	72	88	84	19	32	32	23	22	21	18	19	18	12	15	13
D5	74	83	88	21	23	23	20	24	25	19	20	20	14	16	20
D6	70	75	74	23	29	25	17	19	19	16	14	15	14	13	15
D7	65	82	84	18	31	32	18	21	21	17	16	18	12	14	13
D8	60	75	80	17	22	27	16	23	19	13	16	17	14	14	17
D9*	76	75	-	30	20	-	17	20	-	18	19	-	11	16	-
D10	78,4	70	95	23,4	21	34	21	21	25	20	17	20	14	11	16
D11	81	81	86	26	27	31	24	23	23	19	18	19	12	13	13
D12	73	77	77	22	25	28	21	21	20	19	19	17	11	12	12
D13	73	61	64	22	13	15	19	16	18	18	16	17	14	16	14
D14	77	75	64	34	31	31	17	16	18	13	14	15	13	14	14
D15	77	69	73	28	20	24	20	22	20	17	17	16	12	10	13
D16	78	78	76	24	29	27	24	20	20	17	18	18	13	11	11
Ort	73	74,3	79,8	23,3	24,8	27,7	19,4	19,1	20,2	13	13,7	17,3	16,8	16,6	14,6
Ss	6,5	8,8	7,5	4,9	5,4	4,9	2,6	4,5	2,6	1,5	1,9	1,7	2,2	2,1	2,4

*Bu üyeler izleme testine katılmadıkları için izleme testi puanları bulunmamaktadır. K=Katılımcılar, Sİ=Sosyal İlgi, ön=Ön-test, son=son-test, iz=izleme testi ölçümleridir.

Tablo 22 incelendiğinde sosyal ilgi toplam puanları bakımından kontrol grubu öğrencilerinin yedisinde artış olduğu, üç öğrencinin sosyal ilgi toplam puanlarında değişim olmadığı, altı öğrencinin de sosyal ilgi toplam puanlarında düşüş olduğu görülmektedir. İzleme testi ile son-test puanları karşılaştırıldığında sosyal ilgi toplam puanları bakımından kontrol grubu öğrencilerinin dokuzunun sosyal ilgi toplam puanları artarken, bir öğrencinin puanı değişmemiş, dört öğrencinin puanlarında ise düşük düzeyde düşüş olduğu görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin aidiyet alt boyutuna ilişkin puanları incelendiğinde ise on öğrencinin aidiyet alt boyutu puanlarında artış olduğu, beş öğrencinin aidiyet alt boyutu puanlarında düşüş olduğu, bir öğrencinin aidiyet alt boyutu puanında ise bir değişim olmadığı görülmektedir. İzleme testi ile son-test puanları karşılaştırıldığında aidiyet alt boyutu puanları bakımından kontrol grubu öğrencilerinin dokuzunun aidiyet alt boyutu puanlarında artış olduğu görülürken, üç öğrencinin aidiyet alt boyutu puanlarında değişim olmadığı, iki öğrencinin puanlarında düşüş olduğu görülmektedir.

Duyarlı olma alt boyutuna ilişkin puanlar incelendiğinde, altı öğrencinin duyarlı olma alt boyutu puanlarında artış olduğu, sekiz öğrencinin duyarlı olma alt boyutu puanlarında düşüş olduğu, iki öğrencinin puanında ise bir değişim olmadığı görülmektedir. İzleme testi ile son-test puanları karşılaştırıldığında duyarlı olma alt boyutu puanları bakımından kontrol grubu öğrencilerinin beşinin duyarlı olma alt boyutu puanlarında artış olduğu, beşinin duyarlı olma alt boyutu puanlarında bir değişim olmadığı, dört öğrencinin duyarlı olma alt boyutu puanlarında düşük düzeyde düşüş olduğu görülmektedir.

Yardım etme alt boyutu puanlarına bakıldığında, yedi öğrencinin yardım etme alt boyutu puanlarında artış, yedi öğrencinin yardım etme alt boyutu puanlarında düşüş ve iki öğrencinin yardım etme alt boyutu puanlarında ise bir değişim olmadığı görülmektedir. İzleme testi ile son-test puanları karşılaştırıldığında yardım etme alt boyutu puanları bakımından kontrol grubu öğrencilerinin dokuzunun yardım etme alt boyutu puanlarında artış gözlenirken, iki öğrencinin yardım etme alt boyutu puanlarında değişim olmadığı, üç öğrencinin yardım etme alt boyutu puanlarında düşüş olduğu görülmektedir.

Başa çıkma alt boyutu puanları incelendiğinde, dokuz öğrencinin başa çıkma alt boyutu puanlarında artış, dört öğrencinin başa çıkma alt boyutu puanlarında az miktar düşüş ve üç öğrencinin puanlarında ise bir değişim olmadığı görülmektedir. İzleme testi ile son-test puanları karşılaştırıldığında başa çıkma alt boyutu puanları bakımından kontrol grubu öğrencilerinin yedisinin başa çıkma alt boyutu puanlarında artış olduğu görülürken, iki öğrencinin puanlarında değişim olmadığı, üç öğrencinin başa çıkma alt boyutu puanlarında düşük düzeyde düşüş olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak tüm gruplardaki öğrencilerin sosyal ilgi toplam puanlarında artışların ve düşüşlerin olduğu görülmektedir. Sosyal ilgi toplam ve alt boyutlarındaki puanların değişimlerinin anlamlılığını test etmek için grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır.

6.1.3 Deney Grubunun Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Sosyal İlgi Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunun sosyal ilgi toplam ve alt boyutlarının ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasındaki fark ve bu farkın anlamlılığına Friedman Mertebeler Testi ile bakılmıştır. Bu karşılaştırmalardan elde edilen bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Deney Grubunun Sosyal İlgi Toplam ve Alt Boyutlarının Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Mertebeler Testi Sonuçları

Ölçümler	Sıra Ortalama	sd	x^2
Ön-Test	1,32	2	14,655*
Son-Test	2,75		
İzleme Testi	1,93		

**p<,001, n=14*

Tablo 23 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin sosyal ilgi toplam ve alt boyutlarının ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir (x^2=14,65, p<,001). Bu farklılığın hangi ölçümler arasında olduğunun belirlenmesi için ölçümler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile ikili olarak karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalardan elde edilen bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Deney Grubu Sosyal İlgi Toplam ve Alt Boyutlarının Ön-test ve Son-test Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	İkili Karşılaştırmalar		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z
Sosyal İlgi Toplam	Ön-Test	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,18**
	Son-Test	Pozitif Sıra	13	7,00	91,00	
		Eşit	1			
Aidiyet	Ön-Test	Negatif Sıra	1	3,50	3,50	-3,08**
	Son-Test	Pozitif Sıra	13	7,81	101,50	
		Eşit	0			
Duyarlı Olma	Ön-Test	Negatif Sıra	2	3,75	7,50	-2,48*
	Son-Test	Pozitif Sıra	10	7,05	70,50	
		Eşit	2			
Yardım Etme	Ön-Test	Negatif Sıra	3	4,33	13,00	-1,80*
	Son-Test	Pozitif Sıra	8	6,63	53,00	
		Eşit	3			
Başa Çıkma	Ön-Test	Negatif Sıra	5	5,40	27,00	-1,30
	Son-Test	Pozitif Sıra	8	8,00	64,00	
		Eşit	1			

***p<,01, *p<,05, n=14*

Tablo 24'te görüldüğü üzere analiz sonuçlarına göre deney grubunun sosyal ilgi toplam ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur (z=-3,18, p<,01). Dolayısıyla deney grubuna katılan öğrencilerin sosyal ilgi düzeylerinde deneysel süreçte anlamlı bir değişimin olduğu görülmüştür.

Tablo 24'e göre deney grubunun aidiyet alt boyutuna ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır (z=-3,08, p<,01). Bu bulgulara göre deney grubu öğrencilerin aidiyet düzeylerinin deneysel süreçte anlamlı bir artış gösterdiği görülmektedir. Tablo 24'e göre deney grubunun duyarlı olma alt boyutuna ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır (z=-2,48, p<,05). Bu bulgulara göre deney grubu öğrencilerin duyarlı olma düzeylerinin deneysel süreçte anlamlı bir artış gösterdiği görülmektedir.

Tablo 24'e göre deney grubunun yardım etme alt boyutuna ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır (z=-1,80, p<,05). Bu bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin yardım etme düzeylerinin deneysel süreçte anlamlı bir artış gösterdiği görülmektedir.

Tablo 24'e göre deney grubunun başa çıkma alt boyutuna ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (z=-1,30, p>,05). Bu bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin başa çıkma düzeylerinde deneysel süreçte anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir.

Deney grubunun sosyal ilgi toplam ve alt boyutlarının son-test ve izleme testi puanları arasındaki fark ve bu farkın anlamlılığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile ikili olarak karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalardan elde edilen bulgular Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Deney Grubu Sosyal İlgi Toplam ve Alt Boyutlarının Son-test ve İzleme Testi Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	İkili Karşılaştırmalar		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z
Sosyal İlgi Toplam	Son-Test İzleme Testi	Negatif Sıra	11	8,09	89,00	-2,30*
		Pozitif Sıra	3	5,33	16,00	
		Eşit	0			
Aidiyet	Ön-Test Son-Test	Negatif Sıra	9	8,11	73,00	-1,30
		Pozitif Sıra	5	6,40	32,00	
		Eşit	0			
Duyarlı Olma	Son-Test İzleme Testi	Negatif Sıra	8	7,63	61,00	-1,74
		Pozitif Sıra	4	4,25	17,00	
		Eşit	2			
Yardım Etme	Son-Test İzleme Testi	Negatif Sıra	14	7,50	105,00	-3,31
		Pozitif Sıra	0	,00	,00	
		Eşit	0			
Başa Çıkma	Son-Test İzleme Testi	Negatif Sıra	5	6,40	32,00	-,46
		Pozitif Sıra	5	4,60	23,00	
		Eşit	4			

**p<,05, n=14*

Tablo 25'te görüldüğü üzere analiz sonuçlarına göre deney grubunun sosyal ilgi son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur (z=-2,30, p<,05). Bu kapsamda deney grubuna katılan öğrencilerin sosyal ilgi düzeylerinde deneysel süreç sonunda gözlenen değişimin uzun süreli olmadığı görülmektedir.

Tablo 25'e göre deney grubunun aidiyet (z=-1,30, p>,05), duyarlı olma (z=-1,74, p>,05) ve yardım etme (z=-3,31, p>,05) alt boyutlarına ilişkin son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre deney grubu öğrencilerin aidiyet düzeylerinde deneysel süreç sonunda meydan gelen artışın devam ettiği görülmektedir.

Tablo 25'e göre deney grubunun başa çıkma alt boyutuna ilişkin son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z=-,46, p>,05). Bu bulgulara göre deney grubu öğrencilerin başa çıkma düzeylerinde deneysel süreçten sonra bir değişim olmadığı görülmektedir.

Deney grubu katılımcıları ebeveynlerine hem grup süreci başlamadan önce ön-test kapsamında hem de grup süreci sonlandıktan sonra son-test kapsamında Ebeveyn Gözlem Formu uygulanmıştır. Katılımcıların formda yer alan maddelere ilişkin cevaplarının, ön-test ve son-test ortalamaları hesaplanmış ve buna ilişkin bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Ebeveyn Gözlem Formu Maddelerinin Ön-Test ve Son-Test Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Maddeler	Ön-test Ort.	Son-test Ort.
M1	2,64	2,29
M2	2,64	2,79
M3	2,93	2,86
M4	2,00	2,21
M5	2,43	2,36
M6	2,43	2,36
M7	2,86	2,79
M8	2,50	2,57
M9	2,50	2,43
M10	3,00	2,79
M11	2,14	2,29
M12	2,79	2,71
M13	2,50	2,29
M14	2,50	2,57
M15	2,50	2,29

N=14

Tablo 26'ya bakıldığında bazı maddelerin (2, 4, 8, 11, 14) ortalamalarında artış olduğu, bazı maddelerin ortalamalarında da (3, 6, 7, 9, 10, 12) çok az düşüş olduğu görülmektedir. Artış olan maddelere bakıldığında paylaşma, işbirliği, doğaya duyarlılık ve topluma aidiyet ile

ilgili maddeler olduğu görülmektedir. Az da olsa düşüşün olduğu maddelere bakıldığında sorunlarla başa çıkma, yardım, meslek seçiminde toplum yararını düşünme temaları ile ilgili maddeler olduğu görülmektedir.

Velilere grup uygulamasından sonra uygulanan ve son-test kapsamında ele alınan gözlem formunda bir tane de açık uçlu soru sorularak, bu süreçte çocuklarında gördükleri değişiklik varsa yazmaları istenmiştir. Bu kapsamda velilerden gelen yanıtlara aşağıda yer verilmiştir.

"Az da olsa kendine güveni geldi." (D3)

"İnsanları anlamaya çalışıyor, çevreye olan duyarlılığı arttı." (D4)

"Hayatındaki hedefleri için daha çok çaba göstermeye çalışıyor." (D5)

"Sinirlerine hâkim olma konusunda iyi, insanlarla iletişimi daha iyi olmaya başladı." (D6)

"Daha anlayışlı ve sakin davranıyor." (D7)

"Daha iyimser oldu." (D8)

"Çarşambaları okula daha istekli gidiyor." (D11)

6.1.4 Kontrol Grubunun Ön-Test ve Son-Test Sosyal İlgi Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubunun sosyal ilgi toplam ve alt boyutlarının ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasındaki fark ve bu farkın anlamlılığına Friedman Mertebeler Testi ile bakılmıştır Bu karşılaştırmalardan elde edilen bulgular Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

Kontrol Grubunun Sosyal İlgi Toplam ve Alt Boyutlarının Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Mertebeler Testi Sonuçları

Ölçümler	Sıra Ortalama	sd	x^2
Ön-Test	1,71		
Son-Test	1,75	2	5,773
İzleme Testi	2,54		

p>,05, n=14

Tablo 27 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin sosyal ilgi toplam ve alt boyutlarının ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmektedir (x^2=5,773, p>,05). Dolayısıyla kontrol grubunun deney öncesi, deney sonrası ve deney bitimini izleyen 12 hafta boyunca sosyal ilgi toplam ve alt boyutlarının puanlarında anlamlı bir değişiklik olmamıştır. Kontrol grubu sosyal ilgi toplam ve alt boyutlarının ön-test, ve son-test puanları arasındaki fark ve bu farkın anlamlılığı daha detaylı şekilde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile ikili olarak karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalardan elde edilen bulgular Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

Kontrol Grubu Sosyal İlgi Toplam ve Alt Boyutlarının Ön-test ve Son-test Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	İkili Karşılaştırmalar		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z
Sosyal İlgi Toplam	Ön-Test Son-Test	Negatif Sıra	6	5,83	35,00	-,178
		Pozitif Sıra	5	6,20	31,00	
		Eşit	3			
Aidiyet	Ön-Test Son-Test	Negatif Sıra	5	9,10	45,50	-,000
		Pozitif Sıra	8	5,69	45,50	
		Eşit	1			
Duyarlı Olma	Ön-Test Son-Test	Negatif Sıra	7	6,07	42,50	-,276
		Pozitif Sıra	5	7,10	35,50	
		Eşit	2			
Yardım Etme	Ön-Test Son-Test	Negatif Sıra	6	7,83	47,00	-,643
		Pozitif Sıra	6	5,17	31,00	
		Eşit	2			
Başa Çıkma	Ön-Test Son-Test	Negatif Sıra	4	6,63	26,50	-,582
		Pozitif Sıra	7	5,64	39,50	
		Eşit	3			

n=14

Tablo 28'e göre kontrol grubunun sosyal ilgi toplam (z=-178, p>,05), aidiyet (z=,000, p>,05), duyarlı olma (z=-,276, p>,05), yardım etme (z=-,643 p>,05) ve başa çıkma (z=-,582, p>,05) alt boyutlarına ilişkin ön-test ve son-test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerin sosyal ilgi, aidiyet, duyarlı olma, yardım etme ve başa çıkma düzeylerinde deneysel süreçte anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir.

6.1.5 Sosyal İlgiye İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

6.1.5.1 Deney ve Kontrol Grubu Sosyal İlgi Toplam ve Alt Boyutlarına Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney grubunun sosyal ilgi toplam ve alt boyutları son-test puanları ile kontrol grubu sosyal ilgi toplam ve alt boyutları son-test puanları arasındaki fark ve bu farkın anlamlılığı Mann Whitney U-Testi ile test edilmiştir. Bu karşılaştırmadan elde edilen bulgular Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Deney Grubu Sosyal İlgi Toplam ve Alt Boyutları Son-Test Puanları İle Kontrol Grubu Sosyal İlgi Toplam ve Alt Boyutları Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sosyal İlgi Toplam	Deney	14	18,54	259,50	41,50	,01*
	Kontrol	14	10,46	146,50		
Aidiyet	Deney	14	18,43	258,00	43,00	,01*
	Kontrol	14	10,57	148,00		
Duyarlı Olma	Deney	14	15,36	224,50	76,50	,33
	Kontrol	14	13,64	181,50		
Yardım Etme	Deney	14	15,86	215,00	86,00	,60
	Kontrol	14	13,14	191,00		
Başa Çıkma	Deney	14	16,18	226,50	74,50	,28
	Kontrol	14	12,82	179,50		

**p<,05*

Tablo 29'a göre deney grubunun sosyal ilgi toplam puanına (U=41,50, p<,05) ve aidiyet alt boyutuna ilişkin son-test puanları (U=43,00, p<,05) ile kontrol grubunun son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin, eğitime katılmayan öğrencilere göre toplam sosyal ilgi ve aidiyet alt boyutu puanlarında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 29 incelendiğinde deney grubunun duyarlı olma (U=76,50, p>,05) , yardım etme (U=86,00, p>,05) ve başa çıkma (U=74,50, p>,05) alt boyutlarına ilişkin son-test puanları ile kontrol grubunun son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin, psiko-eğitime katılmayan öğrencilere göre duyarlı olma, yardım etme ve başa çıkma alt boyutlarında daha yüksek puanlara sahip olduğu fakat bu farkların anlamlı olmadığı görülmektedir.

6.2 BPT-SİGPP'nin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında deney grubundaki üyeler tarafından cevaplanan psiko-eğitim değerlendirme formundan ve üyelerle gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

6.2.1 Psiko-Eğitim Değerlendirme Formu Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde deney grubu katılımcılarının BPT-SİGPP Psiko-Eğitim Değerlendirme Formu aracılığıyla program hakkındaki görüş ve değerlendirmeleri verilmiştir. Katılımcıların formda yer alan Likert tip maddelere ilişkin cevaplarının yüzde ve frekanslar değerleri hesaplanmış ve buna ilişkin bulgular Tablo 30'da verilmiştir. Psiko-eğitim değerlendirme formu son oturumda gerçekleştirilmiş, bir katılımcı son oturuma katılmadığı için analizler 13 kişi ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 30

Deney Grubu Katılımcılarının BPT-SİGPP Psiko-Eğitim Değerlendirme Formu Frekans ve Yüzde Dağılımları

MADDELER	LİKERT DERECELENDİRMELER									
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Psiko-eğitim programı benim kişisel hedeflerime doğru ilerlememe yardımcı oldu.					2	15,4	7	53,8	4	30,8
2.Zor durumlarla daha iyi baş edebiliyorum.					2	15,4	8	61,5	3	23,1
3.Akranlarımla ilişkim daha iyi olmaya başladı.					3	23,1	8	61,5	2	15,4
4.Grup benim için yararlı oldu.							5	38,5	8	61,5
5.Grup tartışmalarında sık sık yer aldım.			2	15,4	1	7,7	7	53,8	3	23,1
6.Aile üyeleri ile ilişkilerim daha samimi ve sıcak.					5	38,5	5	38,5	3	23,1
7.Diğer insanların bakış açılarını anlamada daha iyiyim.					2	15,4	9	69,2	2	15,4
8.Kendimi okulun bir parçası gibi hissediyorum.	1	7,7	1	7,7	4	30,8	2	15,4	5	38,5
9.Diğer canlıların yaşam haklarına daha saygılıyım.					1	7,7	7	53,8	5	38,5
10.Meslek seçimimde toplum ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmanın önemini biliyorum.					2	15,4	6	46,2	5	38,5
11.Doğanın ve dünyanın daha iyi bir yer olması için sorumluluklarımın farkındayım.					2	15,4	6	46,2	5	38,5
12.Diğer insanlarla işbirliği içinde çalışabilirim.					5	38,5	5	38,5	3	23,1
13.Kendi güçlü yönlerimin farkındayım.			1	7,7	3	23,1	5	38,5	4	30,8
14.Kendimi içinde yaşadığım topluma ait hissediyorum.					8	61,5	2	15,4	3	23,1
15.Diğer insanların duygularını anlamada daha iyiyim.					2	15,4	9	69,2	2	15,4
16.Yaşadığım sorunların çözümünde toplum yararını dikkate alırım.			1	7,7	1	7,7	10	76,9	1	7,7
17.Lider, grup yönetiminde iyiydi.			1	7,7			3	23,1	9	69,2
18.Grup deneyimden hoşlandım.					1	7,7	3	23,1	9	69,2

Tablo 30'daki frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde, deney grubu katılımcılarının büyük çoğunluğunun maddelerin neredeyse tamamına yakınına "katılıyorum" veya "kesinlikle katılıyorum" tepkilerini verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte 6., 8., 12. ve 14. maddelerinde "ne katılıyorum ne katılmıyorum" yanıtlarının göreceli olarak fark edilir düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 28'de 5. maddeye iki kişinin "katılmıyorum", 13., 16. ve 17. maddelerine birer kişinin "katılmıyorum", 8. maddeye ise bir kişinin "katılmıyorum" ve bir kişinin "kesinlikle katılmıyorum" yanıtlarını verdiği görülmektedir.

BPT-SİGPP Psiko-eğitim Değerlendirme Formunda Likert tipi derecelendirmeleri maddelerin yanı sıra açık uçlu değerlendirme soruları da bulunmaktadır. Bu kapsamda katılımcılara; *"Grup yaşantısında en çok ne hoşuna gitti?/Grup sürecinde keyif aldığım şeyler…,Grupla ilgili neyi değiştirirdin?/Grup sürecine ilişkin geliştirilmesi gerektiğini düşündüğüm şeyler…,Grup liderini nasıl değerlendirirsin? Güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?, Diğer yorum yapmak istediğiniz şeyler.."* soruları sorulmuştur. Deney grubu katılımcılarının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31

Deney Grubu Katılımcılarının BPT-SİGPP Psiko-Eğitim Değerlendirme Formu Açık Uçlu Sorularla İlişkin Bulgular

Sorular	Katılımcıların Cevaplar	f
Grup Yaşantısında Beğenilen Yönler	Düşüncelerini, görüşlerini ifade etme ve dinleme	7
	Grup ortamının samimiyeti	3
	İşbirliği ile hareket etme	2
	Konularla ilgili etkinlikler yaparak pekiştirme	1
	Akranlarla paylaşımda bulunma	1
	Bir konu hakkında tartışma	1
Grup Yaşantısında Geliştirilmesi Gereken Yönler	Bir şey değiştirmezdim	10
	Daha fazla paylaşım yapmayı sağlamak	2
	Dersler, gelecek kaygısı gibi konuları da ele alırdım	1
Grup Liderinin Güçlü Yönleri	Grup yönetimi iyi	6
	Samimi ve sevecen	5
	Güler yüzlü, neşeli olması ve bunu bize yansıtması	4
	İletişimi iyi	2
	Başarılı, güçlü ve cesaretli biri	2
	Yaratıcı	1
Diğer	Katıldığım için mutluyum, benim için faydalı oldu	4
	Birbirlerinin düşüncelerini anlayan gençlerin birbirlerine katkıda bulunduklarını gördüm	1
	Bitmesini istemedim	1

Tablo 31 incelendiğinde grup sürecinde sosyal olarak gelişme ve empati temalarına odaklandığı, grup süresinde düşüncelerini ifade etme ve ifade ettikleri görüşlerinin

dinlenmesinden memnun oldukları, genellikle grup sürecindeki lider yönetiminden memnun oldukları görülmektedir.

6.2.2 Yapılandırılmış Görüşme Sonucu Psiko-Eğitim Programına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Deney sonrasında deney grubuna katılan öğrencilerle psiko-eğitim sürecinden nasıl faydalandıkları ve psiko-eğitim programının değerlendirilmesi hakkında bilgi toplamak amacıyla gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 32'de verilmiştir. 1 katılımcının hastalık nedeniyle katılmaması sonucu görüşme ve bulgular 13 kişi ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 32

Yapılandırılmış Görüşme Sonucu Deney Grubu Katılımcılarından Elde Edilen BPT-SİGPP'na İlişkin Bulgular

Sorular	Katılımcıların Cevaplar	f
En Çok İlgi Çeken Temalar	Cesaret	4
	İşbirliği	3
	Duyarlı Olma	2
	Empati	2
	Kendini tanıma kapsamında yapılan etkinlikler	1
	Yakın ilişkiler kapsamında yapılan etkinlikler	1
Daha Yeterli Hissedilen Temalar	Empati	3
	Yakın ilişkiler kapsamında yapılan etkinlikler	2
	Duyarlı Olma	2
	Cesaret	2
	Başa Çıkma	2
	İşbirliği	1
	Ait Olma	1
Geliştirme İhtiyacı Duyulan Temalar	Cesaret	5
	İşbirliği	3
	Yakın ilişkiler kapsamında yapılan etkinlikler	3
	Empati	2
	Başa Çıkma	1
Süreçte Sosyal İlgi Kavramı/Anlamı	Toplum yararına şeyler	3
	İyi insan ilişkileri	3
	Duyarlılık	2
	İdeal insanı oluşturan temel özellikler	1
	Empati	1
	İnsan, toplum ve kendimizle barışık olma	1
	Bütün insanların birleşip bir bütün oluşturarak topluma yararlı şeyler yapması	1
	Birey ve toplum arasında bir şey, bireyin kendini geliştirip düzenledikçe topluma sağlayacağı katkının artması	1
Süreçte Değiştirmek/Geliştirmek İstenilenler	Oturum süresi (daha uzun olmalıydı)	3
	Grup içinde ilk başta yaşanan sessizlikler/Grupta daha sessiz olan üyeler	2
	Uygulama saati farklı zamanda olsaydı	2
	Daha fazla uygulama	1
	Bilgi notlarının daha sade olması	1
	Oturum sayısı (iki dönem devam etmeli)	1
	Katılımcı sayısı (daha az olmalıydı)	1
	Grup sonrası etkinlikleri daha etkili yapmak	1
	Yok	1

Tablo 32'de görüldüğü üzere katılımcıların en çok cesaret ve işbirliği temalarının gerçekleştirildiği oturumlardan keyif aldıkları; empati, yakın ilişkiler ve duyarlı olma kapsamında daha yetkin hissettikleri; cesaret, işbirliği ve yakın ilişkiler konularında geliştirmeye ihtiyaç duydukları temalar olarak belirttikleri görülmüştür. Bu kapsamda katılımcılara geliştirmeye ihtiyaç duydukları temalar kapsamında grup sürecinde ele alınan etkinlikler ile birlikte hayatlarında neler yaptıkları sorulmuş, katılımcılardan bazılarının cevapları aşağıda verilmiştir.

