

# Kişilerarası İletişim Becerileri Psiko-eğitim Programının Görme Engelli Erinlerin Empatik Eğilim ve İletişim Becerileri Üzerine Etkisi\*

Mehmet Ali YILDIZ<sup>a</sup>

Adıyaman Anadolu Sağlık Meslek Lisesi

Baki DUY<sup>b</sup>

Anadolu Üniversitesi

## Öz

Bu araştırmada, dokuz oturumdan oluşan bir Kişilerarası İletişim Becerileri Psiko-eğitim Programı'nın, görme engeli olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilimleri ve iletişim becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu Diyarbakır'da bulunan Ali İhsan Arslan Görme Engelliler İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 16 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma deseni olarak kontrol grublu ön-test son-test model kullanılmıştır. Katılımcıların empatik eğilim düzeyleri KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği'nin Ergen Formu ile iletişim becerileri düzeyleri ise, İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ile ölçülmüştür. Ön test ölçümünün ardından deney grubunda yer alan bireylere dokuz oturumdan oluşan kişilerarası iletişim becerileri eğitimi programı uygulanmıştır. Bu süre içerisinde kontrol grubundaki bireylerle hiçbir işlem yürütülmemiştir. Oturumların sona ermesinden bir hafta sonra son-test ölçümleri alınmış ve dört ay sonrasında ise izleme ölçümü yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde karışık desenler için iki faktörlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, kişilerarası iletişim becerileri psiko-eğitim programının, görme engelli ergenlerin empatik eğilimlerini ve iletişim becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bulgular mevcut alan yazındaki araştırma sonuçları dikkate alınarak tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

## Anahtar Kelimeler

Görme Engelli Ergenler, Empati, Kişilerarası İletişim Becerileri, Psiko-eğitim Grubu.

İnsanlar arasında başkaları ile etkileşime girmeye yönelik güçlü ve evrensel temel bir arzu vardır. Etkileşim, sosyal ortamı besleyen ve devam ettiren temel besindir (Hargie, 2011). İletişim, insanın temel psikolojik gereksinimlerinden biri olan ilişki kurma gereksinimini karşılar (Kaya, 2010). Sosyal birer varlık olan insanlar diğer insanlarla birlikte yaşamak durumundadır. Birlikte yaşamının en te-

mel gerekliliği etkili iletişim kurabilmektir. Birlikte yaşayabilmek için toplumun gerektirdiği sosyal kabulü olan davranışlar sergilemek kaçınılmazdır (Tagay, Baydan ve Voltan-Acar, 2010).

İnsan, yaşamının her döneminde başkalarıyla ilişki kurmak zorundadır. Bu ilişkilerinde başarılı olabilmesi ise kendisini ve başkalarını anlayabilmesine ve kabul etmesine bağlıdır. Bireylerin günlük yaşam-

\* Bu çalışmanın özeti, 3-5 Ekim 2011 tarihinde İzmir'de düzenlenen XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

a **Sorumlu Yazar: Uzm. Psik. Dan. Mehmet Ali YILDIZ** halen Adıyaman Anadolu Sağlık Meslek Lisesi'nde Okul Psikolojik Danışmanı olarak görev yapmaktadır. Ayrıca Mersin Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bilim dalında doktora eğitimine devam etmektedir. İlgili alanları arasında bilişsel-davranışçı terapi, pozitif psikoloji, çocuk ve ergen psikolojisi, duyu düzenleme ve baş etme biçimleri bulunmaktadır. İletişim: Adıyaman Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Adıyaman. Elektronik posta: alipdr@hotmail.com Tel: +90 416 213 3058.

b Dr. Baki DUY Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında yardımcı doçenttir. İletişim: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Yunussemre Kampüsü, 26470, Eskişehir. Elektronik posta: bakiduy@anadolu.edu.tr.