"Daha pozitif düşünmeye çalışıyorum böylece cesaretlenmem daha kolay oluyor" (D1).

"Daha sabırlı olmaya çalıyorum yani hani işbirliğinde hep birlikte fikir üretmeye çalışıyorum. Yani grupta fikir üretildiğinde işbirliğini yapabilmek için onları sabırla dinlemeye çalışıyorum. Mesela karşımdaki kişi anlatırken başka yerlere bakmamaya onun gözünün içine bakarak anlamaya çalışıyorum, daha sabırlı davranıyorum" (D11).

"Ben daha iyi dinlemeye, sabırla dinlemeye çalışıyorum" (D14).

"Ben biriyle konuşurken karşı tarafı düşünerek bir şeyler söylüyorum, düşünmeden kırıcı veya ona üzücü, bir kalp kırıklığı oluşturabilecek cevaplar vermemeye çalışıyorum" (D2).

Tablo 32 incelendiğinde katılımcıların sosyal ilgi ile görüşlerinin toplum yararına bir şeyler yapma, iyi insan ilişkileri ve duyarlı olma temalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Grup programına ilişkin oturum sürelerinin daha uzun olması, grup sürecinde sessiz kalan üyelerin grup sürecine katılmaları gibi değişiklikler istenmektedir.

BÖLÜM VII

TARTIŞMA

Bu bölümde BPT-SİGPP katılan ve katılmayan bireylerin sosyal ilgi ve alt boyut puanları arasındaki farklılıklara yönelik bulgulara ilişkin tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

Bu çalışma sonucunda deney grubunun sosyal ilgi toplam puanına ilişkin son-test puanları ile kontrol grubunun son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin, eğitime katılmayan öğrencilere göre sosyal ilgi toplam puanlarında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Clark (1995) tarafından ilkokul ve ortaokul öğrencilerine sosyal ilgiyi geliştirmeye yönelik akran danışmanlığı temelli uygulanan program sonucunda, programda arabulucu olan öğrencilerin olumlu davranışları sonucu sosyal ilgi düzeylerinin arttığı bulunmuştur. Edwards ve Gfroerer, (2001) olumlu grup deneyimlerinin, başkaları ile iletişim kurmayı sağlayarak sosyal ilgi ve olumlu sosyal davranışların artmasını sağlayacağını savunmakta; Dreikurs-Ferguson (1992, s.6) ise, işbirliği, dürüstlük, saygı, eşitlik, karar verme ve sorumluluklarını alma sürecini paylaşmaya odaklanan grup yaşantılarının sosyal ilginin gelişmesi için fırsatlar olduğunu belirtmektedir. Ergüner-Tekinalp (2017) tarafından üniversite öğrencileri ve Neuman (2009) tarafından ergenler ile gerçekleştirilen grup programları sonrasında grup sürecine katılan öğrencilerin sosyal ilgi puanlarında değişim gözlenmemiştir.

Sosyal duygusal öğrenme (SEL) programları ve içerikleri incelendiğinde bu programlara katılan bireylerin empati, sosyal duygusal becerilerinin geliştiği ortaya konmuştur (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011). Bu araştırma kapsamında BPT-SİGPP ile on hafta boyunca öğrencilerin sosyal ilgilerine katkı sağlayacak çeşitli temalarda etkinlikler uygulanmış, grup oturumları yürütülmüştür. Tek tek temalar ele alındığında bir temanın etkin şekilde işlenmesi ve hayata aktarılması için bir oturum sınırlı görülse bile bu

temaların her biri bireyin genel sosyal ilgisine katkı sağladığı için uygulanan program sonucu öğrencilerin sosyal ilgilerinin arttığı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde sosyal ilgi gelişiminde ebeveynlerin ve öğretmenlerin rollerinin büyük olduğu ve işbirliği yapılması gerektiği belirtilmektedir (Adler, 2015; Ansbacher ve Ansbacher, 1956; Kern, 1991; Lew ve Bettner, 2000; Mosak ve Maniacci, 2012). Bu çalışmada on oturumluk psiko-eğitim programı deney grubundaki öğrencilere uygulanmış ama sonrasında herhangi bir uygulama ya da etkinlik gerçekleştirilmemiştir. Bu sebeple BPT-SİGPP'nin uygulaması sonucunda elde edilen sosyal ilgi düzeyinde meydana gelen artışın okul, aile gibi çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahip olan diğer kişilerle işbirliği yapılarak desteklenmesi sağlanamadığı için izleme testinde artışın korunamadığı düşünülmektedir.

Deney grubunun aidiyet alt boyutuna ilişkin son-test puanları ile kontrol grubunun son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin, eğitime katılmayan öğrencilere göre aidiyet alt boyutu puanlarında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Ostrovsky, Parr ve Gradel (1992) tarafından ergenlerle yürütülen çalışmada uygulanan program sonucu aidiyet duygularının artıp, yalnızlık duygularının azaldığı görülmüştür. Glass ve Benshoff (2002) tarafından Bireysel Psikoloji Temelli LECC programının ergenlerle yürütülmesi sonucu programa katılan ergenlerin grup uyumu ve bağlılığının arttığı bulunmuştur. Karcher ve Lindwall (2003) tarafından ergenlerle yapılan çalışmada sosyal ilgisi yüksek olan mentorların okula ve aileye daha bağlı oldukları, bağlılıkla ilgili pozitif duygularını kendilerinden küçük öğrencilerle daha çok paylaştıkları görülmüştür. Dinkmeyer, Dinkmeyer ve Sperry (1987), sınıfın çocuğun ait olma ihtiyacını karşılayabileceği en iyi sosyal çevre olduğunu belirtir ve okulu sosyal ilginin yaşanabileceği ve uygulanabileceği bir yer olarak tanımlar. Wingett ve Milliren (2008) tarafından E5 olarak adlandırılan ve Adleryan temelli cesaretlendirme grup uygulaması sonucu uygulamaya katılan öğrenciler, empati ve olumlu geribildirime dayalı grup ortamında grup üyeleri tarafından cesaretlendirildikleri ve kendileri ve grup üyelerini cesaretlendirdikleri için, iş veya okul, arkadaşlar ve aile gibi yaşamın tüm alanlarına dahil edilebilecek bir beceri geliştirerek diğer insanlara karşı artan bir bağlılık ve aidiyet duygusu geliştirmişlerdir. Adler (2003a) insanın sosyal bir varlık olmasından dolayı ait olmayı birincil ihtiyaç olarak görür ve bunun için bireyin toplumda yer edinmeye çalıştığını; bu dünyada bir yeri olduğunu hisseden insanların diğerleri ile iletişime geçtiğini ve kendisi ile iletişime geçilmesine izin verdiğini belirtir (Adler, 2015). Adler (2003b) sosyal ilgisi yüksek bireyler için kendinden

emin, dünyayı evi gibi hisseden, içinde bulunduğu gruba ve topluma ait hisseden bireyler olarak tanımlar. Ait olma her bireyin toplumda yer edinmesi, topluluğun bir parçası olarak hissetmesi, benlik algısında toplumsal kimliğin bir işlevidir (Kefir, 1981); aidiyet fiziksel ve nesnel gerçekliğin ötesinde bireyin algısı ile şekillenen öznel bir süreçtir (Hatipoğlu-Sümer, 2018, s.96). McMahon (2009, s.163) grup yaşantısının benzerlikleri görmeyi ve paylaşmayı sağlaması nedeniyle yakınlığı ön plana çıkardığını ve ait olma hissini sağladığını belirtmektedir. Bu bağlamda bir grup sürecini yaşamak, grup üyeleri ile bir süre ortak yaşantılar geçirmek başlı başına aidiyet duygusuna katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada yer alan öğrencilerin bir grubun üyesi olmalarının onların aidiyet duygularına katkı sağladığı düşünülmektedir. BPT-SİGPP sonucu deney grubu öğrencilerinin aidiyet düzeylerindeki anlamlı değişikliğin izleme testinde devam ettiği görülmektedir. Bu durum deney grubuna katılan öğrencilerin grup sürecinde grup üyeleriyle kurdukları etkileşimin okula, çevrelerine aidiyet hissini geliştirdiğini göstermektedir. Bu durum üyeler farklı sınıflarda olsa bile aynı okulda eğitimlerine devam ettikleri için ait olma sağlandıktan sonra bu hisse zarar verecek bir yaşantı geçirmedikçe aidiyet hissinin devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubunun ve kontrol grubunun duyarlı olma alt boyutuna ilişkin son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı fakat psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin, psiko-eğitim programına katılmayan öğrencilere göre duyarlı olma alt boyutunda daha yüksek puanlara sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Karcher ve Lindwall (2003) tarafından ergenlerle yapılan çalışmada sosyal ilgisi yüksek olan mentorların akademik ve sosyal riski olan öğrencilere danışmanlık yapmaya istekli oldukları, dünyayı değiştirme isteklerinin daha fazla olduğu ve daha duyarlı oldukları bulunmuştur. Ostrovsky, Parr ve Gradel (1992) tarafından ergenlerle yürütülen sosyal ilgi aracılığıyla okulda öğrencilerin ahlaki gelişimlerini geliştirmeye yönelik çalışmada araştırma sonucunda öğrencilerin adalet duygularının geliştiği görülmüştür. Miller, Cox ve Moate (2018) tarafından yapılan çalışmada da okul temelli sosyal ilgi geliştirme deneyimlerinin çocukların vatandaşlık ve dünya görüşü konusunda daha sorumlu olmalarını sağladıkları, ebeveynlerin çocuklarının sosyal ilgilerinin geliştirilmesinin hem kendileri hem de çocukları için faydalı olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde sosyal ilgi kapsamında bireyin bir bütün olarak topluma katkıda bulunma yeteneğinin olduğu (Murdock, 2013, s.113), bireyin kişisel amaçlarını belirlerken toplum refahını da göz önünde bulundurduğu, toplum yararı, toplum refahı için emek harcadığı (Kaplan, 1991), topluma katkıda bulunma çabası içinde olduğu (Rareshide ve Kern, 1991) ve toplumsal sorunlar için çabaladığı belirtilmektedir

(Adler, 2011a). Katılımcıların bireysel olarak duyarlı olma alt boyutunda ön-test ve son-test kapsamında puanlarına bakıldığında grubun çoğunluğunun son-test puanlarının arttığı görülmektedir. Bu kapsamda aslında deney gruba katılan üyelerin çoğunda duyarlı olma alt boyutunda gelişim olduğu ama bu gelişimin anlamlı bir farka neden olmayı sağlayacak kadar yüksek bir artışa neden olmadığı söylenebilir. Twenge (2018, s.234), çalışma grubunun da içinde bulunduğu bu kuşağın özelliklerini tanımlarken, zor durumlardaki bireylere yardım etme ve duyarlı olmanın bu kuşaktaki bireylerde arttığını ama bu artışın çevrimiçi temelli olduğunu belirtmektedir. Savsaktivizm olarak tanımladığı bu durumu duyarlılığın sosyal medyada paylaşma olarak kalması, eylemde bulunma aşamasına geçmemesi olarak açıklamaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada hem ölçme aracının duyarlı olma boyutunda yer alan maddelerin hem de duyarlı olma, katkıda bulunma oturumlarında grup sürecinde ele alınan konularda bireylerin duyarlılığı günlük hayatlarına yansıtmaları temel alınmıştır. Bu bağlamda duyarlı olma boyutunda anlamlı fark çıkmamasında bu kuşağın duyarlılığı eyleme geçirmede zorluklar yaşama özelliğinin etkili olabileceği, kuşağın özelliği de düşünüldüğünde duyarlı olmanın eyleme geçmesi ve anlamlı farklılığa neden olabilmesi için daha fazla oturuma veya daha farklı oturum materyallerine ihtiyaç duyulması ile açıklanabilir.

Deney grubunun ve kontrol grubunun yardım etme alt boyutuna ilişkin son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin, psiko-eğitim programına katılmayan öğrencilere göre yardım etme alt boyutunda daha yüksek puanlara sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Barkley, Wilborn ve Towers (1984) tarafından yapılan çalışmada araştırma sonucunda başkalarına yardım etme davranışın gençlerin ruh sağlığını olumlu etkilediği görülmüştür. Başkalarına yardım ederek kendilerine de yardım ettikleri anlaşılmaktadır. Ostrovsky, Parr ve Gradel (1992) tarafından ergenlerle yürütülen sosyal ilgi aracılığıyla okulda öğrencilerin ahlaki gelişimlerini geliştirmeye yönelik çalışmada araştırma sonucunda öğrencilerin paylaşma duygularının geliştiği görülmüştür. West, Sosyal ilgisi yüksek bireyler işbirliğine yatkın (Adler, 2011a; Crandall, 1980; Kaplan, 1991, Manaster, Cemalcilar ve Knill, 2003), daha paylaşımcı davranışlarda bulunan (Geçtan, 2012; Walton, 2016), özgeci tutumlara sahip (Crandall, 1980) daha üretken (Rareshide ve Kern, 1991) bireyler olarak tanımlanmaktadır. BPT-SİGPP oturum temalarına bakıldığında direkt yardım temalı oturum bulunmamaktadır. İşbirliği, katkıda bulunma, duyarlı olma temalarının yardım davranışına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu kapsamda beklenen dolaylı aktarım gerçekleşmemiş, doğrudan yardım temasına yer verilmediği için üyelerin puanlarında anlamlı artış görülmemiş olabileceği

düşünülmektedir. Ek olarak üyelerle uygulanan psiko-eğitim sonrası gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmede işbirliği kapsamında geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda bu temanın tek oturumda ele alınmasının öğrencilerin bu konuda yeterli geliştirme göstermemesinde etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubunun ve kontrol grubunun başa çıkma alt boyutuna ilişkin son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin, psiko-eğitim programına katılmayan öğrencilere göre başa çıkma alt boyutunda daha yüksek puanlara sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. LaFountain (1996) tarafından yapılan ve öğrencilerin amaçlarına ulaşmak için çözüm bulma dereceleri ile sosyal ilgi düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmada çözümün sosyal ilgi öğesi içermesi ile amaca ulaşma arasında anlamlı pozitif ilişki olduğu ve amaca ulaşmada sosyal ilginin önemli rol oynadığı bulunmuştur. West, Miller, Cox ve Moate (2018) tarafından yapılan çalışmada da okul temelli sosyal ilgi geliştirme deneyimlerinin çocukların daha empatik özellikle kişiler arası ilişkilerinde daha olumlu, cesaretlendirici deneyimler geliştirdiklerini, olumlu benlik algısı oluşturduklarını belirtmişlerdir. Adler (2003b, s. 18) sosyal ilgi kapsamında başa çıkmayı yaşamda zorlukların olduğunu bilme ve bu zorlukların üstesinden gelmek için çabalama, cesur olma, hata yapmaktan korkmama, yaşamın hem zorluklarından hem de üstün yanlarından yararlanma olarak ele almaktadır. Leak ve Williams (1989), sosyal ilginin bireylerin yaşamda karşılaştıkları problemlerle aktif şekilde başa çıkmalarında cesaretlendirici olduğunu belirtir. Sosyal ilgisi yüksek bireylerin sorunlar karşısında daha cesur davranıp, bu sorunların üstesinden gelebileceklerine inanan (Adler, 2011a), bu sorunlara meydan okuma eğilimi içinde (Rareshide ve Kern, 1991) ve zorluklarla mücadele etmekte daha iyi durumda (Adler, 2011a) oldukları görülmektedir. Sosyal ilgisi düşük bireylerin yaşam karşısında cesaretleri kırılmıştır ve karşılaştıkları problemlerle başa çıkmada üretken ve verimli olmaktan vazgeçmişlerdir, sağlıksız başa çıkma yollarına başvurarak mükemmel olmaya çabalarlar ya da çarpık tutumlara sahip olurlar (Corey, 2008). Katılımcıların bireysel olarak başa çıkma alt boyutunda ön-test ve son-test kapsamında puanlarına bakıldığında grubun yarısının son-test puanları artarken yarısının puanlarında da düşüş görülmüştür. Son-test uygulamasının dönem sonuna gelmesi, öğrencilerin sınavlar ve dönem sonu başarı puanları nedeniyle kaygılarının arttığı bir dönem olduğu düşünüldüğünde başa çıkma konusunda kendileri yetersiz hissettikleri bir dönemden kaynaklanmış olabileceği ve puanlardaki düşüşün öğrencilerin sınav döneminde olmaları ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra Twenge (2018) çalışma grubunun da içinde bulunduğu bu kuşağın özelliklerini tanımlarken, güven ihtiyacını en yoğun yaşayan

kuşak olduğunu, bu nedenle geç olgunlaştıklarını, araba kullanma, ehliyet alma, yanında anne baba olmadan dışarı çıkma gibi faaliyetlerde önceki kuşaklara göre düşüş olduğunu, ebeveynlerine daha uzun süre bağımlı kaldıklarını, duygusal olarak da daha kırılgan olduklarını, eleştiri konusunda daha hassas, olumlu anlamada bile risk alma davranışlarının düşük olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu gençlere daha az sorumluluk verilmesinin de geç olgunlaşmalarına neden olduğunu belirtmektedir ki bu durumda son dönemlerde oldukça yaygın olan aşırı koruyucu, programlayıcı ve mükemmeliyetçi anne babaların tutumlarını anlatan helikopter ebeveynlik (Lee ve Kang, 2018) kavramı ile açıklanmaktadır. Tüm bu durumlar düşünüldüğünde genellikle çocuğunun yerine bir sorunun üstesinden gelen ebeveynler, sorumluklarıyla yüzleşmesine izin verilmeyen ve kırılganlığı desteklenen gençlerin, bir oturum ile baş etme gibi süreç ve teşvik gerektiren beceriyi edinmeleri zor görünmektedir. Sosyal ilgi kapsamında ele alınan baş etme özelliğinin birçok beceriyi ve özelliği içinde barındıran bir özellik olduğu görülmektedir. Bu bağlamda üst beceriler gerektiren baş etme ile bu becerilere ket vurucu ebeveyn tutumları ve kuşak özellikleri göz önünde bulundurulduğunda bir oturumun bu katılımcıların baş etme becerilerinde anlamlı fark yaratacak bir gelişme sağlayamadığı söylenebilir. LECC gibi Macera Temelli Psikolojik Danışma (Adventure Based Counselling) uygulamalarında öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için işbirliğine dayalı meydan okuma (challenge) temelli etkinlikler uygulanmaktadır. Bu tarz etkinliklerin problem çözme için itici güç olduğu belirtilmektedir (Fletcher ve Hinkle, 2002). Bu çalışmada da başa çıkma ile ilişkili hazırlanan oturumlardaki etkinlikler meydan okuma tarzı planlanarak katılımcıların grup işbirliğinin gücünden yararlanarak kendilerini zorlaması başa çıkma boyutunda daha etkili sonuçlar elde edilmesini sağlayabilirdi. Ek olarak üyelerle uygulanan psiko-eğitim sonrası gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmede cesaret teması en çok geliştirmeye ihtiyaç duydukları temalardan biri olarak bulunmuştur. Bu kapsamda bu temanın tek oturumda ele alınmasının öğrencilerin bu konuda yeterli gelişme göstermemesinde etkili olduğu söylenebilir.

BÖLÜM VIII

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve araştırma sonuçlarına bağlı önerilere yer verilmiştir.

8.1 Sonuç

Bu araştırma kapsamında Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-eğitim Programının (BPT-SİGPP) ergenlerin sosyal ilgi düzeyleri üzerindeki etkisi ve bu etkinin kalıcılığı incelenmiştir. Ergenlerin sosyal ilgi düzeyini belirlemek için araştırma kapsamında bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıda belirtilen temel sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Bu çalışmada BPT-SİGPP'nın sosyal ilgi ve alt boyutları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan analizler sonucunda psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin grup içi karşılaştırmalarında sosyal ilgi toplam, aidiyet, duyarlı olma ve yardım etme alt boyutu puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği, başa çıkma alt boyutu puanında anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu farkın kalıcılığını test etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda aidiyet alt boyutundaki farkın etkisinin kalıcılığı görülmekle birlikte, sosyal ilgi toplam puanında meydan gelen değişimin uzun süreli olmadığı görülmüştür.
2. Psiko-eğitime katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin grup içi karşılaştırmalarında sosyal ilgi toplam ve alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.
3. Gruplar arası karşılaştırmalara bakıldığında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre toplam sosyal ilgi, aidiyet alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu; duyarlı olma, yardım etme ve başa çıkma alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı

bulunmuştur. Psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin, eğitime katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre duyarlı olma, yardım etme ve başa çıkma alt boyutlarında daha yüksek puanlara sahip olduğu fakat bu farkların anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu bulgulara göre BPT-SİGPP'nin ergenlerin toplam sosyal ilgi ve aidiyet düzeylerini arttırmada istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Bu çalışma sonucunda 21 maddelik aidiyet, duyarlı olma, başa çıkma, yardım etme olmak üzere dört alt boyuttan oluşan Ergenler İçin Sosyal İlgi Ölçeği (EİSİÖ) geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ait bulgular, ergenlerin sosyal ilgi düzeylerini belirlemek üzere kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Ölçeğin maddelerinin gerek ölçmek istediği özelliği ölçmeye hizmet ettiği, gerekse ölçülmek istenen özelliğe sahip olan bireylerle, olmayan bireyleri ayırt edebildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

8.2 Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak bundan sonraki araştırmalar için araştırmacılara öneriler, uygulayıcılar için uygulama sürecine yönelik öneriler ve son olarak yasal düzenleme ve daha geniş kapsamlı uygulamalar için politika geliştiricilere öneriler sunulmuştur.

8.2.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1- Grup oturumları ergenlerle psiko-eğitim programlarının süresi ve okuldaki öğrencilerin uygun saatleri dikkate alınarak 60 dakika olarak planlanmış ve bu şekilde yürütülmüştür. Uygulama sonucunda öğrencilerden gelen dönütler ve grup sürecinde yaşananlar dikkate alındığında, oturum temaları ve etkinliklerinin daha verimli yürütülmesi ve gruptaki her üyenin grup sürecine daha etkin katılımının sağlanması için grup oturum süreleri 75 dakika olarak planlanabilir.

2- Türkiye'de MEB'te eğitim öğretim, bir dönemde 18 hafta olmak üzere 36 hafta olarak planlanmıştır. Fakat bu dönemin ilk iki hafta nakil dönemi olduğu için uygulamalara izin verilmemekte, bunun yanı sıra sınav haftaları ve dönemin son haftası uygulama yapılması sorun olmaktadır. Bir dönem içinde katılımcıların belirlenmesi de sürece dâhil edildiğinde, programın uygulanabilirliği için haftada bir oturum olmak üzere 10 oturum olarak planlanmıştır. Ancak bu tür bir zaman sınırlamasının olmadığı uygulayıcılar

programda var olan temaları birden fazla oturumda ele alarak ya da yeni temalar ekleyerek programın oturum sayısını arttırabilirler. Başa çıkma becerisinin bir oturum ile kazanılması kolay olmadığı için bu temayı daha etkili ele almak adına başa çıkma teması ile bu temaya katkı sağlayacak ve program değerlendirme görüşmesinde öğrencilerin en çok ilgilerini çeken cesaret temasına birden fazla oturum ayrılabilir.

3- Bu program kapsamında duyarlılık temasında özellikle farklı sivil toplum kurum ve kuruluşları tanıtılmış, etkinlikleri örnek gösterilmiştir. Duyarlılık temasının bu yaş grubunda daha etkili ele alınması ve günlük yaşamlarına aktarmasını kolaylaştırmak adına planlanacak etkinlik, örnek ve bilgi notlarında sivil toplum kuruluşları ya da derneklerin çalışmalarının yanı sıra bireysel duyarlılık örneklerine, öğrencilerin bireysel yaşamına katkılarının daha kolay gerçekleşeceği okulda ve evde uygulayabileceği etkinliklere ağırlık verilebilir.

4- Bu araştırma kapsamında program uygulandıktan sonra psiko-eğitim programını değerlendirme amacıyla gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerde üyelerin en keyif aldıkları oturumların başında cesaret ve işbirliği oturumları geldiği sonucu elde edilmiştir. Program içeriğine bakıldığında bu oturumlarda gerçekleştirilen etkinliklerin daha oyun temelli ve öğrencilerin ilgi alanlarına uygun olduğu görülmektedir. Bu kapsamda özellikle daha bilgi ağırlıklı ve kâğıt kaleme dayalı etkinliklerin gözden geçirilerek oyunlaştırma temelli etkinliklere dönüştürebilir.

5- BPT-SİGPP'de sosyal ilgiyi geliştirme adına sosyal ilgiye katkı sağlayacak kavramlara olabildiğince yer verilmeye çalışılmış ve bir bütün olarak sosyal ilginin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçeğin aidiyet, duyarlı olma, başa çıkma ve yardım etme alt boyutlarından oluştuğu ve bu çalışmada veri toplama aracı olarak bu ölçeğin kullanıldığı göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin alt boyutları oturum temaları olarak belirlenebilir, her temayla ilgili birden fazla oturum planlanarak uygulamalar gerçekleştirilebilir.

6- Bireysel Psikoloji temelli ebeveyn eğitim programlarının alanyazında yaygın olarak kullanıldığı ve etkililiği bu çalışmanın önceki bölümlerinde verilmiştir. Bu kapsamda sosyal ilgi programının etkililiğini arttırmak adına ebeveynlere yönelik programlar da oluşturarak, program sürecine aileler de katılabilir. Bunun yanı sıra uygulamayı okul genelinde yaygınlaştırmak ve okul tabanlı olmasını sağlamak için öğretmenler ve yöneticiler dâhil edilerek öğretmen eğitimleri düzenlenebilir.

7- Bu araştırma sonucunda yapılandırılmış görüşme ile uygulanan psiko-eğitim programının etkililiği araştırılmıştır. Daha yapılandırılmış odak grup görüşmeleri planlanarak nicel ölçümlere katkı sağlayabilecek nitel ölçümler elde edilebilir.

8- Bu araştırma kapsamında program uygulaması tamamlandıktan üç ay sonra öğrencilerde meydana gelen değişikliğin kalıcılığını test etmek amacıyla izleme testi gerçekleştirilmiştir ve izleme testinde bu değişikliğin aidiyet alt boyutu için devam ettiği görülürken sosyal ilgi düzeyindeki değişikliğin kalıcı olmadığı bulunmuştur. Nicel ölçüm kapsamında uygulanan EİSİÖ'nın yanı sıra izleme oturumu, ara oturumlar ya da atölye çalışmaları ayarlanarak öğrencilere sosyal ilgi kapsamında ele alınan temalar hatırlatabilir, değişimin kalıcılığını sağlamak adına yeni etkinlikler uygulanabilir ve kalıcılığın test edilmesinde nicel ölçümlerin yanı sıra nitel ölçümlere de yer verilebilir.

8.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1- BPT-SİGPP temel olarak Bireysel Psikoloji çerçevesinde geliştirilmiş bir program olmakla birlikte farklı kavramlarla ve kuramlarla birleştirilerek program içeriği genişletilebilir, farklı grupların ihtiyacına göre düzenlenebilir. Örneğin; sosyal ilgi ve tüm varlığımızla ve içtenlikle dinlemeyi, saygı ve empatiyi, gönülden vermeyi karşılıklı bir istek haline getirmeye odaklanan şiddetsiz iletişim (Rosenberg, 2013) kavramı birleştirilip yeni bir model kurularak bu kapsamda öğrenciler için programlar veya sınıf içi etkinlikler geliştirilebilir, etkililiği test edilebilir.

2- Bu çalışma kapsamında geliştirilen psiko-eğitim programı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bu durum etki etmiş olabilir, bu nedenle farklı araştırmacılar ile program tekrarlanarak, etkililiği araştırılabilir.

3- BPT-SİGPP Türkiye'de ergenler için geliştirilmiş ilk sosyal ilgi programıdır. Ortaöğretim öğrencileri dışında farklı hedef kitlelerine yönelik olarak programın yeniden düzenlenmesi ve uygulanması, programın etkililiğin test edilmesine katkı sağlayabilir.

4- Sosyal ilgi geliştiğinde depresyon, kaygı, şiddet, akademik başarısızlık, umutsuzluğun azaldığı ve empati, işbirliği, olumlu benlik algısı, iyi oluş ve baş etme becerilerinin geliştiği bilinmektedir. Bu kapsamda bu program uygulanırken sosyal ilgi düzeylerini ölçmenin yanı sıra ilgili olabilecek diğer değişkenlerle ilişkisine bakılarak sosyal ilgi ruh sağlığı çalışmalarına katkı sağlayabilir.

5- Bu çalışmada sosyal ilgiyi geliştirmek için okul ortamında öğrencilere yönelik etkinlikler yapılmış ve sosyal ilgiyi artırmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında sosyal ilgiyi geliştirmede ailenin önemi vurgulanmaktadır. Dolayısıyla ailelere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik hazırlanacak benzer psiko-eğitsel programların, öğrencilerin sosyal ilgi düzeylerini geliştirmesine etkisi araştırılabilir.

6- Bu araştırmanın bulgularına göre son testlerde görülen sosyal ilgi düzeylerindeki artışın izleme testinde korunamadığı tespit edilmiştir. Uygulanan BPT-SİGPP'nın sosyal ilgiye etkisinin kalıcı olması için neler yapılabileceği incelenebilir. Bu amaçla programın kalıcılığını etkileyen faktörler araştırılabilir.

7- Sosyal ilgi kavramı ile okul bağlılığı (Blum, 2005) ve sosyal duygusal öğrenme (CASEL, 2003) kavramlarının örtüştüğü birçok nokta bulunmaktadır. Bu kapsamda bu kavramlar birlikte ele alınarak yeni bir model veya program ortaya konulabilir ve etkililiği araştırılabilir. Ayrıca, alanyazında sosyal ilginin depresyon, kaygı ve okulda şiddeti azalttığını gösteren araştırma sonuçları dikkate alındığında okullarda sosyal ilgi programlarına ve etkinliklerine yer verilerek bu sorunların azaltılmasında etkililiği araştırılabilir.

8.2.3 Politika Geliştiricilere Yönelik Öneriler

1- MEB, Hayat Bilgisi (Ör. Bireysel farklılıklara saygı duyar), Sosyal Bilgiler (Ör. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır), Sosyal Etkinlik (Ör. Empati kurabilme, problem çözme becerileri kazanır) derslerinde sosyal ilgiye katkı sağlayacak kazanımlar yer almaktadır. Bu kapsamda okullarda sosyal ilgi ile ilgili programların uygulanması, bu derslerin kazanımlarına ulaşılmasını da kolaylaştıracaktır.

2- Türkiye'de üniversitelere Topluma Hizmet Uygulamaları adı altında öğrencilerin toplumun ihtiyaçlarını ortaya çıkarıp, bu ihtiyaçları giderecek projeler üretip, uygulamalarını sağlayan bir ders bulunmaktadır. Bu dersin içeriği ve amacının sosyal ilgiye katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu kapsamda bu gibi derslerin ortaokul ve ortaöğretim müfredatlarına da eklenmesi önerilmektedir.

3- Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Hizmetleri Müdürlüğüne bağlı Gençlik Merkezlerinde Gönüllü Kulübü adlı bir kulüp bulunmakta ve gençlerin toplumun yararına faaliyetler planlamaları ve uygulamaları amaçlanmaktadır. Bu kulübün

tanınırlığını ve etkinliğini arttırmak adına Gençlik ve Spor Bakanlığının her yıl birçok genci bir araya getirdiği Gençlik Kamplarında BPT-SİGPP uygulanarak gençlerin sosyal ilgiye yönelik farkındalığı ve düzeyleri arttırılabilir. Böylece bakanlığın Gönüllülük Kulübü, Sen Ben Biz Bir Takımız Projesi gibi hizmetlerine katılım arttırılabilir.

4- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Gençler İçin Yaşam Becerileri Eğitim, Çocuk Yetiştirmede Temel Beceriler Eğitim Aile Eğitim Programı gibi uygulamalar ile hem gençler hem de ailelere eğitimler düzenlemektedir. Bu kapsamda bu eğitimler ile sosyal ilgi psiko-eğitim programları ilişkilendirilerek bu eğitimlerin içeriğine sosyal ilgi programları da eklenebilir.

5- Sosyal ilginin şiddet, suç ve bağımlılığı azalttığı bununla birlikte ruh sağlığı ve iyi oluşa katkı sağladığı bu çalışmanın önceki bölümlerde verilen çalışmalarla kanıtlanmıştır. Bu kapsamda Adalet Bakanlığına bağlı Çocuk Eğitim Evlerinde Sosyal ilgi programları uygulanarak bu çocukların kurumdan ayrıldıktan sonra topluma uyum sağlama ve toplum refahı için çabalamaları sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Aber, J. L., Brown, J. L. ve Jones, S. M. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: Course, demographic differences, and response to school-based intervention. *Developmental Psychology*, *39*(2), 324–348. https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.324

Abramson, Z. (2016). Freud and Adler: Differences. *Journal of Individual Psychology*, 72(2), 140–147. https://doi.org/10.1353/jip.2016.0011

Adler, A. (1956). *The origin of the neurotic disposition. The Individual Psychology of Alfred Adler*. New York: Basic Books.

Adler, A. (1979). Brief comments on reason, intelligence, and feeblemindedness. In Ansbacher, H. L. ve R. R. Ansbacher (Eds.), *Superiority and social interest* (pp. 41-49). New York: Norton (Original work published 1928).

Adler, A. (2003a). *İnsan doğasını anlamak*. (D, Başkaya, Çev.). İzmir: İlya.

Adler, A. (2003b). *Yaşama Sanatı*. (1. baskı). (S, Koçak, Çev.). İstanbul: Doruk.

Adler, A. (2008). *Nevroz sorunları; toplumsal duygu yoksunluğu ve erkeksi protesto*. (2. baskı). (A. Kılıçoğlu, Çev.). İstanbul: Say.

Adler, A. (2011a). *Psikolojik aktivite (Üstünlük duygusu ve toplumsal aktivite)*. (9.baskı). (B. Çorakçı, Çev). İstanbul: Say.

Adler, A. (2011b). *Bireysel psikoloji*. (3.baskı). (A. Kılıçoğlu, Çev.). İstanbul: Hayat.

Adler, A. (2012). *İnsanı tanıma sanatı*. (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Say.

Adler, A. (2015). *Sosyal ilgi insanoğluna bir davet*. (1. baskı). (A. Tekşen, Çev.). İstanbul: Payel.

Adler, A. ve Brett, C. (2014). *Understanding human nature: The psychology of personality*. London: Oneworld.

Akçinar, B., Baydar, N. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2018). Erken ergenlikte ahlak gelişimi: Bir müdahale araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 14*(2), 153-169. https://doi.org/10.17244/eku.322365

Akdoğan, R. ve Ceyhan, E. (2014). Adleryen grupla psikolojik danışmanın yetersizlik duygusu ve psikolojik belirtiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(42), 280-293.

Akos, P. ve Galassi, J. P. (2008). Strengths-based school counseling: Introduction to the special issue. *Professional School Counseling*. *12*(2), 66-67. https://doi.org/10.1177/2156759X0801200201

Alikaşifoğlu, M. ve Ercan, O. (2002). Drug use among adolescents. *Turkish Pediatrics Archives, 37*, 66-73.

Alizadeh, H., Ferguson, E.D., Murphy, J.M. ve Soheili, F. (2017). Development of the Social Interest Scale for Iranian Children Aged 4–12. *Journal of Individual Psychology 73*(1), 38-53. https://doi.org/doi:10.1353/jip.2017.0003

Alizadeh, H., Little, R. J., Asgari, M., Alamdarloo, G. H., Choobdary, A. ve Soheili, F. (2021). Development of the Social Interest Scale for Iranian Adolescents. *The Journal of Individual Psychology, 77*(1), 40-58. https://10.1353/jip.2021.0003

Alizadeh, H., Walton, F. X. ve Soheili, F. (2016). Social Interest in Children With and Without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *The Journal of Individual Psychology, 72*(4), 290-307. https://doi.org/10.1353/jip.2017.0020

Alonso-Ferres, M., Navarro-Carrillo, G., Garrido-Macías, M., Moreno-Bella, E. ve Valor-Segura, I. (2020). Connecting perceived economic threat and prosocial tendencies: The explanatory role of empathic concern. *PLoS One, 15*(5), Article e0232608. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232608

Ansbacher, H. L. (1968). The concept of social interest. *The Journal of Individual Psychology, 24*(2), 131–149.

Ansbacher, H. L. (1978). The development of Adler's concept of social interest: A critical study. *Journal of Individual Psychology, 34(2),* 118-152.

Ansbacher, H. L. (1991). The concept of social interest. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research ve Practice, 41*(1), 28-46.

Ansbacher, H. L. (1992). Alfred Adler's concepts of community feeling and of social interest and the relevance of community feeling for old age. *Individual Psychology: The Journal of Adlerian Theory, Research & Practice, 48(4),* 402-412.

Ansbacher, H. L. ve Ansbacher, R. (Eds). (1956). *The individual psychology of Alfred Adler.* New York: Basic Books.

Arciniega, G. ve M. Newlon, (1999). Counseling and psychotherapy: Multicultural considerations. In D. Capuzzi & D. F. Gross (Eds.), *Counseling & psychotherapy: Theories and interventions* (2nd ed). (pp. 435-458). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Aronson, E. (1999). *The social animal* (8th ed.). New York: Worth.

Ashby, J. S., Kottman, T. ve Draper, K. (2002). Social interest and locus of control: Relationships and implications. *The Journal of Individual Psychology*, *58*(1), 52–61.

Ashby, J. S., Kottman, T. ve Rice, K. G. (1998). Adlerian personality priorities: Psychological and attitudinal differences. *Journal of Counseling & Development, 76*(4), 467-474. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02706.x

Barkley, H., Wilborn, B. ve Towers, M. (1984). Social interest in a peer counseling training program. Individual Psychology: *Journal of Adlerian Theory, Research ve Practice*. *40*(3), 295-299.

Barlow, P. J., Tobin, D. J. ve Schmidt, M. M. (2009). Social interest and positive psychology: Positively aligned. *Journal of Individual Psychology*, *65*(3), 191-202.

Bass, M. L., Curlette, W. L., Kern, R. M. ve McWilliams Jr, A. E. (2002). Social interest: A meta-analysis of a multidimensional construct. *The Journal of Individual Psychology 58*(1), 4–34.

Berg, R. C., Landreth, G. L. ve Fall, K. A., (2017). *Group counseling: Concepts and procedures*. (6th ed.) New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203114629

Blum, R. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership*, *62*(7), 16– 20.

Bonino, S., Cattelino, E., Ciairano, S., Mc Donald, L. ve Jessor, R. (2005). *Adolescents and risk: Behavior, functions, and protective factors*. New York: Springer.

Brack, G., Hill, M. B., Edwards, D., Grootboom, N. ve Lassiter, P. S. (2003). Adler and Ubuntu: Using Adlerian Principles in the New South Africa. *Journal of Individual Psychology*, *59*(3), 316-326.

Brack, G., Hill, M. ve Brack, C. (2012). Individual Psychology in South Africa. *Journal of Individual Psychology*, *68*(3), 294-307.

Brigman, G. ve Campbell, C. (2003). Helping students improve academic achievement and school success behavior. *Professional School Counseling*, *7*(2), 91-98.

Brigman, G. ve Molina, B. (1999). Developing social interest and enhancing school success skills: A service learning approach. *Journal of Individual Psychology, 55*(3), 342–354.

Brough, M. F. (1994). Alleviation of loneliness: Evaluation of an Adlerian based group therapy program. *Individual Psychology: The Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, *50*(1), 40-51.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis: For applied research.* New York: Guilford.

Brown, W. N. (2013). *Psikolojik Danışmanlar İçin Psiko-Eğitsel Gruplar Hazırlama ve Uygulama Rehberi* (V. Yorgun, Çev.). Ankara: Anı.

Bubenzer, D. L., Zarski, J. J. ve Walter, D. A. (1991). Measuring social interest: A validation study. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research ve Practice, 47*(1), 124-135.

Buelow, R. K. D., Hansen, A. ve Hoffman, M. K. (2015). Serious reading, internet, and the development of social interest. *The Journal of Individual Psychology*, *71*(2), 205-213. https://doi.org/10.1353/jip.2015.0014

Burak, M., Söyiler, V. ve Pehlivan, E. (2020). Adölesanlarda Sigara İçme ve Madde Kullanma Prevalansı. *Bağımlılık Dergisi*, *21*(1), 64-71.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* (14. baskı) Ankara: PegemA.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.

Callus, J. (2012). Individual Psychology in Malta. *Journal of Individual Psychology*, *68*(3), 272-279.

Campbell, L.,White, J. ve Stewart, A. (1991). The relationship of psychological birth order to actual birth order. *Individual Psychology*. *47*(3), 380–391.

Carlson, J., Englar-Carlson, M. ve Emavardhana, T. (2012). Individual Psychology in Thailand. *Journal of individual Psychology*, *68*(4),397-410.

Carlson, J., Watts, R. E. ve Maniacci, M. (2006). *Adlerian therapy: Theory and practice.* Washington, DC: American Psychological Association.

Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication Methods and Measures, 12*(1), 25-44. https://doi.org/10.1080/19312458.2017.1396583

Chamarro, A. ve Oberst, U. (2012). Emotional Intelligence and Social Interest: are they related constructs?. *Aloma: Revista de psicologia, 30*(1), 159-166.

Clark, A. J. (1994). Conflict resolution and Individual Psychology in the schools, J*ournal of Individual Psychology*, *50*(3), 329-340.

Clark, A. J. (1995). The organization and implementation of a social interest program in the schools. *Individual Psychology*, *51*(4), 317-331.

Clark, A. J. (2016). Empathy and Alfred Adler: An integral perspective. *The Journal of Individual Psychology*, *72*(4), 237–253. https://doi.org/10.1353/jip.2016.0020

Close, R. E. (2015). Adlerian Counseling in a Virtual World: Some Implications of Internet Practice for the Development of Gemeinschaftsgefühl. *The Journal of Individual Psychology*, *71*(2), 155-162. https://doi.org/10.1353/jip.2015.0017

Clubb, P. A., Browne, D. C., Humphrey, A. D., Schoenbach, V., Meyer, B., Jackson, M. ve RSVPP Steering Committee (2001). Violent behaviours in early adolescent minority youth: Results from a "middle school youth risk behaviour survey". *Maternal and Child Health Journal*, *5*(4), 225-235. https://doi.org/10.1023/a:1013076721400

Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs.* Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Connell, C. M., Gilreath, T. D., Aklin, W. M. ve Brex, R. A. (2010). Social-Ecological Influences on Patterns of Substance Use Among Non-Metropolitan High School Students. *American Journal Of Community Psychology*, *45*(1-2), 36-48. https://doi.org/10.1007/s10464-009-9289-x

Conyne, R.K. (1996). The association for specialists in group work training standards: Some considerations and suggestions for training. *The Journal for Specialists in Group Work*, *21*(3), 155-162. https://doi.org/10.1080/01933929608412245

Cook, T. D. ve Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings.* Boston: Houghton Mifflin.

Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis.

Corey, G., Corey, M. S., Callanan, P. ve Russell, J. M. (2014). *Group techniques*. Cengage Learning.

Corey, M. S., Corey, G. ve Corey, C. (2013). *Groups: Process and practice*.(9th ed.) Cengage Learning.

Corsini, R. J. (1979). Individual education: A system based on Individual Psychology. In E. Ignas and R. J. Corsini (Eds.), *Alternative Educational Systems* (pp. 200-256). Itasca, Peacock.

Crandall, J. E. (1975). A scale for social interest. *Journal of Individual Psychology*, *31*(2), 187–195.

Crandall, J. E. (1984). Social interest as a moderator of life stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, *47*(1), 164. https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.164

Crandall, J. E. ve Harris, M. D. (1976). Social interest, cooperation, and altruism. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research ve Practice*, 50-54

Crandall, J. E. ve Putman, E. L. (1980). Relations between measures of social interest and psychological well-being. *Journal of Individual Psychology*, 36(2), 156-168.

Crandall, J.E. (1980). Adler's concept of social interest: theory measurement and implication for adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *39*(3), 481-95. https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.3.481

Crandall, J.E. ve Harris, M.D. (1991). Social interest, cooperation, an altruism. *Individual Psychology, 47*(1), 115 -120.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* London: Pearson.

Çivitci, A. (2019). *Grup psikoeğitimi*. (2. baskı). Ankara: PegemA

Çocukların Gözünden Okulda Yaşam Araştırma Raporu (2016). https://tegv.org/wp-content/uploads/2016/10/cocuklarin_gozunden_okulda_yasam_arastirma_raporu.pdf adresinden erişilmiştir.

Daugherty, D. A., Murphy, M. J. ve Paugh, J. (2001). An examination of the Adlerian construct of social interest with criminal offenders. *Journal of Counseling & Development, 79*(4), 465-471.

DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psycho-educational groups for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage.

DeRobertis, E. M. (2011). Deriving a third force approach to child development from the works of Alfred Adler. *Journal of Humanistic Psychology, 51*(4), 492-515. https://doi.org/10.1177/0022167810386960

DeVellis, R. (2016). *Scale development: theory and applications* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

DiCaprio, N. S. (1974). *Personality theories: Guides to living*. Saunders.

Dinkmeyer, D. C, Dinkmeyer, D. C, Jr. ve Sperry, L. (1987). *Adlerian counseling and psychotherapy* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill.

Dinkmeyer, D. C, Sr., Pew, W. L. ve Dinkmeyer, D. C, Jr. (1979). *Adlerian counseling and psychotherapy*. Monterey, CA: Brooks/ Cole.

Dinkmeyer, D. C. ve Dinkmeyer, D., Jr. (1982). *Developing understanding of self and others (DUSO), Kits 1 and 2,* (Rev. Ed.). Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Dinkmeyer, D. C., Jr., Carlson, J. ve Dinkmeyer, D. C., Sr. (1994). *Consultation: School mental health professionals as consultants*. Muncie, IN: Accelerated Development.

Dinkmeyer, D. ve McKay, G. D. (1982). *The parent's handbook: Systematic training for effective parenting.* (3rd ed.) Circle Pines, Minn: American Guidance Service.

Dinkmeyer, D., McKay, G. ve Dinkmeyer, D., Jr. (1997). *The parent's handbook from Systematic Training for Effective Parenting (STEP).* Circle Pines, NM: American Guidance Service.

Dixon, P. N., Willingham, W. K., Chandler, C. K. ve McDougal, K. (1986). Relating social interest and dogmatism to happiness and sense of humor. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research ve Practice*, *42*(3), 421-427.

Dreikurs, R. (1953). *Fundamentals of Adlerian psychology*. Alfred Adler Institute, Chicago, IL.

Dreikurs, R. (1968). *Psychology in the classroom*. New York: Harper and Row.

Dreikurs, R. ve Mosak, H. H. (1967). The tasks of life II. The fourth life task. *Individual Psychologist*, *4*(2), 51–55.

Dreikurs, R. ve Soltz, V. (1990). *Children: the challenge*. New York: Meredith. (Original work published 1964).

Dreikurs, R., Grunwlad, B. ve F. Pepper. (1999). *Maintaining sanity in the classroom. Classroom management techniques.* (2nd ed.). New York: Taylor & Francis.

Dreikurs-Ferguson, E. (1992). *Adlerian theory: An introduction*. Adlerian Psychology Association of British Columbia.

Dreikurs-Ferguson, E. (2015). *Adlerian theory: An introduction* (2nd ed.). Chicago, IL: Adler School of Professional Psychology.

Drescher, K. A. (2007). *The relationship between the global assesment of functioning and degrees of social interest*. Doktora Tezi, Adler School Of Professional Psychology, İllinois Chicago.

Durlak, J. A. ve Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal Of Community Psychology*, *25*(2), 115-152. https://doi.org/10.1023/A:1024654026646

Durlak, J. A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. ve Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405- 432.

Dünya Değerler Araştırması (2014). http://www.worldvaluessurvey.org/WVSOnline.jsp adresinden erişilmiştir.

Dünya Değerler Araştırması (2019). http://www.worldvaluessurvey.org/WVSOnline.jsp adresinden erişilmiştir.

Dünya Mutluluk Araştırması (2021). https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2021/WHR+21.pdf adresinden erişilmiştir.

Eaton, D. K., Kann, L., Kinchen, S., Ross, J., Hawkins, J., Harris, W. A., ... ve Lim, C. (2006). Youth risk behavior surveillance—United States, 2005. *Journal of school health, 76*(7), 353-372. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00127.x

Edwards, D. L. ve Gfroerer, K. P. (2001). Adlerian school-based interventions for children with attention-deficit/hyperactivity disorder, *Journal of Individual Psychology 57*(3), 210-223.

Edwards, D. ve Kern, R. (1995). The implications of teachers' social interest on classroom behavior. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research ve Practice*, *51*(4), 67-73.

Edwards, D., Gfroerer, K., Flowers, C. ve Whitaker, Y. (2004). The relationship between social interest and coping resources in children. *Professional School Counseling*, *7*(3), 187-194.

Eker, S. (2012). Alfred Adler'in kişilik kuramı'nın demokrasi düşüncesi açısından önemi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(22), 157-180.

Ellenberger, H. F. (1970). *The discovery of the unconscious: The history and evolution of dynamic psychiatry*. New York: Basic Books.

Erginsoy, D. (2010). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal ilgileri, bilişsel çarpıtmaları ve ilk anıları.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ergüner-Tekinalp, B. (2016). Adleryan kuramın pozitif psikoloji bağlamında değerlendirilmesi. *The Journal of Happiness and Wellbeing*. 4(1), 34-49.

Ergüner-Tekinalp, B. (2017). The Effectiveness of Adlerian-Based Encouragement Group Counseling with College Students in Turkey. *The Journal of Individual Psychology*, *73*(1), 54-69. https://doi.org/10.1353/jip.2017.0004

Ergüner-Tekinalp, B. ve Terzi, Ş. (2016). Coping, social interest, and psychological birth order as predictors of resilience in Turkey. *Applied Research in Quality of Life*, 11(2), 509-524. https://doi.org/10.1007/s11482-014-9378-3

Erika-Cameron, R. N., Kara-Ieva, P. ve Brianne-France, L. (2019). Adlerian School Counseling. In Dollarhide, C. T. ve Lemberger-Truelove, M. E. (Eds.).*Theories of School Counseling for the 21st Century*. (pp.75-100). New York: Oxford University.

Erkuş, A. (2011). *Bilimsel araştırma sarmalı*. (3. baskı). İstanbul: Seçkin.

Fallon, M. K. (2004). Adlerian therapeutic techniques for Professional school counselors. In B. T. Erford (Ed.), *Professional school counseling: A handbook of theories, programs & practices* (pp. 113–122) Austin, TX: CAPS.

Fırıncıoğlu, H. (2005). *Adlerian odaklı grupla psikolojik danışmanın öğrencilerin sosyal yetkinlik beklenti düzeyleri üzerindeki etkisine yönelik deneysel bir çalışma.* Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS.* (2nd ed.). London: Sage.

Fletcher, T. B. ve Hinkle, J. S. (2002). Adventure based counseling: An innovation in counseling. *Journal of Counseling & Development, 80*(3), 277-285. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00192.x

Foley, Y. C., Matheny, K. B. ve Curlette, W. L. (2008). A Cross-Generational Study of Adlerian Personality Traits and Life Satisfaction in Mainland China. *Journal of Individual Psychology*, *64*(3), 321-338.

Forsyth, G. A. ve Forsyth, P. D. (2003, March). *Teaching tolerance and preventing discrimination: Cognitive dissonance theory applied*. Psychologists for Social Resposibility's 20th Anniversary Conference'da sunulmuş bildiri, Washington, DC.