larında diğer bireylerin görüşlerine, düşüncelerine saygılı ve hoşgörülü olmayı öğrenmeleri demokratik toplum yaratabilmek açısından oldukça önemlidir. Bu amaçla geliştirilen iletişim becerileri hem bireyin ve toplumun yaşamına zenginlik ve saygınlık getirecek, hem de kişilerarası sağlıklı ilişkiler oluşmasını sağlayacaktır (Yüksel, 2004). Kişilerarası iletişim, en az iki insanın karşılıklı olarak bilgi, duygu, düşünce ve yaşantılarını belirli yollarla paylaştıkları psiko-sosyal bir süreç olarak tanımlanabilir (Kaya, 2010). Bütün kişilerarası ilişkiler, iletişime dayalı olarak gerçekleşmektedir. Kişilerarası sorunların çoğu da iletişime dayanmaktadır. İletişimin sağlıklı olması, kişiler için ilişkilerin derin, anlamlı ve doyurucu olmasını sağlarken; sağlıklı olması anlaşılma duygusu veya istenmeyen yalnızlıktan başlayarak, çok daha derin sorunlara kadar gidebilen bir sıkıntı kaynağı oluşturmaktadır (Korkut, 1996).

İnsanların daha mutlu olmalarında iletişimin temel becerilerini kullanabilmelerinin etkisi büyüktür. Unutulmaması gereken nokta, iletişimin iki tarafın oluştuğu, dolayısıyla iki tarafında bu becerileri etkili bir biçimde kullanması halinde etkili iletişime ulaşılabileceğidir (Korkut, 2000). İnsanlar, kendilerini ifade etme, anlaşılma ve başkalarını anlama gibi gereksinimlerini farklı iletişim kurma yolları ile doyurmaya çalışmaktadırlar. Kullanılan iletişim kurma yolları kişilerarası ilişkilerin etkinliğini artırıcı veya azaltıcı olabilmektedir (Korkut, 1996). Etkili iletişim yollarının öğrenilmesi de öğretilmesi de kritik bir öneme sahiptir. Çünkü ailenin diğer üyeleriyle, akranlarıyla etkili, sağlıklı, doyurucu ilişkiler kurabilen bireyler, kendilerinden ve yaşamdan daha fazla doyum alırlar (Korkut, 2000).

İnsan ilişkilerindeki temel güdülerden birisi ilişkideki bireylerin karşısındaki tarafından yaşantısının, duygusunun ve düşüncesinin anlaşılmasıdır. Kısaca, her insan diğerleriyle ilişkilerinde diğerleri tarafından anlaşılma ister. İnsan ilişkilerinde bireyin karşısındaki anlama potansiyeli olarak tanımlanabilecek olan empati önemli bir niteliktir. Bu özelliği nedeniyle empati kavramı insan ilişkileri ve iletişimin temel kavramlarından biridir (Kaya ve Siyez, 2010).

Rogers'a (1975) göre, bir kişinin başka bir kişi ile empatik olabilmesinin birkaç yönü vardır. Bu diğer kişinin özel algısal dünyasına girerek ve orada derinlemesine olmak anlamına gelir. Bu, diğer kişinin korku, öfke, hassasiyet/duyarlılık veya kafa karışıklığı ya da kişinin yaşadığı her ne olursa olsun değişen hislerinin anlamlarına an be an duyarlı olmayı gerektirmektedir. Patterson (1973) empatiyi bir kimsenin içsel referans çerçevesini doğru olarak algılamak, onun duygusal unsurlarını ve anlamlarını

kendisi imiş gibi yaşamak ve bu –miş gibi- olma koşulunu mutlaka yerine getirmektir (akt., Akkoyun, 1982). Empatiyi, empatik beceri ve empatik eğilim olmak üzere iki boyutta ele almak, kavramın tanımlanmasını kolaylaştırmaktadır (Kaya ve Siyez, 2010). Empatinin ayrıca bilişsel ve duygusal iki temel bileşeni vardır (Davis, 1983). Karşıdakinin rolüne girecek onun ne düşündüğünü anlamak bilişsel nitelikli bir etkinlik iken (bilişsel rol alma/bilişsel perspektif alma), karşıdakinin hissettiklerinin aynısını hissetmek ise duygusal nitelikli (duygusal rol alma/duygusal perspektif alma) bir etkinliktir (Dökmen, 2005). Blair (2005) empatinin üçüncü bir boyutu olarak “devinim” (motor) boyutunu eklemiştir.