Fraenkel, J. R. Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Frank, M. L. ve Shoshana, A. (2019). "It was a kind of togetherness feeling": An Exploration of Social Interest in Early Recollections. *The Journal of Individual Psychology*, *75*(1), 42-57. https://doi.org/10.1353/jip.2019.0003

Furr, S. R. (2000). Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups. *Journal for specialists in group work, 25*(1), 29-49. https://doi.org/10.1080/01933920008411450

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews, 17*(2), e1143(1-102). https://doi.org/10.1002/cl2.1143

Garbarino, J. ve deLara, E. (2002). *And words can hurt forever: How to protect adolescents from bullying, harassment, and emotional violence*. New York: The Free.

Gazda, G.M., Ginter, E.J. ve Horne, A. M. (2001). *Group counseling and group psychotherapy: Theory and application.* Los Angeles: Allyn and Bacon.

Geçtan, E. (2012). *Psikanaliz ve sonrası*. (15. baskı). İstanbul: Remzi.

Geffner, R. A., Loring, M. ve Young, C. (Eds.). (2001). *Bullying behavior: Current issues, research, and interventions.* New York: The Hawthorn.

Geroski, A.M. ve Kraus, K.L. (2002). Process and content in school psychoeducational groups: Either, both or none?. *Journal for Specialists in Group Work, 27*(2), 233-245. https://doi.org/10.1177/0002764291034004003

Gerrity, D. A. ve DeLucia-Waack, J. L. (2007). Review of research on group work in schools. *The Journal for Specialists in Group Work, 32*(1), 97-106.

Gilman, R. (2001). The Relationship Between Life Satisfaction, Social Interest and Frequncy of Extracurricular Activites among Adolescent Students. *Journal of Youth and Adolescence, 30*(6),749-767. https://doi.org/10.1023/A:1012285729701

Gladding, S. T. (2008). *Groups: A counselling specialty*. (5th ed.). Colombus, OH: Pearson.

Glass, J. S. ve Benshoff, J. M. (2002). Facilitating group cohesion among adolescents through challenge course experiences. *Journal of Experiential Education, 25*(2), 268-277. https://doi.org/10.1177/105382590202500204

Glass, J. S. ve Myers, J. E. (2001), Combining The Old and The New to Help Adolescents: Individual Psychology and Adventure Based Counseling, *Journal of Mental Health Counseling, 23*(2), 101–114.

Goldberg, S. B. ve Hoyt, W. T. (2015). Group as social microcosm: Within-group interpersonal style is congruent with outside group relational tendencies. *Psychotherapy, 52*(2), 195-204. https://doi.org/10.1037/a0038808

Greever, K. B., Tseng, M. S. ve Friedland, B. U. (1973). Development of the social interest index. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *41*(3), 454-458. https://doi.org/10.1037/h0035198

Guzick, D. T., Dorman, W. J., Groff, T. S., Altermatt, E. R. ve Forsyth, G. A. (2004). Fostering Social Interest in Schools for Long-Term and Short-Term Outcomes. *Journal of Individual Psychology, 60*(4), 361-378.

Güçray, S. S., Çekici, F. ve Çolakkadıoğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 134-153.

Hamm, J. S., Carlson, J. ve Erguner-Tekinalp, B. (2016). Adlerian-based positive group counseling interventions with emotionally troubled youth. *The Journal of Individual Psychology, 72*(4), 254-272. https://doi.org/10.1353/jip.2016.0021

Hammond, H. (2015). Social interest, empathy, and online support groups. *The Journal of Individual Psychology*, *71*(2), 174-184. https://doi.org/10.1353/jip.2015.0008

Hatipoğlu-Sümer (2018). Bireysel terapi. Z. Karataş ve Y. Yavuzer, (Ed.). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları* içinde (s. 91-123). Ankara: PegemA.

Hatipoğlu-Sümer, Z. ve Rasmussen, P. R. (2012). Individual Psychology in Turkey. *Journal of Individual Psychology, 68*(4), 411-419.

Hayton, J. C., Allen, D. G. ve Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, *7*(2), 191-205. https://doi.org/10.1177/1094428104263675

Hertz, N.(2015, Nisan 20). Generation K: What it means to be a teen. *Financial Times.* http://noreena.com/generation-k-what-it-means-to-be-a-teen-today-what-this-means-for-you/ adresinden erişilmiştir.

Hirsch, P. (2005). Apostle of freedom: Alfred Adler and his British disciples. *History of Education*, *34*(5), 473-481. https://doi.org/10.1080/00467600500220622

Hoag, M. J. ve Burlingame, G. M. (1997). Evaluating the effectiveness of child and adolescent group treatment: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, *26*(3), 234-246. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2603_2

Hoffman, M. (1962). A note on the origins of ego psychology. *American Journal Of Psychotherapy*, *16*(2), 230-234. https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1962.16.2.230

Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology, 11*(5), 607–622. https://doi.org/10.1037/0012-1649.11.5.607

Howard, M. C. (2016). A review of exploratory factor analysis decisions and overview of current practices: What we are doing and how can we improve?. *International Journal of Human-Computer Interaction, 32*(1), 51-62. https://doi.org/10.1080/10447318.2015.1087664

Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, *30*(2), 179–185. https://doi.org/10.1007/BF02289447

Hunter, D. ve Sawyer, C. (2006). Blending Native American spirituality with ındividual psychology in work with children. *Journal of Individual Psychology, 62*(3), 234-250.

Hussong, A. M., Midgette, A. J., Thomas, T. E., Coffman, J. L. ve Cho, S. (2021). Coping and mental health in early adolescence during COVID-19. Research on Child and *Adolescent Psychopathology*, 1-11. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-87135/v1

Johanson, G. A. ve Brooks, G. P. (2010). Initial scale development: sample size for pilot studies. *Educational And Psychological Measurement*, *70*(3), 394-400. https://doi.org/10.1177/0013164409355692

Johnson, P., Smith, A. ve Nelson, M. (2003). Predictors of social interest in young adults. *Journal of Individual Psychology, 59*(3), 281-292.

Johnston, T. (1988). *Validation of the Life Style Personality Inventory and the Prediction of Success in Treating Pain*. Doktora Tezi, Georgia State University, College of Education, Atlanta.

Jones, R. B., Thapar, A., Stone, Z., Thapar, A., Jones, I., Smith, D., & Simpson, S. (2018). Psychoeducational interventions in adolescent depression: a systematic review. *Patient Education and Counseling, 101*(5), 804-816. https://doi.org/10.1016/j.pec.2017.10.015

Kağnıcı, D. Y. (2013). Çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yerleştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(40), 222-231.

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, *39*(1), 31-36. https://doi.org/10.1007/BF02291575

Kajino, M. (2012). Individual Psychology in Japan. *Journal of Individual Psychology*, *68*(4),337-350.

Kalkan, M. (2009). Adlerian Social Interest Scale-Romantic Relationship Form: Scale Development and Psychometric Properties. *Individual Differences Research*, *7*(1), 40-48.

Kaplan, H. (1978). The relationship of social interest to cooperative behavior. *Journal of Individual Psychology*, *34*(1), 36-39.

Kaplan, H. B. (1991). Sex differences in social interest. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, *47*(1), 120–123.

Karaırmak, Ö. (2008). Çok kültürlülük, kültürel duyarlılık ve psikolojik danışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(29), 115-126.

Karaırmak, Ö. ve Aydoğan, D. (2017). Bireysel Psikoloji: A. Adler. D. Gençtanırım-Kurt ve E.Çetinkaya-Yıldız (Ed.). *Kişilik Kuramları Gerçek Yaşamdan Kişilik Analizi Örnekleriyle* içinde (s.150-188). Ankara: PegemA.

Karakaş, Ö. (2006). *Ergenlerde tütün, alkol ve madde kullanımı ile ilişkili psikolojik faktörler,* Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karcher, M. J. ve Lindwall, J. (2003). Social interest, connectedness, and challenging experiences: What makes high school mentors persist? *Journal of Individual Psychology*, *59*(3), 294-315.

Kaya, A. ve Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *35*(156), 110-125.

Kayacı, Ü. (2014). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik doğum sıraları ve sosyal ilgi düzeylerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerini yordamadaki rolünün incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kayacı, Ü. ve Özbay, Y. (2016). Üniversite öğrencilerinin travmatik yaşantı, psikolojik doğum sıraları ve sosyal ilgilerinin psikolojik dayanıklılıklarını yordaması. *The Journal of Happiness anad Wellbeing, 4*(1), 128-142.

Kefir, N. (1981). Impasse/priority therapy. In R. J. Corsini. (Ed). *Handbook of innovative psychotherapies,* (pp. 400-415). New York: Wiley.

Kern, R. M. (2012). Psychological Impact of the Soviet Occupation and Spread of Individual Psychology in Lithuania. *Journal of Individual Psychology*, *68*(3), 260-271.

Kırcan, S. (2006). *Ergenlerde akran baskısı iç veya dış kontrol odağının madde kullanımı ile ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford.

Kline, R. B. (2013). Exploratory and confirmatory factor analysis. In Y. Petscher ve C. Schatsschneider, (Ed.), *Applied quantitative analysis in the social sciences* (pp. 171-207). New York: Routledge.

Koçak, D., Çokluk, Ö. ve Kayri, M. (2016). Faktör sayısının belirlenmesinde MAP testi, paralel analiz, K1 ve yamaç birikinti grafiği yöntemlerinin karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(1), 330-359.

Kosaka, Y. (2011). Development of a scale of social interest. Japanese *Journal of Educational Psychology, 59*(1), 88-99.

Kosaka, Y. (2014). Development of the Scale of Social Interest for Elementary School Children. Shinrigaku kenkyu: *The Japanese Journal Of Psychology, 84*(6), 596-604.

Kovacs, M. (1980). Rating scales to assess depression in preschool children. *Acta Paedopsychiatry, 46,* 305-315

Kulic, K. R., Horne, A. M. ve Dagley, J. C. (2004). A Comprehensive Review of Prevention Groups for Children and Adolescents. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 8*(2), 139–151. https://doi.org/10.1037/1089-2699.8.2.139

Kurtines, C. A. (1989). *Developing self-esteem and creativity in the preschool child*. Doktora Tezi, University of Miami, Education Faculty, Miami.

Küçük-Helvacı, F. (2012). *Romantik ilişkilerde sorun çözme ve sosyal ilginin aşka ilişkin tutumlarla ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

La Voy, S. K., Brand, M. J. ve McFadden, C. R. (2013). An important lesson from our past with significance for our future: Alfred Adler's Gemeinschaftsgefühl. *Journal of Individual Psychology, 69*(4), 280–293.

LaFountain, R. M. (1996). Social interest: A key to solutions. *The Journal of Individual Psychology*, *52*(2), 150-157.

Leak, G. K. (1982). Two social interest measures and social desirability response sets. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research ve Practice*, *38* (1), 42-46.

Leak, G. K. ve Williams, D. E. (1989). Relationship between social interest, alienation, and psychological hardiness. *Individual Psychology*, *45*(3), 369.

Leak, G. ve Leak, K. (2006). Adlerian social interest and positive psychology: a conceptual and empirical integration. *The Journal of Individual Psychology*, *62*(3),207-223.

Leak, G., Millard, R., Perry, N. ve Williams, D. (1985). An investigation of the nomological network of social interest. *Journal of Research in Personality*, *19*(2), 197-207. https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90028-5

Ledesma, R. D. ve Valero-Mora, P. (2007). Determining the number of factors to retain in EFA: An easy-to-use computer program for carrying out parallel analysis. *Practical assessment, research ve evaluation*, *12*(2), 1-11.

Lee. J. ve Kang, S. (2018). Perceived Helicopter Parenting and Korean Emerging Adults' Psychological Adjustment: The Mediational Role of Parent–Child Affection and Pressure from Parental Career Expectations. *Journal of Child and Family Studies*, *27*(11), 3672–3686 https://doi.org/10.1007/s10826-018-1193-2

Leffert, N.(1996). *Making the Case: Measuring the impact of Youth Development Programs.* Minneapolis: Search Institute.

Lemberger, M. E. ve Dollarhide, C. T. (2006). Encouraging the supervisee's style of counseling: An Adlerian model for counseling supervision. *The Journal of Individual Psychology, 62*(2), 106– 125.

Lemberger, M. E. ve Krauss, S. (2013). Individual psychology and factors associated with the development of elementary and secondary school students. *Journal of Individual Psychology*, *69*(1), 84-91.

Lemberger, M. E. ve Nash, E. R. (2008). School counselors and the influence of Adler: Individual Psychology since the advent of the ASCA National Model, *Journal of Individual Psychology, 64*(4),386-402.

Lerner, M. R. (2017). *Ergenlik hakkında her şey*. İstanbul: Sola Unitas.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... ve Smith, L. M. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. The *Journal of Early Adolescence*, *25*(1), 17-71. https://doi.org/10.1177/0272431604272461

Lerner, R. M., von Eye, A., Lerner, J. V. ve Lewin-Bizan, S. (2009). Exploring the foundations and functions of adolescent thriving within the 4-H study of positive youth development: A view of the issues. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(2009), 567–570. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.07.002

Levickaite, R. (2010). Generations X, Y, Z: How social networks form the concept of the world without borders (the case of Lithuania). *LIMES: Cultural Regionalistics, 3*(2), 170-183.

Lew, A. ve Bettner, B. L. (2000). *A parent's guide to understanding and motivating children*. Media, PA: Connexions.

Lipsey, M. W. ve Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist, 48*(12), 1181. https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.12.1181

Madrid, E. ve Swanson, J. (1995). Psychoeducational groups for young adults with genital herpes: Training group facilitators. *Journal of Community Health Nursing*, *12*(4), 189-198. https://doi.org/10.1207/s15327655jchn1204_1

Magen, Z. (1996). Commitment beyond self and adolescence: The issue of happiness. *Social Indicators Research*, *37*(3), 235-267.

Magen, Z. ve Aharoni, R. (1991). Adolescents' contributing toward others: Relationship to positive experiences and transpersonal commitment. *Journal of Humanistic Psychology*, *31*(2), 126-143. https://doi.org/10.1177/0022167891312015

Manaster, G. J. ve Corsini, R. J. (1982). *Individual psychology: Theory and practice*. Itasca, IL: Fe Peacock.

Manaster, G., Cemalciler, Z. ve Knill, M. (2003). Social interest, the individual and society: pratical and theoretical considerations. *Journal of Individual Psychology, 59*(2), 109-122.

Masson, R. L., Jacobs, E. E., Harvill, R.L. ve Schimmel, C.J. (2014). *Grup danışmanlığı: stratejiler ve beceriler.* (P. Nedim Bal, Çev.). Ankara: PegemA.

McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, NJ: LEA Publisher.

McMahon, S. (2009). *Terapistim yanımda*. (N. Kavalalı, Çev.). İstanbul: Barış İlhan.

MEB (2015). TIMSS 2015 Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması Ulusal Rapor. http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden erişilmiştir.

MEB (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden erişilmiştir.

MEB (2020). TIMSS 2019 Dördüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması Ulusal Rapor. meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10173505_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_Guncel.pdf adresinden erişilmiştir.

MEB. (2019). Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2018-2019. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf adresinden erişilmiştir.

MEB. (2019). PISA 2018 Ulusal Raporu http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2018_Ulusal_Rapor.pdf adresinden erişilmiştir.

Miller, M. J., Denton, G. O. ve Tobacyk, J. J. (1986). Social interests and feelings of hopelessness among elderly persons. *Psychological Reports, 58*(2), 410. https://doi.org/10.2466/pr0.1986.58.2.410

Morganett, R. S. (1994). *Skills for living: Group counseling activities for elementary students*. Champaign IL: Research.

Mosak, H. H. (1991). I don't have social interest': Social interest as construct. *Individual Psychology: Journal Of Adlerian Theory, Research & Practice, 47*(3), 309-320.

Mosak, H. H. ve Dreikurs, R. (2000). Spirituality: the fifthy life task. *Journal of Individual Psychology, 56*(3), 257-265.

Mosak, H. H. ve Maniacci, M. (2012). Adleryan Psikoterapiler. Corsini, J. R. ve Wedding, D. (Ed.), *Modern Psikoterapiler* içinde (s.115-178). İstanbul: Kaknüs.

Mosak, H. ve Maniacci, M. (1999). *Primer of Adlerian psychology: The analytic-behavioural-cognitive psychology of Alfred Adler*. New York: Routledge.

Mulyani, M. S. (2020). *Studı Deskrıptıf Socıal Interest Pada Mahasıswa Yang Mengıkutı Organısası Kemahasıswaan*. Doctoral dissertation, Universitas Muhammadiyah Malang, Indonesia.

Murdock, N. L. (2013). Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları. Füsun Akkoyun (Ed). *Bireysel psikoloji* (Z. Karataş ve F. Akkoyun, Çev.) içinde (91-123). Ankara: Nobel.

Murphy, C. O. ve Davidshofer, K. R., (2005). *Psychological testing: principles and applications* (6th ed.), Pearson, Upper Saddle River.

Nation, M., Crusto, C, Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E. ve Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, *58*(6-7),449-456.

Nelsen, J. (2006). *Positive discipline*. Ballantine Books.

Neuman, P. A. (2009). *Strengthening social interest and resiliency in incarcerated adolescent males through the use of E5 groups*. Doctoral dissertation, Adler School of Professional Psychology.

Newbauer, J. F. ve Stone, M. H. (2010). Social Interest and Self-Reported Distress in a Delinquent Sample: Application of the SSSI and the MAYSI-2. *Journal of Individual Psychology*, *66*(2), 201-215.

Nicoll, W. G. (1994). Developing effective classroom guidance programs: An integrative framework. *The School Counselor*, *41*(5), 360-364.

Nicoll, W. G. (1996). School life-style, social interest, and educational reform. *Individual Psychology*, *52*(2), 130-149.

Nikelly, A. G. (1991). Social interest: A paradigm for mental health education. *Individual Psychology*, *47*(1), 79-88.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric testing*. New York: McGraw-Hill.

Nyunt, N. N. ve Myint, K. W. (2020). The Relationship between Self-Compassion, Social Interest and Depression of Postgraduate Students. *University Journal of ICT in Multidisciplinary Issues on Arts & Science, Engineering, Economics and Education 1*, 357-362.

Oberst, U. (2009). Educating for Social Responsibility. *Journal Of Individual Psychology*, *65*(4), 397-411.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Maiden, MA: Blackwell.

Oral, A. (2004). *Ergenlik döneminde stresle başa çıkma: Stresle başa çıkma programının geliştirilmesi ve Etkililiğinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Francisco, R., Mazzeschi, C., Pedro, M. ve Espada, J. P. (2021). Coping behaviors and psychological disturbances in youth affected by the COVID-19 health crisis. *Frontiers in Psychology, 12*, 845. https://doi.org/10.3389/ fpsyg.2021.565657

Ostrovsky, M., Parr, G. ve Gradel, A. (1992). Promoting moral development through social interest in children and adolescents. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research ve Practice, 48*(2), 218-225.

Otçeken-Kurtaraner, M. (2012). *Obezitesi olan ve olmayan 14-17 yaş aralığındaki ergenlerin ruhsal süreçlerinin, beden algıları, aile özellikleri ve beslenme alışkanlıkları yönünden incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Owen-Korkut, F. (2011). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma.* (3. baskı). Ankara: Anı.

Öy, B. (1991). Çocuklar için depresyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi, 2*(2), 132-136.

Özaydınlık, Ş. (2014). *Evli çiftlerin evlilik uyumu ile kişilik özellikleri ve romantik ilişkilerindeki sosyal ilginin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özbay, G. (2017). *Pozitif genç gelişimi temeli sınıf rehberliği programının ilkokul öğrencilerinin yaşam becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *Journal Of Educational Research, 95*(1), 27-35. https://doi.org/10.1080/00220670109598780

Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Maidenhead: Open University.

Peirce, B. N. (1995). The theory of methodology in qualitative research. *Tesol Quarterly, 29*(3), 569-576. https://doi.org/10.2307/3588075

Peker, A. (2013). *İnsani değerler yönelimli psiko-eğitim programının problemli internet kullanımı ve siber zorbalık üzerindeki etkisi*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Pink, H.D. (2016). *Drive: Nasıl Motive Oluruz? Nasıl Motive Ederiz?* (L, Göktem, Çev.). İstanbul: Mediacat.

Ponterotto, J. G. (2008). Theoretical and emprical advances in multicultural counseling and psychology. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds). *Handbook of counseling psychology* (4th Ed., pp.121-140). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Prinz, J. ve Arkin, S. (1994). Adlerian group therapy with substance abusers. *Individual Psychology: The Journal of Adlerian Theory, Research & Practice, 50*(3), 349-358.

Prinz, J., Arkin, S. ve Gelkopf, M. (2008). Hadarim: A description and evaluation of a school-based Adierian parenting program in Israel. *Journal of Individual Psychology*, *64*(1), 37-54.

Quinn, G. P., Bell-Ellison, B. A., Loomis, W. ve Tucci, M. (2007). Adolescent perceptions of violence: Formative research findings from a social marketing campaign to reduce violence among middle school youth. *Public Health*, *121*(5), 357-366. https://doi.org/10.1016/j.puhe.2006.11.012

Rareshide, M. ve Kern, R. (1991). Social interest: The haves and have nots. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research ve Practice*, *47*(4), 464-476.

Reininger, B., Evans, A. E., Griffin, S. F., Valois, R. F., Vincent, M. L., Parra-Medina, D., ... ve Zullig, K. J. (2003). Development of a youth survey to measure risk behaviors, attitudes and assets: Examining multiple influences. *Health Education Research*, *18*(4), 461-476. https://doi.org/10.1093/her/cyf046

Rennebohm, S. B., Seebeck, J. ve Thoburn, J. W. (2017). Attachment, dyadic adjustment, and social interest: An indirect effects model. *Journal of Individual Psychology*, *73*(3), 208–224. https://doi.org/10.1353/jip.2017.0017

Rey, J. M., Sawyer, M. G., Raphael, B., Patton, G. C. ve Lynskey, M. (2002). Mental health of teenagers who use cannabis. *The British Journal of Psychiatry*, *180*(3), 216-221. https://doi.org/10.1192/bjp.180.3.216

Robinson, J. P., Shaver, P. R. ve Wrightsman, L. S. (1991). Criteria for scale selection and evaluation. *Measures of personality and social psychological attitudes*, *1*(3), 1-16.

Rosenberg, M. B. (2013). *Şiddetsiz İletişim*. İstanbul: Remzi.

Ruangkanchanasetr, S., Plitponkarnpim, A., Hetrakul, P. ve Kongsakon, R. (2005). Youth risk behavior survey: Bangkok, Thailand. *Journal of Adolescent Health*, *36*(3), 227-235. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2004.01.013

Sachau, B. (2004). *Individual psychology in the teaching of foreign language and literature: A new approach in foreign language pedagogy and an Adlerian interpretation of selected works by Theodor Storm*. Doktora Tezi, The Pennsylvania State University The Graduate School College of the Liberal Arts, Germany.

Sahami, S. ve Mazlomi, S. (2012). Develophng and adapting social interest scale. *Psychological Methods And Models, 2*(9), 113-124.

Santrock, J. W. (2014). *Ergenlik.* (14. Baskı). (D.M. Siyez, Çev.). Ankara: Nobel.

Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Schwartz, C., Meisenhelder, J. B., Ma, Y. ve Reed, G. (2003). Altruistic social interest behaviors are associated with better mental health. *Psychosomatic Medicine, 65*(5), 778–785. https://doi.org/10.1097/01.PSY.000 0079378.39062.D4.

Semerci, P. U., Erdoğan, E. ve Önal, E. S. (2017). *"Biz" liğin aynasından yansıyanlar: Türkiye gençliğinde kimlikler ve ötekileştirme*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

Serrano-Montilla, C., Alonso-Ferres, M., Navarro-Carrillo, G., Lozano, L. M. ve Valor-Segura, I. (2021). Assessment of the effects of health and financial threat on prosocial and antisocial responses during the COVID-19 pandemic: The mediating role of empathic concern. *Personality and Individual Differences*, *178*, 110855. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110855

Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Francisco, R., Mazzeschi, C., Pedro, M. Ve Espada, J. P. (2021). Coping behaviors and psychological disturbances in youth affected by the COVID-19 health crisis. *Frontiers in Psychology*, *12*, 845. https://doi.org/10.3389/ fpsyg.2021.565657

Xie, X., Xue, Q., Zhou, Y., Zhu, K., Liu, Q., Zhang, J. Ve Song, R. (2020). Mental health status among children in home confinement during the coronavirus disease 2019 outbreak in Hubei Province. *JAMA Pediatrics*. Advance online publication. https://doi.org/10. 1001/jamapediatrics.2020.1619

Sharf, R. S. (2014). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları. Kavramlar ve örnek olaylar*. (N.Voltan Acar, Çev. Ed.) Ankara: Nobel.

Shavelson, R. J. (1988). *Statistical reasoning for the behavioral sciences*. Los Angeles: Allyn and Bacon.

Shulman, B. H. ve Mosak, H. H. (1988). *Manual for life style assessment*. Muncie, IN: Accelerated Development.

Sink, C.A., Edwards, C.N. ve Eppler, C. (2016). *Okul Temelli Grupla Psikolojik Danışma* (F. Sülen Şahin Kıralp, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Smead, R. (1995). *Skills and techniques for group work with children and adolescents*. Champaign, IL: Research PressPub.

Smith, M. L. (2001*). Adolescence*: *change and continuity-peer pressure*. http://www.yahoo.com/bin/search adresinden erişilmiştir.

Sonstegard, M. A. ve Bitter, J. R. (2004). *Adlerian group counseling and therapy: Step by step*. New York: Taylor ve Francis.

Soyer, M. (2004). Toplumsal ilgi ölçeğinin uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(21), 29-34

Soyer. M. (2001). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal ilgi düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sperry, J. (2011a). *The relationship of selftranscendence, social interest, and spirituality to well-being in HIV-AIDS adults*. Doktora Tezi, Atlantic University, The College of Education, Florida.

Sperry, L. (2011b). The Challenge of Work: The Influences of Work Orientation and Stage of Expertise on Social Interest. *Journal of Individual Psychology*, *67*(2), 162-171.

Stasio, M. J. (1998). Social interest and community feeling as cultural common thread: Key issues and research directions. *Journal of Individual Psychology, 54*(3), 310–322.