Günlük yaşamın hemen her kesiminde empatik anlayış, insanları birbirine yaklaştırma, iletişimi kolaylaştırma özelliğine sahiptir. İnsanlar kendileriyle empati kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler (Dökmen, 2005). Ataşalar (1996), empatik eğilimi yüksek olan üniversiteli öğrencilerin kendilerini açma davranışlarını daha yüksek bulmuştur. Empati kurma yoluyla bireyler yakın arkadaşlar edinerek daha fazla akran desteği alabilir ve böylece olumsuz yaşam olaylarıyla daha etkili baş edip, kendisini daha güçlü hissedebilir. Aydın (1996), empatik becerilerle kişiler arası ilişkileri incelediği çalışmasında, empatik becerileri yüksek olan bireylerin daha olumlu kişiler arası ilişki tarzları geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Şahin (1997), bir grup üniversite öğrencisine iletişim becerileri eğitim vermiş ve sonuçta, programa katılan öğrencilerin, katılmayanlara oranla iletişim beceri düzeylerini anlamlı düzeyde artış gösterdiğini bulmuştur. Uzamaz (2000), tarafından yapılan çalışmada, sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerini yükselttiğini bulmuştur. Kabasakal ve Çelik'in (2010) ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerini arttırmak amacıyla hazırladıkları sosyal beceri eğitim programına katılan öğrencilerin akran tercihli sosyal davranışlarında ve okul uyumlarında artış kaydedilmiştir.

Empati ile çeşitli psikolojik değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları mevcuttur. Düşük düzeyde empati ile saldırganlık (McPhedran, 2009; Miller ve Eisenberg, 1988), şiddet (Jolliffe ve Farrington, 2004), narsisizm (Ritter ve ark., 2011), zorba davranışlar (Jolliffe ve Farrington, 2011; Nickerson, Mele ve Princiotta, 2008), otizm (Lepage, Lortie, Tasche-reau-Dumouchel ve Thèoret, 2009), aleksitimi (Grynberg, Luminent, Corneille, Grèzes ve Berthoz, 2010), depresyon (Derntl, Seidel, Schneider ve

Habel, 2012; Lee, 2009), şizofreni (Derntl ve ark., 2009) ve nevrozizm (Lee, 2009) arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Diğer taraftan, yüksek empati düzeyi ile olumlu sosyal davranışlar (Eisenberg ve Miller, 1987; Rameson, Morelli ve Lieberman, 2011), özgecılık (Van Lange, 2008), ilişkiden alınan doyum (Cramer ve Jowett, 2010) ve öznal iyi oluş (Wei, Liao, Ku ve Shaffer, 2011) arasında anlamlı ilişkilerin varlığı ortaya konulmuştur.

Körlük (blindness) görme yokluğu/kayı olarak tanımlanır. Göz, bireyin çevresi ile bağlantıları kuran aynı zamanda sosyal bir organdır. Görme engelinin biyolojik nedenleri olsa da, eğitimin tek başına bu düzeylerine hitap etmek yerine tüm bağlamlarda körlüğün sosyal sonuçları üzerine odaklanması gerekmektedir. Görme engeli psikolojik açıdan zihinsel süreçleri sınırlamaz. Örneğin, görme engelli bir bireyin işleme duygusunu geliştirmeye yönelik eğitim sınırlılıklara sahipken, aynı şey zihinsel ve sosyal gelişim için söz konusu değildir. Görme engelli öğrencilerin eğitiminde, sosyal öğelerin dikkate alınması gerekir. Psikolojik bağlamda fiziksel bir engel, sosyal bir bozukluktur. Özel eğitimin amacı sadece birincil zorlukları azaltmak ve sahip olunan yetenekleri güçlendirmek değil, dahası psikolojik ve sosyal güçlükleri telafi etmek veya önlemektir (Rodney, 2003). Dolayısıyla, görme engelli çocukların, sosyal etkileşimini ve sosyal katılımlarını geliştirmek amacıyla farklı yaşantılara girme yoluyla sosyal becerilerini ve farkındalıklarını geliştirmelerinin önemi dile getirilmektedir (Roe, 2008).

Birçok araştırmacı, sosyal etkileşim için görsel ipuçlarının olmamasının görme engellilerin iletişimini engelleyici bir faktör olduğunu vurgulamaktadır (Jindal-Snape, 2005; Kim, 2003; Mallineni, Nutheti, Thangadurai ve Thangadurai, 2006; Roe, 2008; Sacks, 2006; Wolffe, 2008). Celeste ve Kobal Grum (2010) özellikle küçük yaşta görme engelli çocukların sosyal yetkinlik becerilerinin risk altında olduğunu belirlemiştir. Görme engelli bireylerde görme engelinin bulunması, iletişim sırasındaki karşılıklık ilkesinin ortadan kalkmasına, iletişimin tek yönlü işlemesine neden olmaktadır. Bundan dolayı, görme engelli bireyler, karşılıklıdaki kişilerin beden dili ile verdikleri mesajları doğru değerlendirememekte ve normal bir şekilde gören bireylere göre geri planda kalmaktalar, tepki vermekte gecikmekte ve hatalı tepkilerde bulunmaktadırlar. Bir çocuğun sosyal gelişimini ve arkadaşlıklar kurmasını engelleyen faktörlerden birisi görsel ipuçlarının olmamasıdır (Jindal-Snape, 2005; LaVenture, Lesner ve Zabelski, 2006). Fraiberg'e göre (1977'den akt., Parker, Grimmett ve Summers, 2008) görme engelli çocukların

genellikle çevrelerindeki yüz ifadeleri (mimik), jestler gibi güçlü görsel ipuçlarına erişim eksikliklerinin olması nedeniyle ilk olarak iletişim becerilerinin geliştirilmesinin desteklenmesi önemlidir. Benzer biçimde Wagner (2004) görme engelli birisinin sosyal katılım sağlayabilmesi için sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla, görme engelli çocuklar ve akranları arasındaki toplumda, mahallede ve okuldaki sosyal alışverişi ve olumlu sosyal davranışı desteklemek için müdahale eğitimlerinin kullanılması önemli hale gelmektedir (Salleh ve Zainal, 2010).

Yapılan çalışmalar görme engelinin, sahip olunan sosyal ilişki düzeyini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Kef, Hox ve Habekoth (2000) görme engelli ergenler ile engelli olmayan ergenleri karşılaştırdıkları çalışmalarında, görme engellilerin kişisel ağ (personal networks) büyüklüğünün daha küçük olduğunu ve engelli ergenlerin %65'i beş kişiden daha az sayıda arkadaşlarının olduğunu bildirmiştir. Huurre ve Aro (1998) benzer şekilde görme engelli ergenlerin görme engelli olmayanlara göre daha az sayıda arkadaşına sahip olduğunu ve arkadaş edinmede güçlükler yaşadığını ve yalnızlık duygularının daha yoğun olduğunu belirlemiştir. Gold, Shaw ve Wolffe (2010), görme engellilerin sosyal ağları içindeki arkadaşlarının %75'inin görme engelli olmayan çocukların oluşturmakta olduğunu ve ergenlerin %50'si sosyal yaşamlarında önlendirilen engeller bulunduğunu belirtmiştir. Pinquart ve Pfeiffer (2011) görme engelli ergenlerde yakın bir arkadaşına sahip olmak ile düşük dışa dönüklük arasında güçlü ve olumsuz yönde anlamlı ilişki ve bir akran grubuna üye olmak ve arkadaş sayısı ile aşırı ebeveyn koruması arasında olumsuz ilişki bulmuştur. Ayrıca görme engelli ergenlerin arkadaş edinme/kazanma ve bir akran grubuna ait olma bakımından görme engelli olmayan ergenlere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Lifshitz, Hen ve Weisse (2007), görme engelli ergenler ile gören ergenleri benlik kavramı ve arkadaşlık kalitesi açısından karşılaştırdıkları çalışmalarında, benlik kavramları açısından her iki grup arasında anlamlı fark olmadığını, arkadaşlık kalitesi açısından ise gören ergenlerin akranları ile birlikte boş zaman geçirme puanlarının görme engelli ergenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Alan yazındaki birçok çalışma bulgusu görme engelli ergenlerin, görme engeli olmayan ergenlere göre tek başına daha fazla zaman geçirdiklerini, daha düşük düzeyde akran grubu sosyalleşmesi yaşadıklarını, samimi ilişkiler kurmakta güçlük yaşadıklarını ve görme engelli çocuk ve ergenlerde