Stein, H. T. ve Edwards, M. E. (1998). Classical Adlerian theory & practice. In P. Marcus ve A. Rosenberg (Eds.), *Psychoanalytic versions of the human condition: Philosophies of life and their impact on practice* (pp. 64-93). New York: New York University.

Steinberg, I. (2007). Risk taking in adolescence; New perspectives from brain and behavioural science. *Current Directions İn Psychological Sciences, 16*(2),55-59. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00475.x

Stevens, J. (2012). *Applied multivariate analysis for the social sciences.* (5th ed). New York: Routledge.

Stewart, A. E. ve Campbell, L. F. (1998). Validity and reliability of the White-Campbell psychological birth order inventory. *Journal of Individual Psychology, 54*(1), 41-60.

Stoykova, Z. (2013). Social interest and motivation. *Trakia Journal of Sciences*, *11*(3), 286–290.

Strauch, B. (2003). *The primal teen: What the new discoveries about the teenage brain tell us about our kids.* New York: Doubleday.

Sulliman, J. R. (1973). *The development of a scale for the measurement of social interest*. Doctoral dissertation, Florida State University, Florida.

Sun, F. (2001). *Youth Risk Behaviour Surveillance System (YRBSS) trends in Alabama: Implications for educational leadership,* Doktora tezi, Graduate Faculty of the University of Alabama, Birmington, Alabama.

Sun, S. ve Bitter, J. R. (2012). From China to South Korea: Two Perspectives on Individual Psychology in Asia. *Journal of Individual Psychology*, *68*(3), 232-248.

Swayne, L. L. (2008). *Increasing social interest among adolescent girls through character education*. Doktora Tezi, Adler School of Professional Psychology, Charleston SC.

Sweeney, T. J. (2009*). Adlerian counseling and psychotherapy: A practitioner's approach* (5th ed.). New York: Routledge.

Sweeney, T. J. ve Witmer, J. M. (1991). Beyond social interest: Striving toward optimum health and wellness. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research ve Practice*. *47*(4), 527-540.

Sweitzer, E. M. (2005). The Relationship Between Social Interest and Self-Concept in Conduct Disordered Adolescents. *Journal of Individual Psychology, 61*(1), 55-79.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (2. baskı) Ankara: Nobel.

Taylor, S. (2009). Alfred Adler's influence on American law. *Journal of Individual Psychology*. *65*(4), 380-385.

Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Tunç. A. (2018). *Dünya Ağrısı* (3. baskı). İstanbul: Can.

Turk, B. (1990). Kids with courage. *The Journal of Individual Psychology*, *46*(2), 178-183.

Turner, A. (2015). Generation Z: Technology and social interest. *The Journal of Individual Psychology, 71*(2), 103-113. https://doi.org/10.1353/jip.2015.0021

TÜBİTAK (2017). Diğeri ile Karşılaşmada Ötekileştirme/meyi Anlamak: Türkiye'de Gençlerle Empati ve Eşitliği Tartışmak. https://goc.bilgi.edu.tr/tr/arastirmalarimiz/14/digeri-ile-karsilasmada-otekilestirme-meyi-anlamak-turkiyede-genclerle-empati-ve-esitligi-tartismak/ adresinden erişilmiştir.

Türkiye Gençliği Araştırması (2011). https://konda.com.tr/wp-content/uploads/2017/02/2011_05_KONDA_Turkiye_Gencligi_Arastirmasi.pdf adresinden erişilmiştir.

TÜİK (2020). İstatistiklerle Gençlik 2020. https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do;jsessionid=v7FpgvRRn2jTGgcX5TQXThMbF0ghBphvPQz9njQFYWv1HGhJ5Wt0!-1835555541?id=37242 adresinden erişilmiştir.

Twenge, J. (2018). *İ-nesli.* İstanbul: Kaknüs.

Uccello, C. (2009). Social interest and social responsibility in contemporary corporate environments. *Journal of Individual Psychology, 65*(4), 412-419.

Uccello, C. (2009). Social interest and social responsibility in contemporary corporate environments. *Journal of Individual Psychology, 65*(4), 412-419.

Voltan-Acar, N. (1988). Sosyal mikrokozmoz ile ilişkinin şimdi ve buradalığının bağlantısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(3),47-49.

Walton, F. X. ve Stoykova, Z. (2012). Individual Psychology in Bulgaria. *Journal of Individual Psychology, 68*(3), 225-232.

Watkins, E. (1994). Measuring Social Interest. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research vePractice, 50*(1), 69-96.

Weiten, W. (2008). *Psychology themes and variations briefer version* (7th ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.

West, E. M., Miller, L. G., Cox, J. A. ve Moate, R. M. (2018). Parents' Perceptions of Young Children's Social Interest Experiences. *The Journal of Individual Psychology, 74*(4), 368-386. https://doi.org/10.1353/jip.2018.0028

Wheeler, M. S., Kern, R. M. ve Curlette, W. L. (1982). *Wheeler-Kern-Curlette life style personality inventory*. Unpublished Manuscript, Georgia State University.

WHO. (2021). Adolescent health and development. https://www.who.int/southeastasia/health-topics/adolescent-health adresinden erişilmiştir.

Wick, D. T., Wick, J. K. ve Peterson, N. (1997). Improving self-esteem with Adlerian adventure therapy. *Professional School Counseling*, *1*(1), 53-56.

Williams, S., Dunn, B., Mundfrom, D. J. ve Kronauge, C. (2006). Youth Risk Behavior Survey: A Breakdown of Adolescent Risk Behaviors. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, *32*(1), 39-43.

Wingett, W. ve Milliren, A. (2008). Psychoeducational E5 groups for use in schools. *Journal of Individual Psychology, 64*(4), 494-505.

Xie, X., Xue, Q., Zhou, Y., Zhu, K., Liu, Q., Zhang, J. ve Song, R. (2020). Mental health status among children in home confinement during the coronavirus disease 2019 outbreak in Hubei Province. *JAMA Pediatrics*. Advance online publication. https://doi.org/10. 1001/jamapediatrics.2020.1619

Yang, J. ve Blagen, M. (2012). Individual Psychology in Taiwan. *Journal of Individual Psychology*, *68*(4),383-396.

Yang, J., Milliren, A. ve Blagen, M. (2010). *The psychology of courage: An Adlerian handbook for healthy social living*. New York: Taylor ve Francis.

Yavuzer, Y. (2009). *Saldırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programlarının lise öğrencilerindeki etkisinin incelenmesi,* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, M. ve Candan, F. (2018). Oyun sanal intihar gerçek: "The Blue Whalechallange/Mavi Balina" oyunu üzerinden kurulan iletişimin neden olduğu intiharlar üzerine kuramsal bir değerlendirme. *Akdeniz İletişim, 29*(Özel Sayı), 270-283.

Yörükân, T. (2000). *Alfred Adler: bireysel psikolojisi, sosyal roller ve kişilik.* İstanbuş: Türkiye İş Bankası Kültür.

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu (Açımlayıcı Faktör Analizi Uygulaması)

Değerli Katılımcılar,

Aşağıda sizinle ilgili çeşitli bilgiler edinmeye yönelik sorular yer almaktadır. Vereceğiniz yanıtlar ortaöğretim öğrencileri ile gerçekleştirilen bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Bu araştırma sonuçlarının güvenilir olması açısından sorulara içten ve gerçekçi yanıtlar vermeniz çok önemlidir. Bu nedenle soruları dikkatlice okuyup, durumunuza en uygun olan kutucuğu işaretlemeniz ve yanıtlanmamış soru bırakmamanız önem taşımaktadır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Cinsiyet : Kız ( ) Erkek ( )

Yaşınız : ……...

Sınıfınız : ……

EK-2: Kişisel Bilgi Formu (Doğrulayıcı Faktör Analizi Uygulaması)

Değerli Katılımcılar,

Aşağıda sizinle ilgili çeşitli bilgiler edinmeye yönelik sorular yer almaktadır. Vereceğiniz yanıtlar ortaöğretim öğrencileri ile gerçekleştirilen bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Bu araştırma sonuçlarının güvenilir olması açısından sorulara içten ve gerçekçi yanıtlar vermeniz çok önemlidir. Bu nedenle soruları dikkatlice okuyup, durumunuza en uygun olan kutucuğu işaretlemeniz ve yanıtlanmamış soru bırakmamanız önem taşımaktadır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Cinsiyet **:** K ( ) E ( )

Yaşınız:……

Sınıfınız:……..

EK-3: Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği Örnek Maddeler

Aşağıda gruplar halinde bazı cümleler yazılıdır. Her gruptaki cümleleri dikkatlice okuyunuz. Her grup için bugün dâhil son iki hafta içinde sizin durumunuza en uygun olan cümlenin yanındaki numarayı daire içine alınız. Her grupta **<u>yalnızca bir</u>** seçeneği işaretleyiniz.

A. 1.Kendimi arada sırada üzgün hissederim. 2.Kendimi sık sık üzgün hissederim. 3.Kendimi her zaman üzgün hissederim.	**D.** 1.Birçok şeyden hoşlanırım. 2.Bazı şeylerden hoşlanırım. 3.Hiçbir şeyden hoşlanmam.
S. 1.Okuldan hiç hoşlanmam. 2.Arada sırada okuldan hoşlanırım. 3.Çoğu zaman okuldan hoşlanırım.	**K.** 1.İnsanlarla beraber olmaktan hoşlanırım. 2.Çoğu zaman insanlarla beraber olmaktan hoşlanmam. 3.Hiç bir zaman insanlarla beraber olmaktan hoşlanmam.
U. 1.Okul başarım yok. 2.Okul başarım eskisi kadar iyi değil. 3.Eskiden iyi olduğum derslerde çok başarısızım.	

EK-4: KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Örnek Maddeler

Aşağıda bazı durumlara ilişkin düşünceler ifade eden cümleler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyarak o durumun size ne kadar uyduğunu düşünün ve kararınıza en uygun seçeneğin içine çarpı koyarak düşüncenizi belirtin. **MADDELER**	**Bana Hiç Uygun Değil**	**Bana Biraz Uygun**	**Bana Oldukça Uygun**	**Bana Tamamen Uygun**
1. Karşımda acı çeken birini gördüğümde aynı acıyı ben de hissederim.	1	2	3	4
2. Arkadaşları tarafından dışlanan birini gördüğümde üzülürüm.	1	2	3	4
3. Karşımdaki kişiyi uzun süre dikkatle dinleyebilirim.	1	2	3	4
4. Arkadaşlarım benimle konuştuktan sonra kendilerini iyi hissettiklerini söylerler.	1	2	3	4
5. Bir arkadaşım bir başarısından dolayı ödül aldığında onun sevincini ben de hissederim.	1	2	3	4
6. Canı yanmış bir hayvan gördüğümde üzülürüm.	1	2	3	4

EK-5: Madde Havuzunun Uzman Değerlendirme Formu

MADDELER	Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli	Açıklama
1. Toplum gelişimine katkı sağlamak için fedakârlık yapabilirim (Johnson, Smith ve Nelson, 2003, Leak ve Leak; 2006).				İçinli maddeleri gözden geçir neden sonuç içeren maddeleri gözden geçir Topluma katkıda bulunurum Fedakarlıkta bulunurum
2. Kendimi toplumda ortak bir grubun üyesi olarak hissediyorum (Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003).				Cümle net değil
3. Kişisel amaçlarım başkalarının rahatını kaçırmamalıdır (Johnson, Smith ve Nelson, 2003, Leak ve Leak; 2006).				3. ve 4. Maddelerden Toplumlu olan olsun Lise seviyesi açısından gözden geçir
4. Kişisel amaçlarım toplum huzurunu kaçırmamalıdır (Johnson, Smith ve Nelson, 2003, Leak ve Leak; 2006).				
5. Kendi çıkarlarım için arkadaşlarımın /kardeşlerimin hakkını suistimal edebilirim (Leak ve Leak; 2006; Ansbacher, 1991).				Başkalarının şeklinde olsun.
6. Sivil toplum kuruluşlarında çalışmaktan hoşnut olurum/zevk alırım (Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003).				
7. Arkadaşlarıma yardım etmekten mutlu olurum (Crandall ve Harris, 1991).				
8. Toplumda bir yerim olduğunu hissediyorum (Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003).				
9. Dünyada bir yerim olduğunu hissediyorum (Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003).				

10. Kendimi topluma ait hissediyorum (Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003).				
11. Sosyal ilişkilerimde hem alıcı hem verici olmam gerektiğine inanıyorum (Crandall ve Harris, 1991).				Yaş seviyesi uygun değil.
12. Aile üyelerim sorunları olduğunda paylaşmak için beni arar (Crandall ve Harris, 1991).				Aile üyelerim sorunları olduğunda benimle paylaşır. Aile temelli değil de arkadaş temelli maddeler kalsın. Çünkü sosyal ilgi gelişiminde aile önemli olsa bile yansımasında çok yoktur. 12-13 den 13. Madde kalsın.
13. Arkadaşlarım sorunları olduğunda paylaşmak için beni arar (Crandall ve Harris, 1991)				
14. Kendimden sonraki nesillere karşı sorumluluk hissederim (Adler, 2003a; 201120).				
15. Bir sonraki nesile yaşanabilir bir çevre bırakma sorumluluğu hissediyorum (Adler, 2003a).				
16. Benim başarım başkasının başarısını engellerse rahatsızlık duyarım (Adler, 2003a).				
17. Ülkenin sorunlarını çözmek için sivil toplum kuruluşlarında görev almak isterim (Adler, 2003a; 2011).				
18. İnsanlık sorunlarını çözmek için sivil toplum kuruluşlarında görev almak isterim (Adler, 2003a; 2011).				
19. Yapacağım meslek insanlığa yararlı olmalıdır (Adler, 2003a).				
20. İşbirliği içinde çalışmaktan keyif alırım (Crandall ve Harris, 1991)				
21. Grup çalışmalarından keyif alırım (Crandall ve Harris, 1991).				

22. İyi bildiğim konularda başkalarına yardımcı olmaktan / öğretmekten keyif alırım (Crandall ve Harris, 1991).				Yardımcı olurum şeklinde olsun.
23. Kardeşlerime (kuzenlerime/kendimden küçüklere) ödevlerinde yardımcı olmaktan mutluluk duyarım (Crandall ve Harris, 1991).				Küçüklere değil de Başkalarına, ihtiyacı olanlara olabilir?.
24. Kendi ihtiyaçlarımı karşılarken ailemin beklentilerini göz önünde bulundururum (Adler, 2003a; Erginsoy, 2010).				
25. Kendi ihtiyaçlarımı karşılarken toplumun beklentilerini göz önünde bulundururum (Adler, 2003a; Erginsoy, 2010).				
26. Toplumun iyiliği için kendi çıkarlarımdan vazgeçebilirim (Adler, 2003a; Erginsoy, 2010).				
27. Toplum sorunlarıyla ilgilenirim (Adler, 2003a, 2011; Erginsoy, 2010).				
28. Hayvanların korunması için mücadele ederim (Ansbacher, 1991).				
29. Doğanın korunması için mücadele ederim (Ansbacher, 1991).				
30. Göçmen çocukların sorunları ile ilgilenmekten mutluluk duyarım (Adler, 2003a; 2011).				Zor durumda kalan insanların sorunları ile ilgilenirim YA DA ihtiyacı olan insanlara yardım ederim.
31. Dünya sorunları/insanlık sorunları kendi çıkarlarımdan önce gelir (Adler, 2003a;Crandall ve Harris, 1991).				
32. İnsan doğası gereği iyidir (Adler, 2003a).				32-33. maddelerini gözden geçir çıkarabilirsin.
33. İnsan doğası gereği yardım etmeye meyillidir. (Adler, 2003a; Leak ve Leak, 2006).				
34. Başkalarının huzuru için çalışmaktan keyif alırım (Adler,				

2003a; Johnson, Smith ve Nelson, 2003).				
35. Eşyalarımı arkadaşlarımla paylaşırım (Geçtan, 2012).				
36. Eşyalarımı kardeşlerimle paylaşırım (Geçtan, 2012).				Eşyalarımı başkaları ile paylaşırım.
37. Dünyayı kendi evim gibi görüyorum (Adler, 2015; 2002).				
38. Yaşamdaki zorlukların üstesinden gelirim (Adler, 2015; Rareshide ve Kern, 1991).				Hayatımda karşılaştığım sorunların üstesinden gelirim.
39. Başkalarına hoşgörülüyüm (Bubenzer, Zarski ve Watter, 1991; Crandall ve Harris, 1991; Leak, Millard, Perry ve Williams, 1985; Watkins, 1994; Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003).				
40. İnsanlar birbirlerine karşı düşmanca tutumlara sahipler (Erginsoy; 2010).				
41. Kendi ihtiyaçlarım toplumun ihtiyaçlarından önce gelir (Adler; 2003a).				
42. İçedönük bir insanım (Adler; 2003a; Johnston, 1988).				Başka türlü ifade et.
43. Kendimi toplumun bir parçası hissederim (Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003).				
44. Arkadaşlarımla konuşurken olaylara onların gözünden bakabilirim (Bubenzer, Zarski ve Watter, 1991; Crandall ve Harris, 1991; Leak ve Leak, 2006; Leak, Millard, Perry ve Williams, 1985; Watkins, 1994).				
45. Doğayı korumaya yönelik sivil toplum kuruluşlarında çalışmak isterim (Ansbacher, 1991).				
46. Fedakârlıkta bulunurum (Leak ve Leak, 2006).				Daha net ifade et.
47. Sağduyulu davranırım. (Adler, 2003a).				Çıkar

48. Benmerkezcilik temel kişilik özelliklerimden biridir (Leak ve Leak; 2006).				ben merkezciyim olsun mu YA DA kendimden başkasını umursamam. YA DA Önce ben sonra başkaları gelir.
49. Tanımadığım insanları mutlu olduğunu gördüğümde ben de mutlu olurum.				
50. Oyuna alınmayan bir çocuk gördüğümde üzülürüm.				
51. Bir hayvana zarar verildiğini gördüğümde müdahale ederim.				
52. Doğaya zarar verildiğini gördüğümde üzülürüm.				
53. İnsanlar başlarına gelen kötü olayları anlattığında onlarla birlikte ağlarım.				
54. Gergin olduğumda kendimi sakinleştirmek için alkol alırım (Adler, 2003a)				
55. Zorluklarla baş edemediğimde sigaraya sığınırım (Adler, 2003a)./ Sorunum olduğunda problemlerimi düşünmemek için sigara içerim.				
56. Yaşam amaçlarımdan biri ihtiyacı olan insanlara yardım etmek (Adler, 2003a; Geçtan, 2012; Erginsoy, 2010).				

EK 6: Sosyal İlgi Ölçeği Deneme Hali Uzman Görüşü Formu

MADDELER	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Açıklama
1. Kendimi toplumun bir parçası gibi hissederim.				
2. Eşyalarımı başkaları ile paylaşırım.				
3. Yaşam amaçlarımdan biri ihtiyacı olan insanlara yardım etmektir.				
4. Kendimi topluma ait hissetmem.				
5. Zor durumda olan insanlara yardım etmekten mutlu olurum.				
6. Sivil toplum kuruluşlarında çalışmaktan hoşlanırım.				
7. Kendimi bu dünyada herhangi bir kişi ya da grubun parçası olarak hissetmem.				
8. Dünya sorunlarını (açlık, savaş, göç, vb.) çözmek için sivil toplum kuruluşlarında görev almak isterim.				
9. Bir sorunu çözerken insanlarla birlikte çalışmaktan memnun olurum.				
10. Arkadaşlarımla konuşurken sorunlarına onların gözünden bakarım.				
11. İnsanlar yardıma ihtiyaç duyduğunda beni arar.				
12. Kişisel amaçlarım toplum huzurunu kaçırmamalıdır.				
13. Yaşamda karşılaştığım sorunları çözerim.				
14. Hayvanların korunması için mücadele ederim.				
15. Yapacağım meslek insanlığa yararlı olmalıdır.				
16. Doğanın korunması için mücadele ederim.				
17. Dünyaya ait olduğumu hissederim.				

18. Sorunlarımdan kaçmak yerine çözmek için uğraşırım.				
19. Kendi ihtiyaçlarım toplum ihtiyaçlarından önce gelir.				
20. Din, dil, ırk ayrımı yapmadan herkese yardım ederim.				
21. Toplum sorunları ile ilgilenirim.				
22. Kendi ihtiyaçlarımı karşılarken toplumun beklentilerini göz önünde bulundururum.				
23. Toplum gelişimine katkı sağlamak için fedakârlık yaparım.				
24. Bu dünyada yaşamayı severim.				
25. Bir sonraki nesile yaşanabilir bir çevre bırakma sorumluluğu hissederim.				
26. Yaşamda karşılaştığım sorunları çözmek için yeterince güçlü değilim.				
27. Doğayı korumaya yönelik sivil toplum kuruluşlarında çalışmak isterim.				
28. Dünya sorunları (açlık, savaş, göç, vb.) kendi çıkarlarımdan önce gelir.				
29. Başarıya ulaşmak için başkalarının haklarını çiğnerim.				
30. Sorunumu düşünmemek için başka şeylerle ilgilenirim.				
31. Toplumun iyiliği için kendi çıkarlarımdan vazgeçerim.				
32. Kendimi içinde yaşadığım toplumun insanlarına uzak hissederim.				
33. Sorunumu çözmek için üstüne giderim.				
34. Bu toplumda yaşamayı severim.				
35. İnsanlarla vakit geçirmekten hoşlanırım.				

EK 7: Uzman Dönütleri

Birinci Uzmanın Değerlendirme Formu

MADDELER	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Açıklama
1. Kendimi toplumun bir parçası gibi hissederim.			X	
2. Eşyalarımı başkaları ile paylaşırım.			X	
3. Yaşam amaçlarımdan biri ihtiyacı olan insanlara yardım etmektir.			X	
4. Kendimi topluma ait hissetmem.			X	
5. Zor durumda olan insanlara yardım etmekten mutlu olurum.			X	
6. Sivil toplum kuruluşlarında çalışmaktan hoşlanırım.			X	
7. Kendimi bu dünyada herhangi bir kişi ya da grubun parçası olarak hissetmem.		X		Herhangi bir kişi ya da grubun parçası demişsin. Bir grubun parçası olabilirsin ama bir kişinin parçası olamazsın diye düşünüyorum. Burada anlam çok açık gelmedi. Dilersen yeniden düzenle ya da "bir kişi" ifadesini çıkar veyahut iki madde olarak ayır.
8. Dünya sorunlarını (açlık, savaş, göç, vb.) çözmek için sivil toplum kuruluşlarında görev almak isterim.			X	
9. Bir sorunu çözerken insanlarla birlikte çalışmaktan memnun olurum.			X	
10. Arkadaşlarımla konuşurken sorunlarına onların gözünden bakarım.			X	
11. İnsanlar yardıma ihtiyaç duyduğunda beni arar.			X	

12. Kişisel amaçlarım toplum huzurunu kaçırmamalıdır.			X	
13. Yaşamda karşılaştığım sorunları çözerim.		X		Yaşamda karşılaştığım sorunları çözerim ifadesi biraz kulağa yabancı ve garip geliyor. Bunu "Karşıma çıkan sorunları çözerim, Gündelik yaşantımda karşılaştığım sorunları çözerim" vb. şekilde ifade etsen daha iyi olacağını düşünüyorum.
14. Hayvanların korunması için mücadele ederim.			X	
15. Yapacağım meslek insanlığa yararlı olmalıdır.			X	
16. Doğanın korunması için mücadele ederim.			X	
17. Dünyaya ait olduğumu hissederim.			X	
18. Sorunlarımdan kaçmak yerine çözmek için uğraşırım.			X	
19. Kendi ihtiyaçlarım toplum ihtiyaçlarından önce gelir.			X	
20. Din, dil, ırk ayrımı yapmadan herkese yardım ederim.			X	
21. Toplum sorunları ile ilgilenirim.			X	
22. Kendi ihtiyaçlarımı karşılarken toplumun beklentilerini göz önünde bulundururum.			X	
23. Toplum gelişimine katkı sağlamak için fedakârlık yaparım.			X	
24. Bu dünyada yaşamayı severim.			X	İfadede sorun yok ama alternatif olarak şunu da diyebilirsin "Bu dünyada yaşamaktan keyif alırım." Yaşamayı sevmek biraz alışılmadık sanki.
25. Bir sonraki nesile yaşanabilir bir çevre			X	

bırakma sorumluluğu hissederim.				
26. Yaşamda karşılaştığım sorunları çözmek için yeterince güçlü değilim.		X		Yine burada da 13. Maddeye benzer bir ifade var. Dilersen bunu da Yaşamda karşılaştığım yerine önüme çıkan, gündelik yaşamda karşıma çıkan gibi ifadeler ile yeniden düzenleyebilirsin.
27. Doğayı korumaya yönelik sivil toplum kuruluşlarında çalışmak isterim.			X	
28. Dünya sorunları (açlık, savaş, göç, vb.) kendi çıkarlarımdan önce gelir.		X		Dünya sorunları yerine "Küresel sorunlar" daha yaygın bir kullanım olarak tercih edilebilir.
29. Başarıya ulaşmak için başkalarının haklarını çiğnerim.			X	
30. Sorunumu düşünmemek için başka şeylerle ilgilenirim.			X	
31. Toplumun iyiliği için kendi çıkarlarımdan vazgeçerim.			X	
32. Kendimi içinde yaşadığım toplumun insanlarına uzak hissederim.		X		Kendimi içinde yaşadığım toplumdaki insanlara uzak hissederim. Şeklinde düzenleyebilirsin.
33. Sorunumu çözmek için üstüne giderim.			X	
34. Bu toplumda yaşamayı severim.		X		Yaşamayı sevmek ile kastettiğin yaşamaktan keyif almak ise bu ifadeyi değiştirebilirsin. Ama ölçek için yaşamayı sevmek daha iyi ise kalabilir.
35. İnsanlarla vakit geçirmekten hoşlanırım.			X	

EK NOT: Likert Ölçüm ifadeleri için: Çok şart olmamak ile birlikte "bana"yı çıkarabilirsin. Biraz garip geliyor.

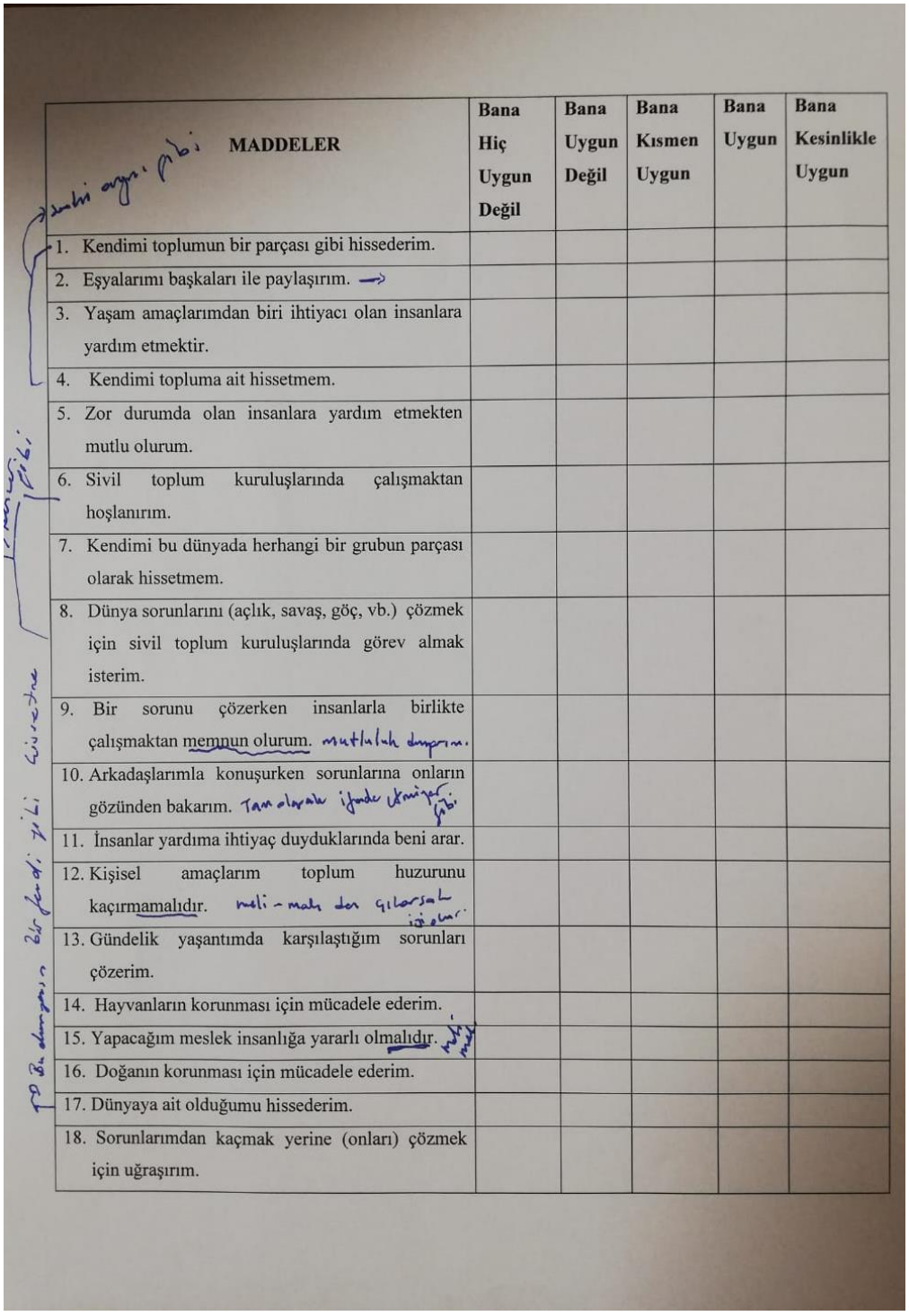
İkinci Uzmanın Değerlendirme Formu

MADDELER	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Açıklama
1. Kendimi, toplumun bir parçası gibi hissederim.			X	
2. Eşyalarımı başkaları ile paylaşırım.			X	
3. Yaşam amaçlarımdan biri; ihtiyacı olan insanlara yardım etmektir.			X	
4. Kendimi topluma ait **hissetmem.**		X		Yüklemlerin hepsinde olumlama yapmanın okuyucu açısından iyi olacağını düşündüm. (Kendimi, bu toplumun bir üyesi değilmiş gibi hissederim.)
5. Zor durumda olan insanlara yardım etmekten mutlu olurum.			X	
6. Sivil toplum kuruluşlarında, çalışmaktan hoşlanırım.			X	
7. Kendimi, bu dünyada herhangi bir kişi ya da grubun parçası olarak **hissetmem.**		X		Kişinin üyesi olmak ??? (Kendimi, dünyadaki herhangi bir toplumun veya grubun parçası değilmiş gibi hissederim.)
8. Dünya sorunlarını (açlık, savaş, göç vb.) çözmek için sivil toplum kuruluşlarında görev almak isterim.		X		Bu 6.madde ile aynı değil mi?
9. Bir sorunu çözerken insanlarla birlikte çalışmaktan memnun olurum.			X	
10. Arkadaşlarımla konuşurken, sorunlarına onların gözünden bakarım.		X		(Arkadaşlarımın sorunlarına, onların gözünden bakarım.)

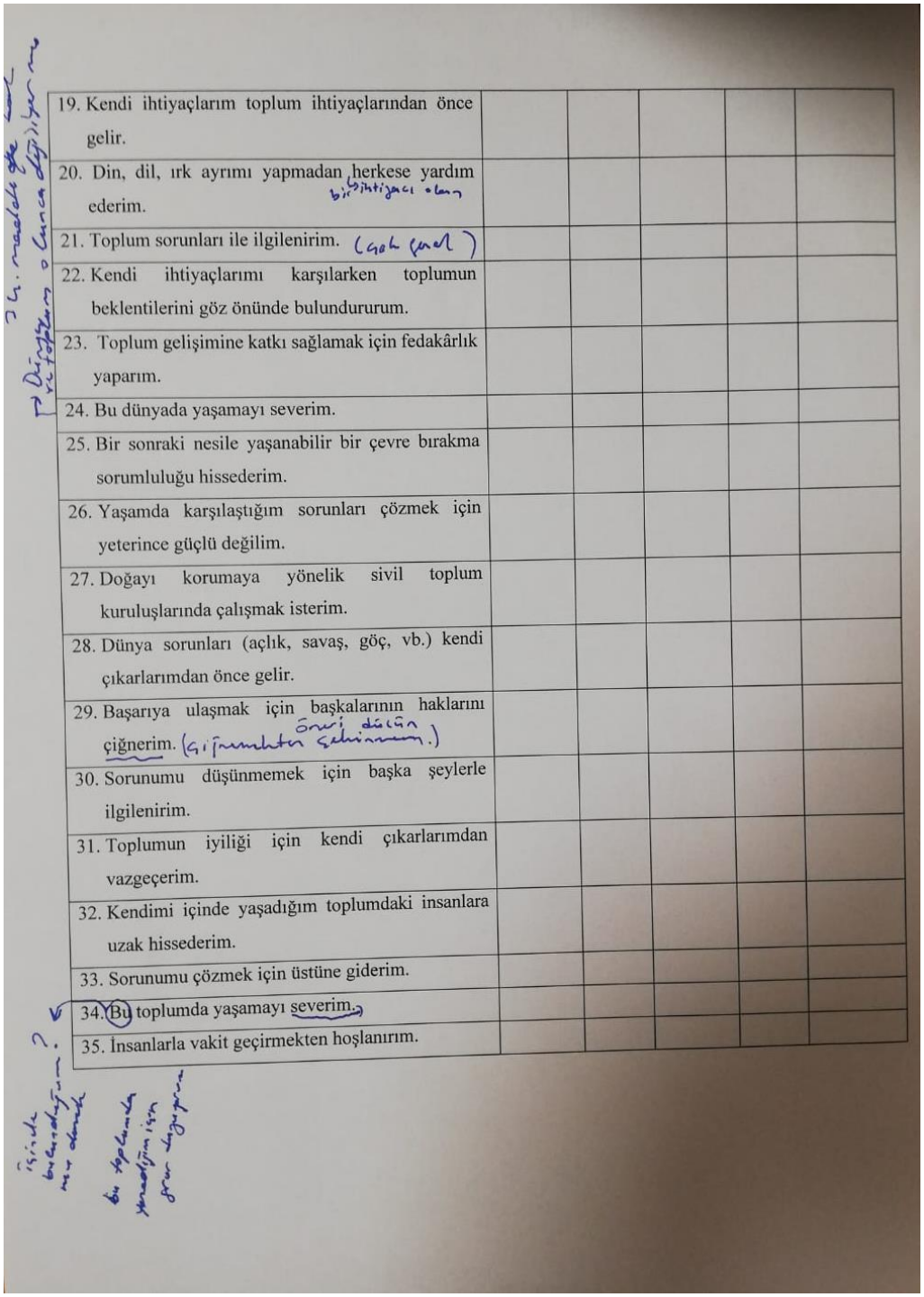
11. İnsanlar, yardıma ihtiyaç duyduğunda, beni arar.			X	
12. Kişisel amaçlarım, toplum huzurunu **kaçırmamalıdır.**		X		(Kişisel amaçlarım, toplum huzurunun devamlılığına uygun olmalıdır.) Bu pek olmadı gibi ama öneri sadece ☺
13. Yaşamda, karşılaştığım sorunları çözerim.			X	
14. Hayvanların korunması için mücadele ederim.			X	
15. Yapacağım meslek, insanlığa yararlı olmalıdır.			X	
16. Doğanın korunması için mücadele ederim.			X	
17. Dünyaya ait olduğumu hissederim.		X		Kendimi bu dünyaya ait hissederim.
18. Sorunlarımdan kaçmak yerine çözmek için uğraşırım.			X	
19. Kendi ihtiyaçlarım, toplum ihtiyaçlarından önce gelir.			X	
20. Din, dil, ırk ayrımı yapmadan herkese yardım ederim.			X	
21. Toplum sorunları ile ilgilenirim.			X	
22. Kendi ihtiyaçlarımı karşılarken, toplumun beklentilerini göz önünde bulundururum.			X	
23. Toplumun gelişimine katkı sağlamak için fedakârlık yaparım.			X	
24. Bu dünyada, yaşamayı severim.			X	
25. Bir sonraki nesile yaşanabilir bir çevre bırakma sorumluluğu hissederim.		X		Gelecek nesillere yaşanabilir bir çevre bırakma sorumluluğu hissederim.

26. Karşılaştığım sorunları çözmek için yeterince güçlü değilim.		X		Karşılaştığım sorunları çözmek için kendimi zayıf bulurum.
27. Doğayı korumaya yönelik olarak sivil toplum kuruluşlarında çalışmak isterim.			X	
28. Dünya sorunları (açlık, savaş, göç, vb.) kendi çıkarlarımdan önce gelir.			X	
29. Başarıya ulaşmak için başkalarının haklarını çiğnerim.			X	
30. Sorunumu (Sorunlarımı) düşünmemek için başka şeylerle ilgilenirim.			X	
31. Toplumun iyiliği için kendi çıkarlarımdan vazgeçerim.			X	
32. Kendimi, içinde yaşadığım toplumun insanlarına, uzak hissederim.			X	
33. Sorunumu çözmek için üstüne giderim.		X		(Sorunlarımı çözerken, onların üstüne giderim.)
34. Bu toplumda, yaşamayı severim.			X	
35. İnsanlarla vakit geçirmekten hoşlanırım.			X	

Üçüncü Uzmanın Değerlendirme Formu



MADDELER	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Kısmen Uygun	Bana Uygun	Bana Kesinlikle Uygun
1. Kendimi toplumun bir parçası gibi hissederim.					
2. Eşyalarımı başkaları ile paylaşırım.					
3. Yaşam amaçlarımdan biri ihtiyacı olan insanlara yardım etmektir.					
4. Kendimi topluma ait hissetmem.					
5. Zor durumda olan insanlara yardım etmekten mutlu olurum.					
6. Sivil toplum kuruluşlarında çalışmaktan hoşlanırım.					
7. Kendimi bu dünyada herhangi bir grubun parçası olarak hissetmem.					
8. Dünya sorunlarını (açlık, savaş, göç, vb.) çözmek için sivil toplum kuruluşlarında görev almak isterim.					
9. Bir sorunu çözerken insanlarla birlikte çalışmaktan memnun olurum.					
10. Arkadaşlarımla konuşurken sorunlarına onların gözünden bakarım.					
11. İnsanlar yardıma ihtiyaç duyduklarında beni arar.					
12. Kişisel amaçlarım toplum huzurunu kaçırmamalıdır.					
13. Gündelik yaşantımda karşılaştığım sorunları çözerim.					
14. Hayvanların korunması için mücadele ederim.					
15. Yapacağım meslek insanlığa yararlı olmalıdır.					
16. Doğanın korunması için mücadele ederim.					
17. Dünyaya ait olduğumu hissederim.					
18. Sorunlarımdan kaçmak yerine (onları) çözmek için uğraşırım.					



19. Kendi ihtiyaçlarım toplum ihtiyaçlarından önce gelir.					
20. Din, dil, ırk ayrımı yapmadan herkese yardım ederim.					
21. Toplum sorunları ile ilgilenirim.					
22. Kendi ihtiyaçlarımı karşılarken toplumun beklentilerini göz önünde bulundururum.					
23. Toplum gelişimine katkı sağlamak için fedakârlık yaparım.					
24. Bu dünyada yaşamayı severim.					
25. Bir sonraki nesile yaşanabilir bir çevre bırakma sorumluluğu hissederim.					
26. Yaşamda karşılaştığım sorunları çözmek için yeterince güçlü değilim.					
27. Doğayı korumaya yönelik sivil toplum kuruluşlarında çalışmak isterim.					
28. Dünya sorunları (açlık, savaş, göç, vb.) kendi çıkarlarımdan önce gelir.					
29. Başarıya ulaşmak için başkalarının haklarını çiğnerim.					
30. Sorunumu düşünmemek için başka şeylerle ilgilenirim.					
31. Toplumun iyiliği için kendi çıkarlarımdan vazgeçerim.					
32. Kendimi içinde yaşadığım toplumdaki insanlara uzak hissederim.					
33. Sorunumu çözmek için üstüne giderim.					
34. Bu toplumda yaşamayı severim.					
35. İnsanlarla vakit geçirmekten hoşlanırım.					

EK-8: Sosyal İlgi Ölçeği Deneme Formu

Aşağıdaki ölçekte insanların çevreleriyle olan ilişkilerinde kendilerini nasıl gördükleri ile ilgili bazı durumlar verilmiştir. Sizden istenen bu ifadeleri okuyup, size ne kadar uygun olduğunu derecelemenizdir. Lütfen her soruyu dikkatle okuyunuz, anladığınızdan emin olduktan sonra seçeneklerden birini işaretleyiniz. Derecelerken emin olmadığınız bir durumla karşılaşırsanız ilk izleniminizi işaretleyiniz. Ölçeğin cevaplama süresi tahmini 10-15 dakika sürmektedir. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Şerife IŞIK Arş. Gör. Ümre KAYNAK

MADDELER	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Ne Uygun Ne Uygun Değil	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
1. Kendimi toplumun bir parçası gibi hissederim.					
2. Eşyalarımı başkaları ile paylaşırım.					
3. Yaşam amaçlarımdan biri ihtiyacı olan insanlara yardım etmektir.					
4. Kendimi topluma ait hissetmem. (R)					
5. Zor durumda olan insanlara yardım etmekten mutlu olurum.					
6. Sivil toplum kuruluşlarında çalışmaktan hoşlanırım.					
7. Gündelik yaşantımda karşılaştığım sorunları çözerim.					
8. Dünya sorunlarını (açlık, savaş, göç, vb.) çözmek için sivil toplum kuruluşlarında görev almak isterim.					
9. Bir sorunu çözerken insanlarla birlikte çalışmaktan mutluluk duyarım.					
10. Arkadaşlarımla konuşurken sorunlarına onların gözünden bakarım.					
11. İnsanlar yardıma ihtiyaç duyduklarında beni arar.					
12. Kişisel amaçlarım toplum huzurunu kaçırmamalıdır.					

13. Kendimi bu dünyada herhangi bir grubun parçası olarak hissetmem. (R)					
14. Hayvanların korunması için mücadele ederim.					
15. Yapacağım meslek insanlığa yararlı olmalıdır.					
16. Doğanın korunması için mücadele ederim.					
17. Dünyaya ait olduğumu hissederim.					
18. Sorunlarımdan kaçmak yerine (onları) çözmek için uğraşırım.					
19. Kendi ihtiyaçlarım toplum ihtiyaçlarından önce gelir. (R)					
20. Din, dil, ırk ayrımı yapmadan bir ihtiyacı olan herkese yardım ederim.					
21. Kendi ihtiyaçlarımı karşılarken toplumun beklentilerini göz önünde bulundururum.					
22. Toplum gelişimine katkı sağlamak için fedakârlık yaparım.					
23. Bu dünyada yaşamayı severim.					
24. Bir sonraki nesile yaşanabilir bir çevre bırakma sorumluluğu hissederim.					
25. Yaşamda karşılaştığım sorunları çözmek için yeterince güçlü değilim. (R)					
26. Doğayı korumaya yönelik sivil toplum kuruluşlarında çalışmak isterim.					
27. Dünya sorunları (açlık, savaş, göç, vb.) kendi çıkarlarımdan önce gelir.					
28. Başarıya ulaşmak için başkalarının haklarını çiğnemekten çekinmem. (R)					
29. Sorunumu düşünmemek için başka şeylerle ilgilenirim. (R)					
30. Toplumun iyiliği için kendi çıkarlarımdan vazgeçerim.					
31. Kendimi içinde yaşadığım toplumdaki insanlara uzak hissederim. (R)					
32. Sorunumu çözmek için üstüne giderim.					
33. İçinde bulunduğum bu toplumda yaşamayı severim.					
34. İnsanlarla vakit geçirmekten hoşlanırım.					

EK-9: Ergenler İçin Sosyal İlgi Ölçeği 21 Maddelik Formu Örnek Maddeler

Aşağıdaki ölçekte insanların çevreleriyle olan ilişkilerinde kendilerini nasıl gördükleri ile ilgili bazı durumlar verilmiştir. Sizden istenen bu ifadeleri okuyup, size ne kadar uygun olduğunu derecelemenizdir. Lütfen her soruyu dikkatle okuyunuz, anladığınızdan emin olduktan sonra seçeneklerden birini işaretleyiniz. Derecelerken emin olmadığınız bir durumla karşılaşırsanız ilk izleniminizi işaretleyiniz. **MADDELER**	**Bana Hiç Uygun Değil**	**Bana Uygun Değil**	**Ne Uygun Ne Uygun Değil**	**Bana Uygun**	**Bana Tamamen Uygun**
1. Kendimi toplumun bir parçası gibi hissederim.	1	2	3	4	5
2. Doğanın korunması için mücadele ederim.	1	2	3	4	5
3. Yaşam amaçlarımdan biri ihtiyacı olan insanlara yardım etmektir.	1	2	3	4	5
4. Sorunlarımdan kaçmak yerine (onları) çözmek için uğraşırım.	1	2	3	4	5
5. Yapacağım meslek insanlığa yararlı olmalıdır.					

EK-10: Ebeveyn Gözlem Formu (İlk Uygulama)

Arkadaki formda bahsedilen grup programının etkililiğini öğrenmek adına aşağıda yer alan maddeleri çocuğunuzu düşünerek cevaplandırmanız istenmektedir. Aşağıdaki ölçekte insanların çevreleriyle olan ilişkilerinde kendilerini nasıl gördükleri ile ilgili bazı durumlar verilmiştir. Sizden istenen bu ifadeleri okuyup, ***çocuğunuza ne kadar uygun olduğunu düşünüp*** ona göre derecelemenizdir. Lütfen her soruyu dikkatle okuyunuz, anladığınızdan emin olduktan sonra seçeneklerden birini işaretleyiniz. Derecelerken emin olmadığınız bir durumla karşılaşırsanız ilk izleniminizi işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.	**HAYIR**	**BAZEN**	**EVET**
MADDELER			
1. Çocuğum okula isteyerek/istekli bir şekilde gider.	1	2	3
2. Çocuğum eşyalarını başkaları ile paylaşır.	1	2	3
3. Çocuğum çevresindeki insanlara yardım eder.	1	2	3
4. Çocuğum okulda ders dışı çalışmalara katılır.	1	2	3
5. Çocuğum gündelik yaşamında karşılaştığı sorunları çözer.	1	2	3
6. Çocuğum hayvanları korumak için mücadele eder.	1	2	3
7. Çocuğum ileride yapacağı mesleğin insanlığa yararlı olmasını ister.	1	2	3
8. Çocuğum doğayı korumak için mücadele eder.	1	2	3
9. Çocuğum sorunlarından kaçmak yerine (onları) çözmek için uğraşır.	1	2	3
10. Çocuğum din, dil, ırk ayrımı yapmadan ihtiyacı olan herkese yardım eder.	1	2	3
11. Çocuğum bu toplumda yaşamaktan mutludur.	1	2	3
12. Çocuğum bir sonraki nesile yaşanabilir bir çevre bırakma sorumluluğu hisseder.	1	2	3
13. Çocuğum insanlarla vakit geçirmekten hoşlanır.	1	2	3
14. Çocuğum arkadaşları/kardeşleri ile işbirliği yapar.	1	2	3
15. Çocuğum kendini olduğu hali ile kabul eder, sever. (Dış görünüş, zayıf özellikleri, vb.)	1	2	3

EK-11: Ebeveyn Gözlem Formu (İkinci Uygulama)

Arkadaki formda bahsedilen grup programının etkililiğini öğrenmek adına aşağıda yer alan maddeleri çocuğunuzu düşünerek cevaplandırmanız istenmektedir.

Aşağıdaki ölçekte insanların çevreleriyle olan ilişkilerinde kendilerini nasıl gördükleri ile ilgili bazı durumlar verilmiştir. Sizden istenen bu ifadeleri okuyup, ***çocuğunuza ne kadar uygun olduğunu düşünüp*** ona göre derecelemenizdir.

Lütfen her soruyu dikkatle okuyunuz, anladığınızdan emin olduktan sonra seçeneklerden birini işaretleyiniz. Derecelerken emin olmadığınız bir durumla karşılaşırsanız ilk izleniminizi işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

MADDELER	HAYIR	BAZEN	EVET
1. Çocuğum okula isteyerek/istekli bir şekilde gider.	1	2	3
2. Çocuğum eşyalarını başkaları ile paylaşır.	1	2	3
3. Çocuğum çevresindeki insanlara yardım eder.	1	2	3
4. Çocuğum okulda ders dışı çalışmalara katılır.	1	2	3
5. Çocuğum gündelik yaşamında karşılaştığı sorunları çözer.	1	2	3
6. Çocuğum hayvanları korumak için mücadele eder.	1	2	3
7. Çocuğum ileride yapacağı mesleğin insanlığa yararlı olmasını ister.	1	2	3
8. Çocuğum doğayı korumak için mücadele eder.	1	2	3
9. Çocuğum sorunlarından kaçmak yerine (onları) çözmek için uğraşır.	1	2	3
10. Çocuğum din, dil, ırk ayrımı yapmadan ihtiyacı olan herkese yardım eder.	1	2	3
11. Çocuğum bu toplumda yaşamaktan mutludur.	1	2	3
12. Çocuğum bir sonraki nesile yaşanabilir bir çevre bırakma sorumluluğu hisseder.	1	2	3
13. Çocuğum insanlarla vakit geçirmekten hoşlanır.	1	2	3
14. Çocuğum arkadaşları/kardeşleri ile işbirliği yapar.	1	2	3
15. Çocuğum kendini olduğu hali ile kabul eder, sever. (Dış görünüş, zayıf özellikleri, vb.)	1	2	3

- Çocuğunuzda bu 10 hafta (psiko-eğitim programının uygulandığı süreç) boyunca gözlemlediğiniz değişiklikler var mı? Varsa neler? Örnek vererek yazar mısınız?

EK-12: Psiko-Eğitim Programı Uzman Dönütleri

Ergenler İçin Sosyal İlgi Programı Uzman Görüşü Ön Formu-1

Değerli Hocam,

Aşağıda doktora tez çalışması kapsamında yapılan bir psiko-eğitim programını değerlendirmeye yönelik maddeler sunulmaktadır. Bu program ergenlerin sosyal ilgi düzeylerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıda ifade edilen kriterleri değerlendirmeniz istenmektedir.

Ekte araştırma kapsamında hazırlanan psiko-eğitim programı sunulmuştur. Programı ve oturumları inceledikten sonra aşağıda yer alan formu doldurmanız istenmektedir.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Ümre KAYNAK
Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Şerife IŞIK
Gazi Üniversitesi

KRİTERLER	UYGUN	DÜZELTİLMELİ	UYGUN DEĞİL	AÇIKLAMA
Temalar sosyal ilgi kavramı ile ilişkilidir.	x			
Kazanımlar amaç ile uyumludur.	x			
Etkinlikler kazanımlarla uyumludur.		x		
Etkinlikler uygulaması planlanan yaş seviyesine uygundur.		x		
Planlanan etkinlikler verilen süre içerisinde gerçekleştirilebilir.		x		

Ergenler İçin Sosyal İlgi Programı Uzman Görüşü Ön Formu-2

Değerli Hocam,

Aşağıda doktora tez çalışması kapsamında yapılan bir psiko-eğitim programını değerlendirmeye yönelik maddeler sunulmaktadır. Bu program ergenlerin sosyal ilgi düzeylerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıda ifade edilen kriterleri değerlendirmeniz istenmektedir.

Ekte araştırma kapsamında hazırlanan psiko-eğitim programı sunulmuştur. Programı ve oturumları inceledikten sonra aşağıda yer alan formu doldurmanız istenmektedir.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Ümre KAYNAK
Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Şerife IŞIK
Gazi Üniversitesi

KRİTERLER	UYGUN	DÜZELTİLMELİ	UYGUN DEĞİL	AÇIKLAMA
Temalar sosyal ilgi kavramı ile ilişkilidir.	X			
Kazanımlar amaç ile uyumludur.		X		Özellikle cesaret oturumundaki amaç ve kazanımlar tekrar düzenlenmeli.
Etkinlikler kazanımlarla uyumludur.		X		Bazı oturumlardaki etkinlikler düzeltilmeli. Program üzerinde önerilerimi belirttim.
Etkinlikler uygulaması planlanan yaş seviyesine uygundur.	X			
Planlanan etkinlikler verilen süre içerisinde gerçekleştirilebilir.		X		Bazı oturumlardaki etkinlik sayısı azaltılabilir. Program üzerinde önerilerimi belirttim.