daha fazla sorun olduğunu göstermektedir (Huurre, 2000; Huurre ve Aro, 2000; Kroksmark ve Nordell, 2001; Özçelik, 1982; Pfeiffer ve Pinquart, 2011; Rosenblum, 1998; Sacks ve Wolffe, 1998). Akran desteğinin iyi bir düzeyde olması için öncelikle ergenin kişilerarası iletişim becerilerine sahip olması ve akranlarıyla iyi ilişkiler kurması beklenir. Roe (2008) görme engelli çocuklar için, ihtiyaç duydukları becerileri geliştirmek veya güçlendirmek için ve aynı zamanda çocuğun akranları ile olumlu sosyal etkileşim içinde girmesine yardımcı olacak beceriler üzerinde çalışma yapmak için planlanmış küçük grup oturumlarının yapılabileceğini söylemektedir. Çocuğun yaşına bağlı olarak bu grup oturumlarının içeriği konusunda ise, duyguları ifade etmek ve başkalarının duygularını anlamak, bir grup içinde sorun çözmek, başkalarının bakış açılarını anlamak, başkalarına yardımcı olmak, konuşma başlatmak ve sürdürmek, çatışma çözmek, benlik saygısı ve güven geliştirmek gibi konuları önermektedir.

Brown'a göre (2004) psiko-eğitim grupları akademik bir sınıfın ve bir psikolojik danışma grubunun her birinin birçok özelliklerine sahip karma yapılarıdır. Bu gruplar, aynen sınıflar gibi çok sayıda katılımcısı olan, öğretimsel ilkelerin uygulandığı, araçların kullanıldığı, bir eğitmenin/uzmanın liderlik yaptığı öğretim amaçlıdır. Psiko-eğitim gruplarında, öncelikle bilişleri ve duyguları, daha sonra ise eylemleri harekete geçirme üzerinde çalışılır. Bu gruplar psikolojik danışma grupları gibi üyelerin etkileşim içinde olduğu grup dinamiğine ve sürecine dikkatin verildiği ve iletişim ve ilişkisel beceri konularının odak noktası olabildiği ve liderin kolaylaştırıcı rol oynadığı gruplardır. Psiko-eğitim grupları, öncelikli olarak eğitimseldir ve beceri eğitimi üzerinde durulmaktadır (Brown, 2004).

Yerli ve yabancı alan yazın incelendiğinde, görme engelli ergenlere yönelik kişilerarası iletişim becerileri eğitimi uygulamalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Ülkemizde görme engellilere yönelik çok az sayıda deneysel çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birisinde Karaca ve Özalıt (2010), görme engelli ergenlerin iletişim becerileri, ergenlik döneminde yaşanan değişim ve cinsel gelişim, sorun çözme, stresle baş etme yöntemlerine ilişkin belirlenen gereksinimlerine yönelik yapılandırılmış grup eğitiminin ergenlerin amaçlanan alanlarda bilgi düzeyleri ve davranışları üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Yapılan başka bir çalışmada ise Koç ve Tutkun (2001), akılcı duygusal davranışçı terapinin görme engelli ergenlerin kendini/benliği kabul düzeylerini yükselttiğini belirlemiştir.

İletişim becerileri, sosyal beceri eğitimi programlarının görme engelliler üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar ise genellikle yurtdışında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların birçoğunda ise sosyal beceri adı altında çalışmalar yapılmıştır. Van Hasselt, Hersen, Kazdin, Simon ve Mastantuonu (1983) tarafından yürütülen bir çalışmada, güvengelik becerisi düşük görme engelli ergenlere yönelik uygulanan sosyal beceri eğitiminin ergenlerin güvengelik becerilerinde anlamlı düzeyde artış sağladığı görülmüştür. Kim (2003) görme engelli ergenlerin sosyal ve güvengelik becerilerini geliştirmeye yönelik uyguladığı eğitimin görme engelli ergenlerin güvengelik düzeylerini artırmada etkili olduğunu bulmuştur. Celeste (2007) görme engelli bir okul öncesi çocuk için sosyal beceri programının etkililiğini incelediği çalışmasında, program uygulandıktan sonra görme engelli çocuğun oyun davranışlarının ve sosyal etkileşimlerin sıklığının arttığı görülmüştür. Owen Peavey ve Leff (2002) görme engellilere yönelik yapılan müdahale programının sonunda ön test ve son test puanlarına göre beş öğrenciden dördünün sosyal kabullerinde belirgin bir düzelmeye ulaştığını tespit etmişlerdir. Yalnızca bir öğrencide belirgin bir artış gözlenmemiştir. Jindal-Snape (2004), görme engelli iki çocuk ile yaptığı sosyal beceri eğitiminde, geri bildirim çocukların öz değerlendirme ve sosyal becerilerini artırdığını belirlemiştir.