Ergenler İçin Sosyal İlgi Programı Uzman Görüşü Ön Formu-3

Değerli Hocam,

Aşağıda doktora tez çalışması kapsamında yapılan bir psiko-eğitim programını değerlendirmeye yönelik maddeler sunulmaktadır. Bu program ergenlerin sosyal ilgi düzeylerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıda ifade edilen kriterleri değerlendirmeniz istenmektedir.

Ekte araştırma kapsamında hazırlanan psiko-eğitim programı sunulmuştur. Programı ve oturumları inceledikten sonra aşağıda yer alan formu doldurmanız istenmektedir.

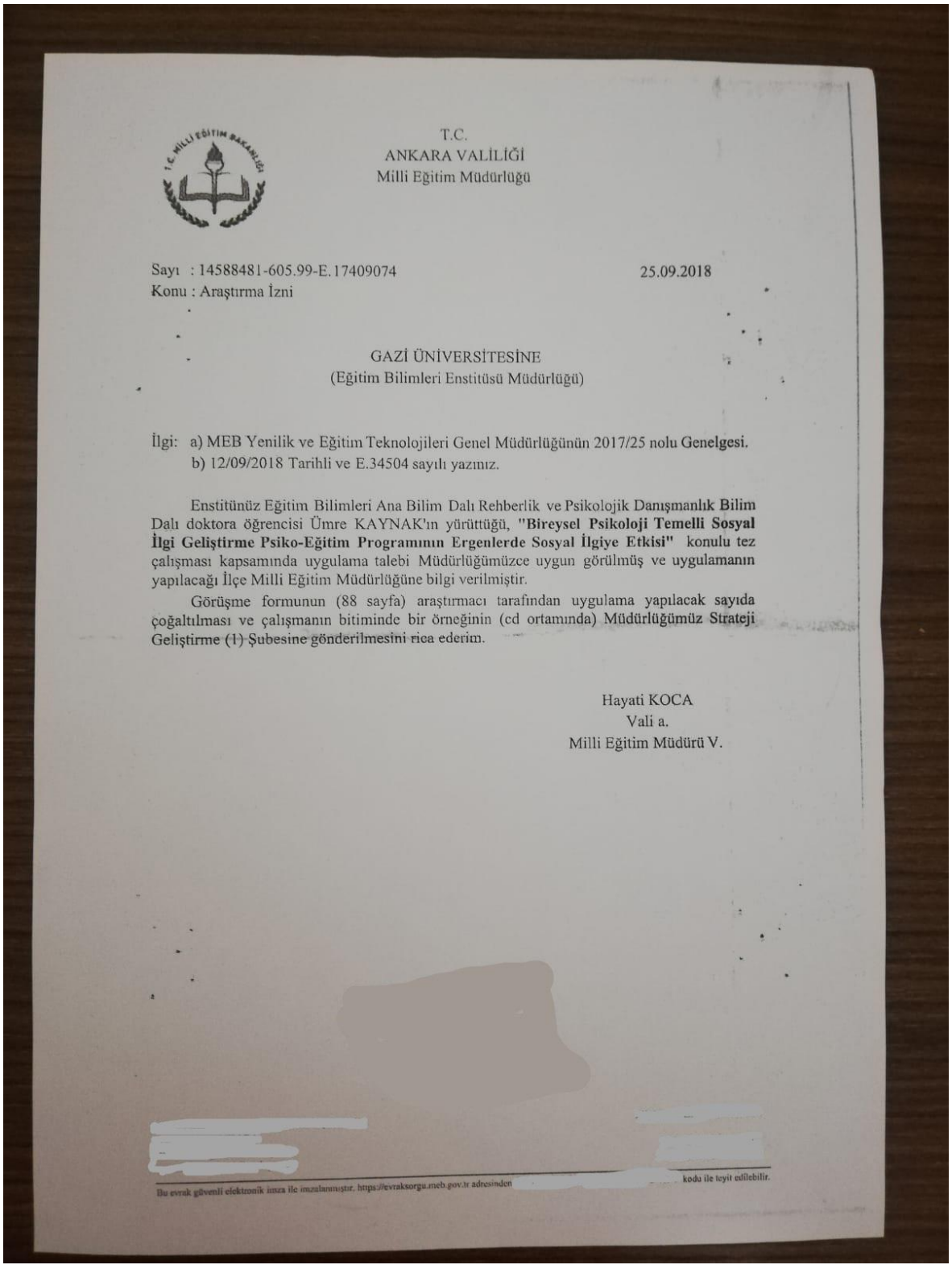
Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Ümre KAYNAK
Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Şerife IŞIK
Gazi Üniversitesi

KRİTERLER	UYGUN	DÜZELTİLMELİ	UYGUN DEĞİL	AÇIKLAMA
Temalar sosyal ilgi kavramı ile ilişkilidir.	X			
Kazanımlar amaç ile uyumludur.	X			
Etkinlikler kazanımlarla uyumludur.		X		Bazı oturumlardaki etkinlikler düzeltilmeli (Program üzerinde belirtildi)
Etkinlikler uygulaması planlanan yaş seviyesine uygundur.	X			
Planlanan etkinlikler verilen süre içerisinde gerçekleştirilebilir.		X		

EK-13: Milli Eğitim Bakanlığı ve Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu İzin Yazıları (Deney Grubu)



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.17409074 25.09.2018
Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 12/09/2018 Tarihli ve E.34504 sayılı yazınız.

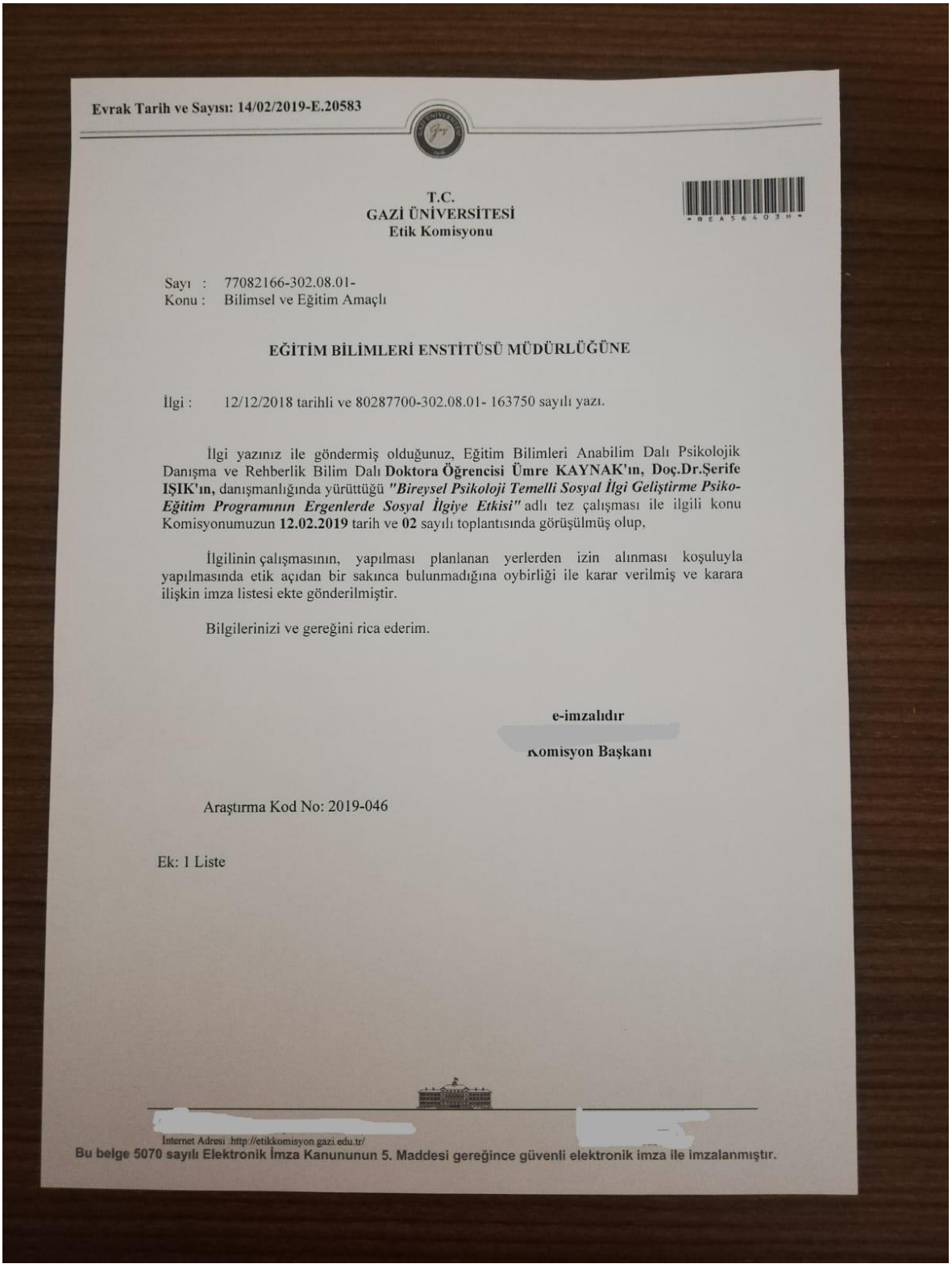
Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı doktora öğrencisi Ümre KAYNAK'ın yürüttüğü, **"Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-Eğitim Programının Ergenlerde Sosyal İlgiye Etkisi"** konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (88 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Hayati KOCA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü V.

[redacted]

[redacted] kodu ile teyit edilebilir.



Evrak Tarih ve Sayısı: 14/02/2019-E.20583

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : 77082166-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 12/12/2018 tarihli ve 80287700-302.08.01- 163750 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Ümre KAYNAK'ın, Doç.Dr.Şerife IŞIK'ın,** danışmanlığında yürüttüğü ***"Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-Eğitim Programının Ergenlerde Sosyal İlgiye Etkisi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **12.02.2019** tarih ve **02** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Komisyon Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-046

Ek: 1 Liste

İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-14: Grup Üyesi Görüşme/Bilgi Formu

Adınız Soyadınız:

Kaç kardeşsiniz:

Kaçıncı çocuksunuz:

Sosyo-ekonomik düzeyiniz/ ailenizin aylık geliri:

Üye olduğunuz ya da aktif olarak çalışmalarına katıldığınız bir sivil toplum kuruluşu/kulüp ya da gönüllü faaliyetler var mı? Varsa yazınız faaliyeti ve topluluğu kısaca yazınız?

Bu grupta ne öğreneceğini düşünüyorsun? /Bu gruba neden katılmak istiyorsun?

Grup kurallarına uyabilir misin? Bu kurallara uymakla ilgili zorluk yaşayacağını düşünüyor musun?

Herhangi bir yiyeceğe alerjin var mı? Herhangi bir rahatsızlığın hatalığın var mı? Varsa nedir?

Kullandığın bir ilaç var mı? Varsa nedir?

Grup programı için uygun olduğun gün hangisi/hangileri?

En yakın 3 arkadaşının adı nedir?

EK-15: Bilgi Onam Formu

Aşağıda bilgileri yer almakta olan bir araştırma çalışmasına katılmanız istenmektedir. Çalışmaya katılıp katılmama kararı tamamen size aittir. Katılmak isteyip istemediğinize karar vermeden önce araştırmanın neden yapıldığını, bilgilerinizin nasıl kullanılacağını, çalışmanın neleri içerdiğini anlamanız önemlidir. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. Çalışmadan herhangi bir zamanda ayrılmakta özgürsünüz. Çalışmaya katıldığınız için size herhangi bir ödeme yapılmayacak ya da sizden herhangi bir maddi katkı/malzeme katkısı istenmeyecektir.

ÇALIŞMANIN KONUSU VE AMACI: Yürütülen çalışma bir doktora tezidir ve sosyal ilgi programının ergenlerin sosyal ilgi düzeylerini arttırmada etkisini ortaya koymaktır.

ÇALIŞMA İŞLEMLERİ: Bu kapsamda psiko-eğitim programı haftada bir gün ve yaklaşık 60'ar dakikalık toplam on oturum şeklinde devam edecektir. Psiko-eğitim oturumları, bu oturumların yürütülmesine uygun olarak düzenlenmiş Rehberlik servisi grup odasında yapılacaktır. Psiko-eğitim oturumlarına başlamadan önce ve oturumlar tamamlandıktan sonra, planlanan çalışma için veri oluşturacak ölçme aracını doldurmanız gerekmektedir. Psiko-eğitim oturumları öncesi ve son oturumda doldurduğunuz ölçme araçlarından elde edilecek veriler bilimsel çalışmalar için kullanılacaktır. Elde edilen bilgiler ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacak ve bilimsel araştırma dışında kesinlikle kullanılmayacaktır.

Yukarıda belirtilen çalışmaya katılmayı ve oturumlara devam etmeyi gönüllü olarak kabul ediyorum.

Çalışmanın koşullarını ve bilgilendirilmiş onay formunu okudum ve kabul ediyorum. Çalışma kapsamında yapılan etkinliklerde ve paylaşımlarda gizlilik ilkesine uyacağımız ve bu konuları grup dışında konuşmayacağımı kabul ediyorum. Ayrıca görüşme sonuçlarının ders, araştırma ve yayın amaçlı olarak kullanımına izin veriyorum. Gönüllü olarak bu formu imzalıyorum.

Ad-Soyad

İmza

EK-16: Ebeveyn İzin Formu

Sayın Veli,

Ben Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Ümre KAYNAK. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında doktora eğitimime devam etmekteyim. Doktora tezim kapsamında Süleyman Demirel Anadolu Lisesi Rehberlik Servisi ile işbirliği içinde 10 hafta boyunca "Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-eğitim Programı" uygulanacaktır. Sizin kızınızı/oğlunuzu da bunda yer alması için davet ediyoruz ve sizin yazılı izninizi talep ediyoruz. Lütfen bu mektubu dikkatlice okuyun ve aşağıda boş bırakılan yeri imzalayın. Lütfen bu imzalı kopyayı en geç 22.10.18 tarihine kadar okulunuzun rehberlik servisine ulaştırın.

Çocuğunuz da küçük grup yaşantısı hakkında tam olarak bilgilendirilecektir. Bu gönüllü bir deneyimdir ve herhangi bir sınıfa gerek yoktur. Öğrenciler haftada bir defa yaklaşık olarak 45-50 dakika toplanacaklar ve bunun için ders saati kullanılmayacaktır (öğle arasında uygulanacaktır).

Grup yaşantısı çocuğunuzun kişisel/sosyal ihtiyaçlarına cevap verecektir. Aşağıda çok sık sorulan bazı soruların cevapları yer almaktadır:

1. Psiko-eğitim grup deneyimi sırasında çocuğum ne öğrenecek? Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında doktora eğitimine devam eden alan uzmanı rehberliğinde öğrenciler sosyal ilgilerini geliştirecek beceriler öğrenecek ve uygulayacaklardır. Gruplar öğrencilere yeni kişisel/sosyal becerileri denemeleri için fırsat yaratır.
2. Okul psikolojik danışmanı (rehber öğretmen) ve okul idarecileri bu psiko-eğitim grup yaşantısını biliyor ve onaylıyor mu? Evet. Bu çocuğunuzun keyif alacağı gönüllü bir yaşantıdır ancak herhangi bir yaptırım olmadan gruptan ayrılabilir.
3. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izin alındı mı? Evet. MEB Ankara İl Milli Eğitim ve Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Talep halinde izin yazısının kopyası tarafınızı iletilir.
4. Psiko-eğitim programı hakkında daha detaylı bilgi almak istersem ne yapmalıyım? Grup lideri olan Araştırma görevlisi Ümre KAYNAK'ı ….. nolu telefondan arayarak ya da ……. adresine mail atarak eğitim hakkında sorularınızı ve kaygılarınızı iletebilirsiniz.

Desteğiniz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ümre KAYNAK

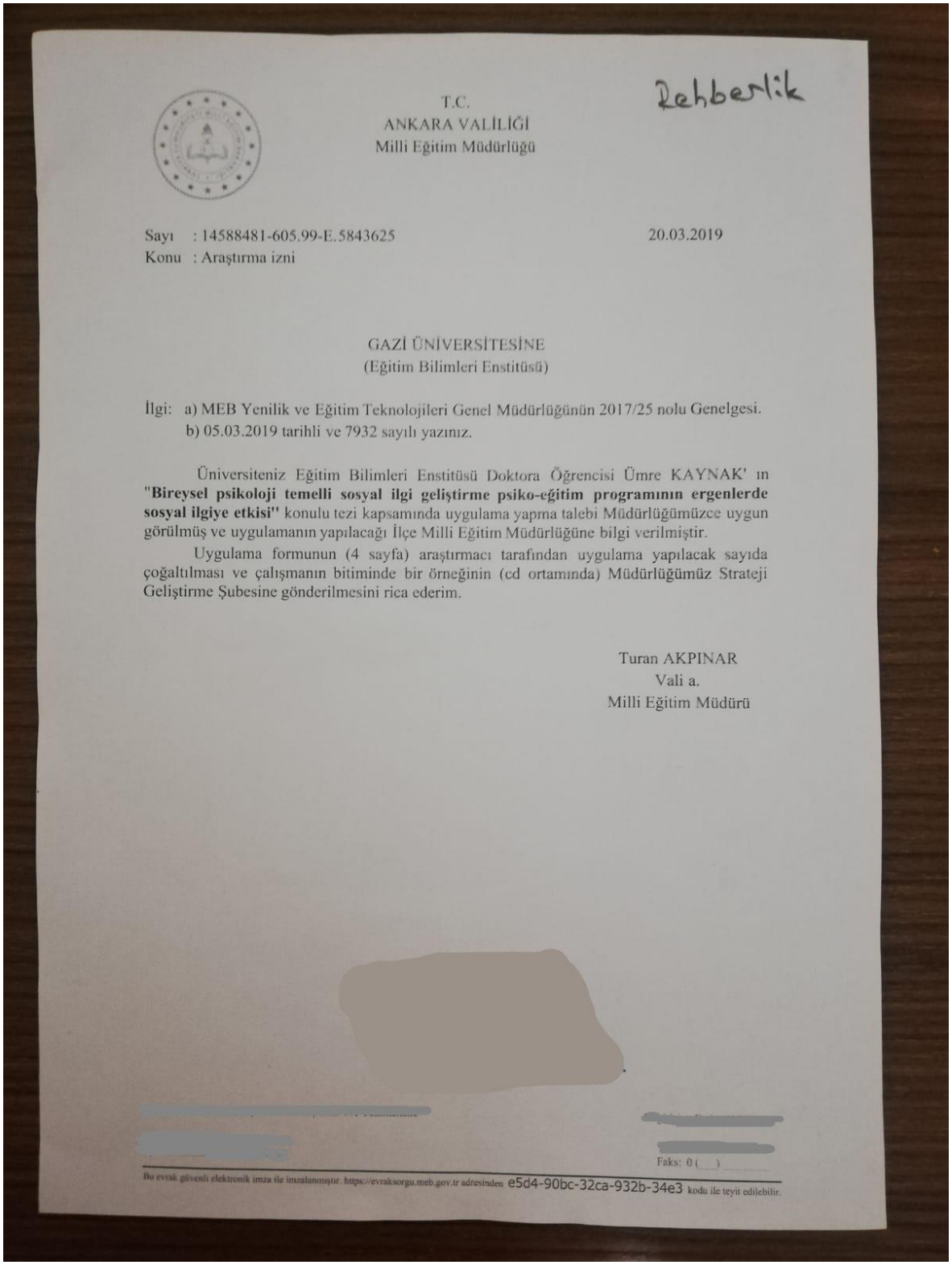
AİLE/VELİ İZİN FORMU

Aşağıda kimlik bilgileri yazılı bulunan velisi bulunduğum okulunuz ….. nolu öğrencisi …….nin 22/10/2018 - 11/01/2019 tarihleri arasında araştırma Görevlisi Ümre KAYNAK tarafından yürütülecek olan "Ergenler İçin Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-eğitim Programına" katılmasına izin veriyorum.

Ad-Soyad

İmza

EK-17: Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yazısı (Kontrol Grubu)



Rehberlik

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.5843625 20.03.2019
Konu : Araştırma izni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 05.03.2019 tarihli ve 7932 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Ümre KAYNAK' ın **"Bireysel psikoloji temelli sosyal ilgi geliştirme psiko-eğitim programının ergenlerde sosyal ilgiye etkisi"** konulu tezi kapsamında uygulama yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

[redacted]

Faks: 0 ( )

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden e5d4-90bc-32ca-932b-34e3 kodu ile teyit edilebilir.

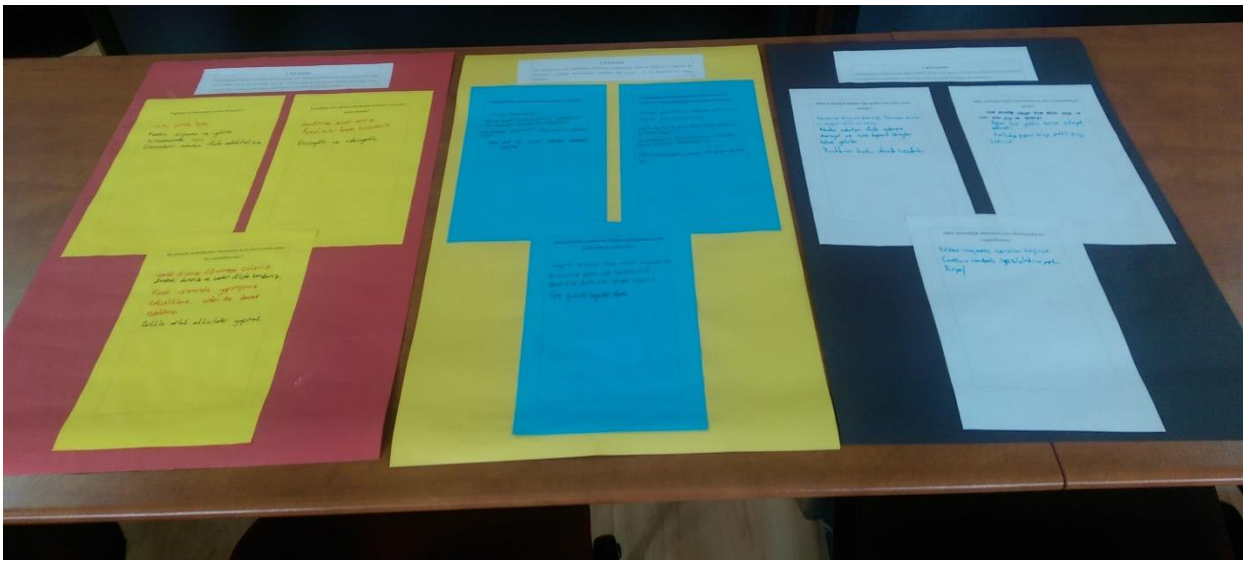
EK-18: Yapılandırılmış Grup Görüşme Soruları

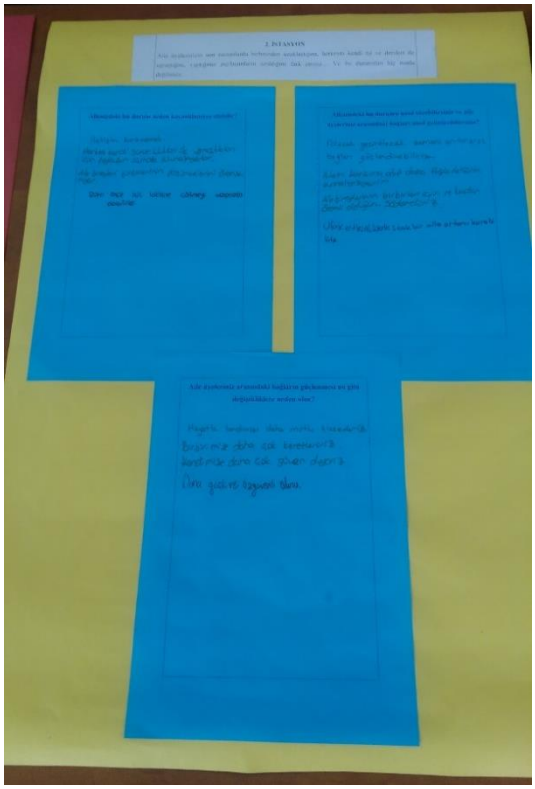
1- Grup süresince ele alınan temalar üyeler ile paylaşılır. Bu temalardan en çok hangisi/hangileri ilginizi çekti? Neden?
2- Bu temalardan hangisi/hangilerinde kendini daha yeterli hissediyorsunuz? Neden?
3- Bu temalardan hangisi/hangilerinde kendinizi geliştirme ihtiyacı duyuyorsunuz? Bunları geliştirmek için grup süresince ne yaptınız? Şu an ve bundan sonrasında geliştirmek adına neler yapmayı planlıyorsunuz?
4- Gruba ilk başladığınız gün ile bugünü, şimdiyi düşünün tüm bu süreç sonunda sosyal ilgi kavram olarak sizin için ne ifade ediyor?
5- Grup süreci ile ilgili bir şeyi değiştirebilecek olsanız neyi değiştirirdiniz?
6- Son olarak, eklemek, söylemek, sormak istediğiniz bir şey var mı?

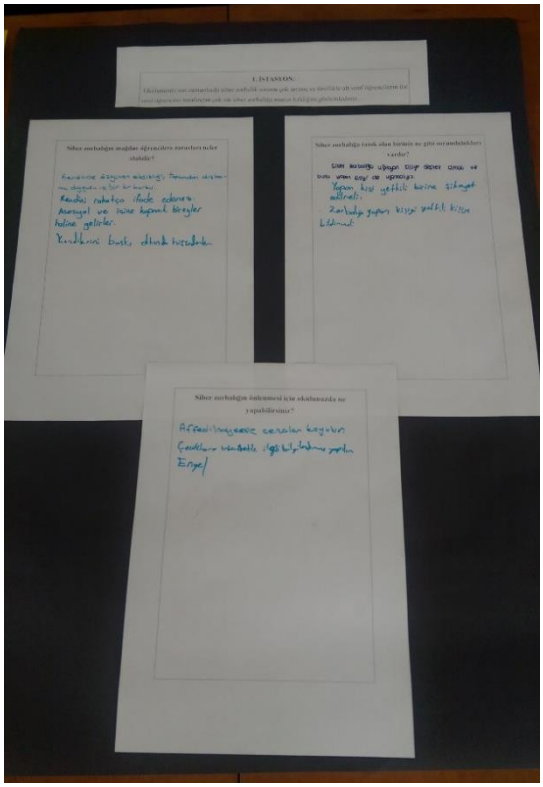
PSİKO-EĞİTİM PROGRAMI UYGULAMASINDAN FOTOLAR

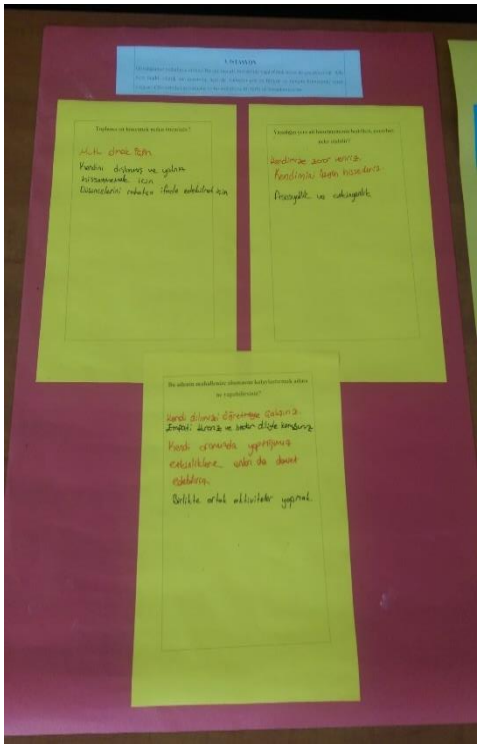


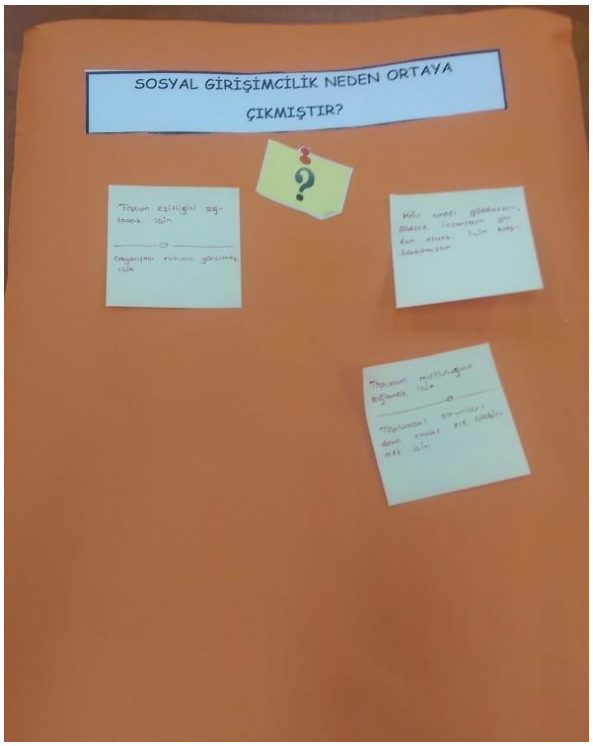


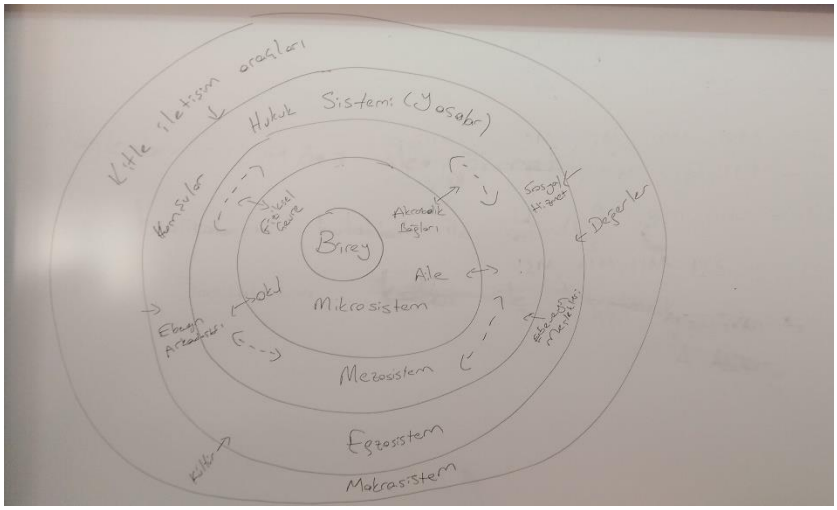


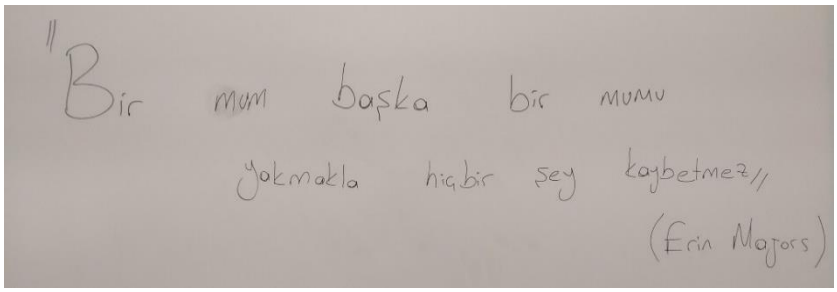






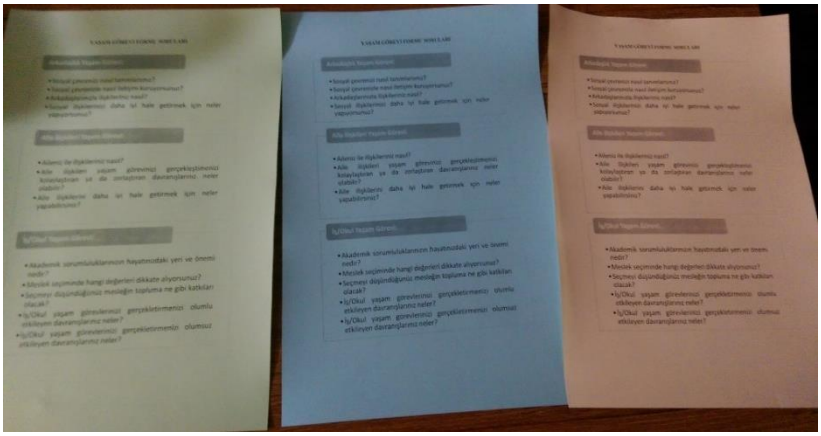

SOSYAL GİRİŞİMCİLİK NEDEN ORTAYA ÇIKMIŞTIR?
?

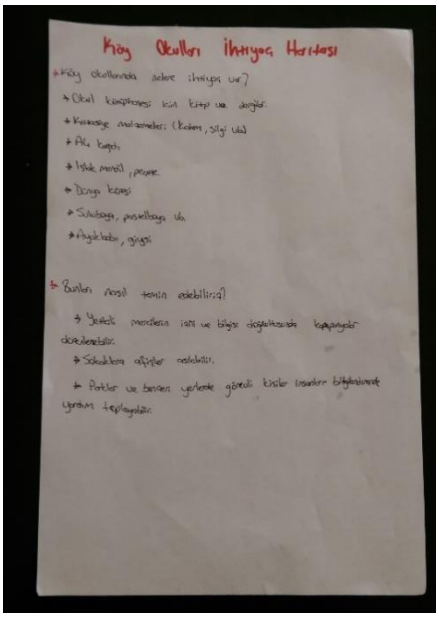


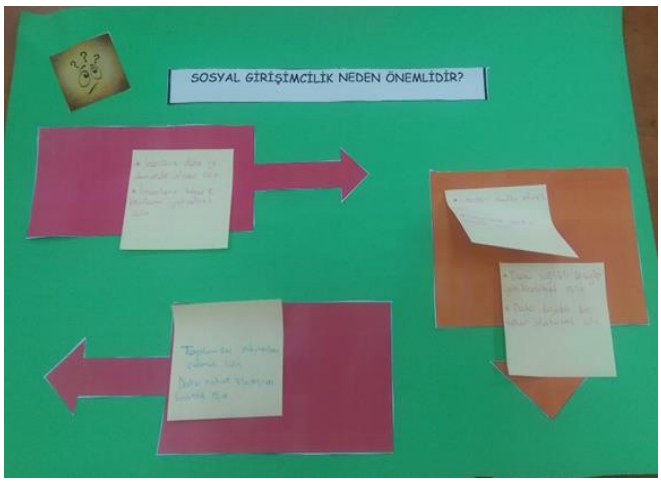


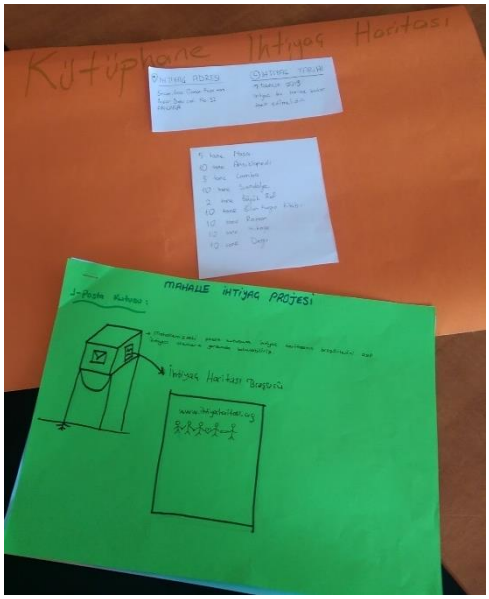


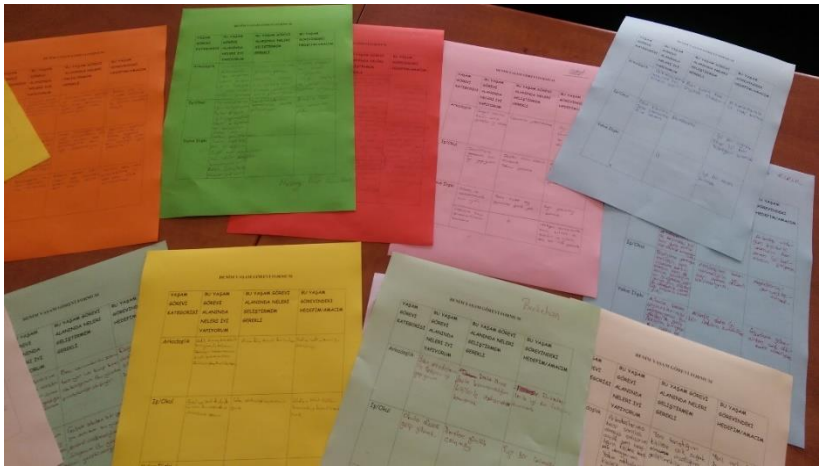
A	**nlaşma**
B	**irleşme**
C	**emaat**
Ç	**alışma (çaba)**
D	**ayanışma**
E	**tkileşim**
F	**edakarlık**
G	**üç**
H	**areket**
I	**lımlı yaklaşma**
İ	**letişim**
J	**est ve mimik**
K	**atılım**
L	**ider**
M	**erak**
N	**eşe**
O	**rtak amaç**
Ö	**zgünlük**
P	**aylaşım**
R	**ahatlık**
S	**adakat**
Ş	**ampiyonluk**
T	**akım**
U	**yum**
Ü	**retim**
V	**akit tasarrufu**
Y	**ardımlaşma**
Z	**aman tasarrufu**

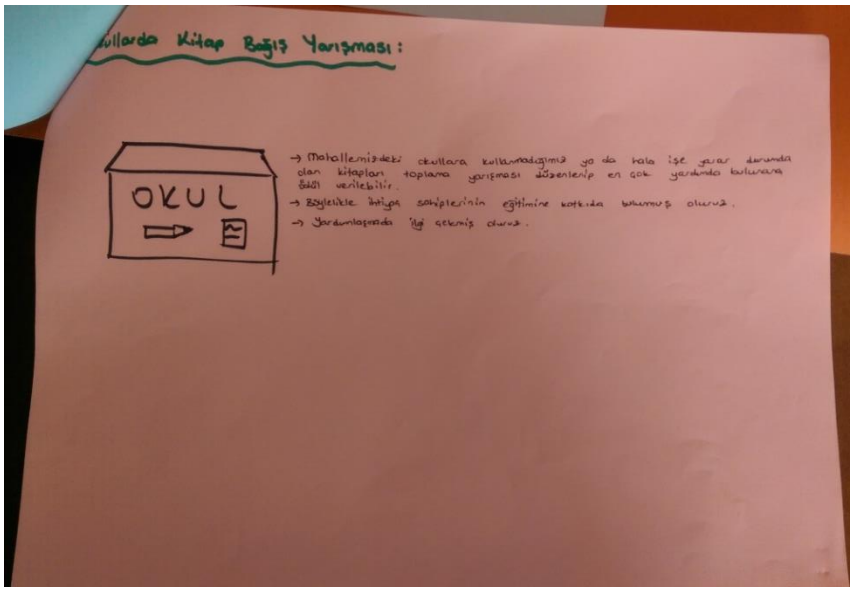


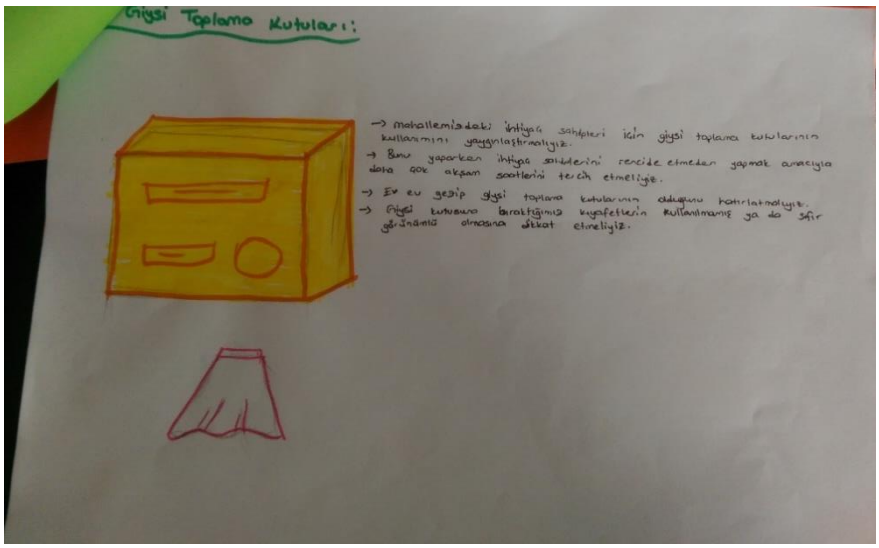

Köy Okulları İhtiyaç Haritası


SOSYAL GİRİŞİMCİLİK NEDEN ÖNEMLİDİR?

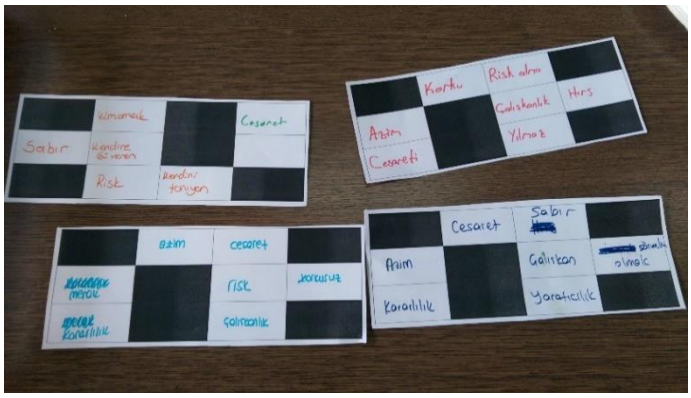

Kütüphane İhtiyaç Haritası
MAHALLE İHTİYAÇ PROJESİ




Kitap Bağış Yarışması:
OKUL
→ Mahallemizdeki okullara kullanmadığımız ya da hala işe yarar durumda olan kitapları toplama yarışması düzenlenip en çok yardımda bulunana ödül verilebilir.
→ Böylelikle ihtiyaç sahiplerinin eğitimine katkıda bulunmuş oluruz.
→ Yardımlaşmada ilgi çekmiş oluruz.

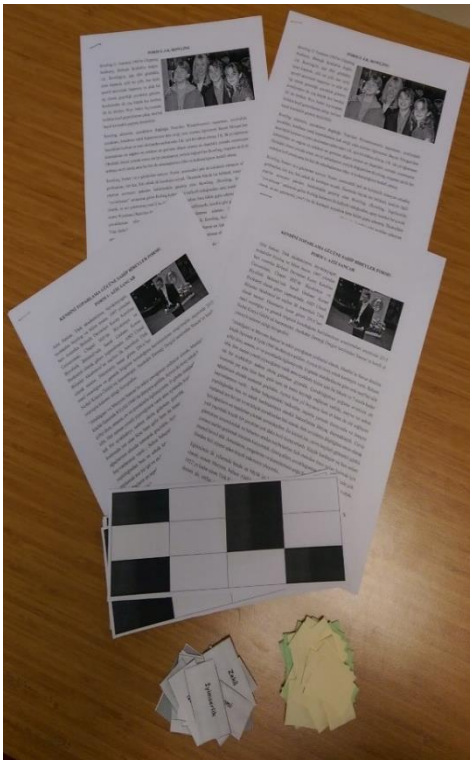

Giysi Toplama Kutuları:
→ Mahallemizdeki ihtiyaç sahipleri için giysi toplama kutularının kullanımını yaygınlaştırmalıyız.
→ Bunu yaparken ihtiyaç sahiplerini rencide etmeden yapmak amacıyla daha çok akşam saatlerini tercih etmeliyiz.
→ Ev ev gezip giysi toplama kutularının olduğunu hatırlatmalıyız.
→ Giysi kutusuna bıraktığımız kıyafetlerin kullanılmış ya da sıfır görünümlü olmasına dikkat etmeliyiz.

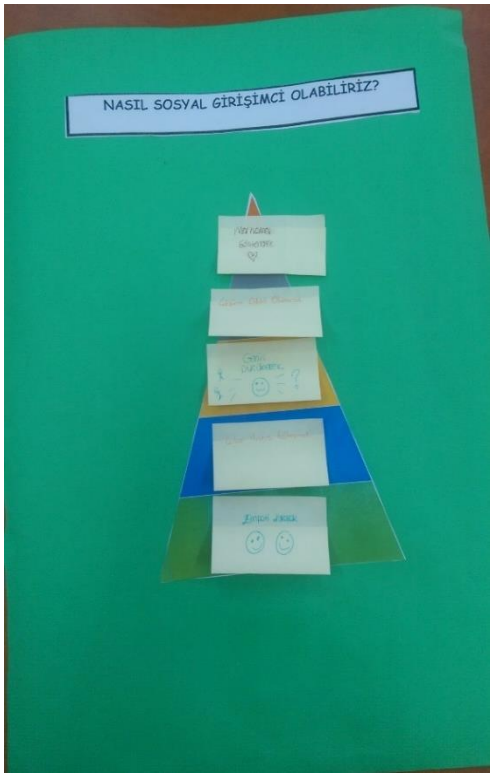


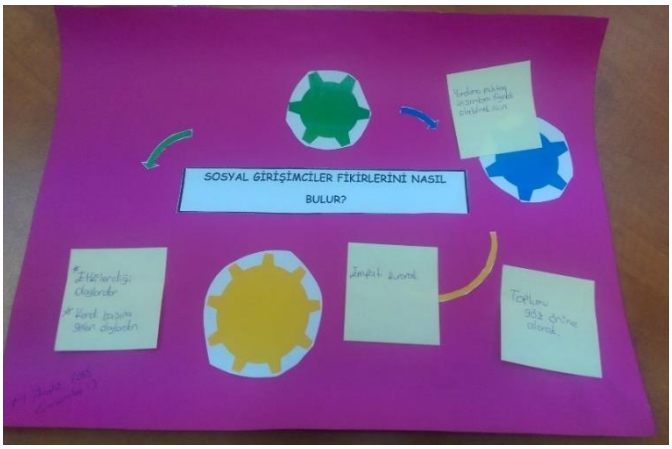

Sabır
Cesaret
Risk
Kendini
Kendine
Korku
Risk almak
Hırs
Azim
Cesareti
Sabır
Cesaret
Azim
Yaratıcılık

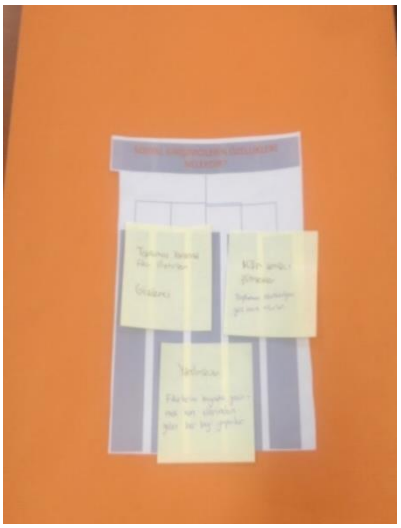

Duyarlı Ocak
2019



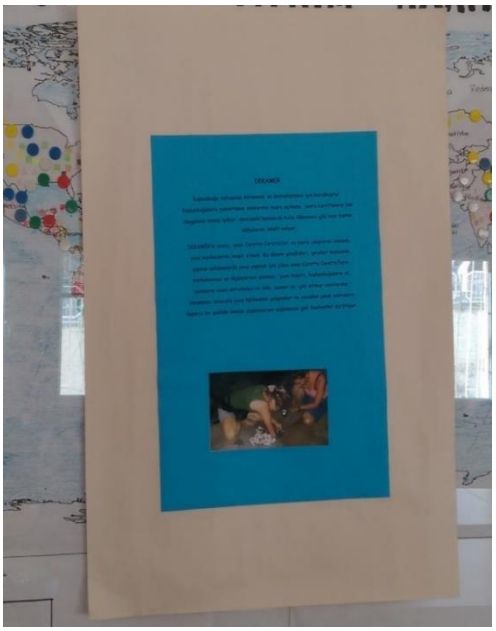



NASIL SOSYAL GİRİŞİMCİ OLABİLİRİZ?


SOSYAL GİRİŞİMCİLER FİKİRLERİNİ NASIL BULUR?



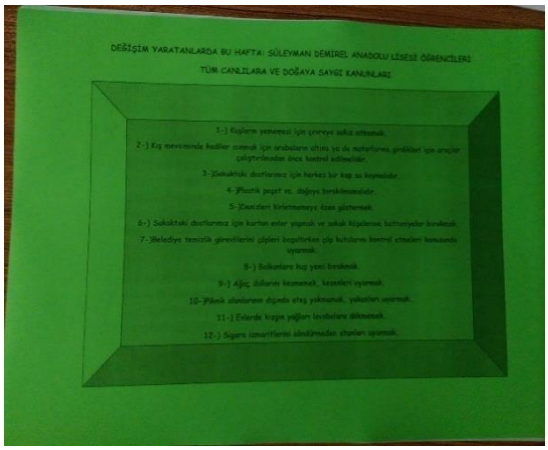

Düşler Akademisi
DÜŞLER AKADEMİSİ

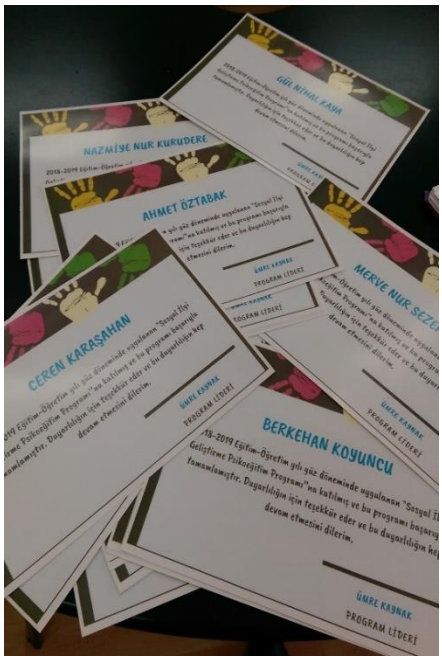


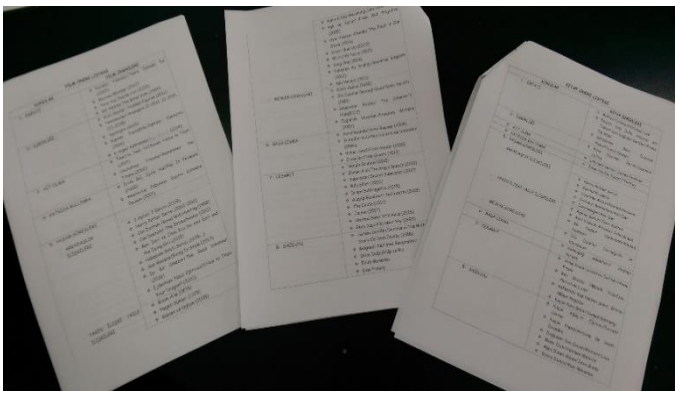





RUMEYSA
BERKEHAN
NAZMİYE
MERVE NUR
RENGİS


DEĞİŞİM YARATANLARDA BU HAFTA: SÜLEYMAN DEMİREL ANADOLU LİSESİ ÖĞRENCİLERİ
TÜM CANLILARA VE DOĞAYA SAYGI KANUNLARI
1-) Kuşların yemesini için çevreye yem atmamak.
2-) Kış mevsiminde kediler üremek için arabaların altına ya da motorlarına girdikleri için araçlar çalıştırılmadan önce kontrol edilmelidir.
3-)Sokaktaki dostlarımız için herkes bir kap su koymalıdır.
4-)Plastik poşet vs. doğaya bırakılmamalıdır.
5-)Kedi'den kirlenmeye özen gösterecek.
6-) Sokaktaki dostlarımız için kartın evler yapmak ve sokak köpeklerini beslemeyeler bırakmak.
7-)Belediye temizlik görevlilerini çöpleri boşaltırken çöp kutularını kontrol etmeleri konusunda uyarmak.
8-) Balkonlara kuş yemi bırakmak.
9-) Ağaç dallarını kesmemek, kesmeleri uyarmak.
10-)Pilenk alanlarının dışında ateş yakmamak, yakanları uyarmak.
11-) Evlerde kuşa yağları levhalara dökmemek.
12-) Sigara izmaritlerini söndürmeden atanları uyarmak.


NAZMİYE NUR KURUDERE
AHMET ÖZTABAK
CEREN KARAŞAHAN
MERVE NUR SEZE
BERKEHAN KOYUNCU
ÜMRE KAYNAK
PROGRAM LİDERİ





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…