Ülkemizde yapılan psiko-eğitim çalışmalarının büyük bir çoğunluğunun engelli olmayan bireylere yönelik yapıldığı ve özellikle görme engelli bireylerin ihmal edildiği görülmektedir. Türkiye'de bu konuda yapılmış bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Buradan hareketle bu çalışmada, kişilerarası iletişim becerileri psiko-eğitim programının görme engelli ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeyi ve iletişim becerileri düzeyine etkisi sorgulanmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda şu alt sorulara yanıt aranmıştır; psiko-eğitim grubuna katılan görme engelli ergenler ile katılmayan görme engelli ergenlerin empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır? Psiko-eğitim grubuna katılan görme engelli ergenler ile katılmayan görme engelli ergenlerin iletişim becerileri düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

## Yöntem

### Denekler

Araştırmanın çalışma grubunu, Diyarbakır İl merkezinde bulunan Ali İhsan Arslan Görme Engelliler

İlköğretim Okulu'nda 6., 7. ve 8. sınıflara devam eden toplam 16 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin, 6'sı kız, 10'u erkektir ve yaş ortalamaları 13,5 olarak belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrenciler çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ve yakın zamanda benzer bir çalışmaya katılmamış öğrenciler arasında yansız örneklem yolu ile seçilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise daha önce buna benzer bir çalışmada yer almamış öğrenciler arasında belirlenmiştir. Araştırmada uygulama öncesinde yapılan Levene's testi sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin empatik eğilimleri ( $F=2.22, p>.280$ ) ve iletişim becerileri ( $F=5.21, p>.175$ ) yönlerinden homojen oldukları bulunmuştur.

### Veri Toplama Araçları

**KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği (KASİ-EEÖ-EF):** Bu çalışmada ölçeğin "Ergen Formu" kullanılmıştır. KA-Sİ Ergen Formu (Kaya ve Siyez, 2010), 10'u duygusal, 7'si bilişsel empatiyi ölçmek üzere toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Yanıtlama biçimi "(1) Bana hiç uygun değil, (2) Bana biraz uygun, (3) Bana oldukça uygun ve (4) Bana tamamen uygun" şeklinde dört dereceli bir yapıda düzenlenmiştir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça empatik eğilim artmakta, düşüktükçe empatik eğilim azalmaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre ( $X^2 = 270.89, sd=125, X^2/sd=2.16, GFI=.96, AGFI=.95, CFI=.96, RMSEA=.02, SRMR=.03$ ) modelin iyi bir uyuma sahip olduğu belirlenmiştir. KA-Sİ EEÖ Ergen Formunun iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alfa katsayısı, ölçeğin tümü için .87, duygusal empati için .82 ve bilişsel empati alt boyutu için ise .82 bulunmuştur. Ölçeğin bir hafta arayla 188 öğrenciye uygulanması sonucu elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ölçeğin tümü için .75, duygusal empati alt boyutu için .73 ve bilişsel empati alt boyutu için .69 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik çalışmasının yapıldığı grubun verileri üzerinden yapılan hesaplamalarda ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı .91, duygusal empati için .89 ve bilişsel empati için .81 bulunmuştur (Kaya ve Siyez, 2010).

**İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ):** Ölçekte (Korkut, 1996) 25 ifade yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddeler bireylerin ilişkilerinde genelde nasıl olduklarını düşünerek yanıtlayabilecekleri 5'li Likert tipindedir. Ölçeğe verilen yanıtlar her zaman (4), sıklıkla (3), bazen (2), nadiren (1) ve hiç (0) şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 0'dır. Ölçekten alınan puanın yüksekliği

bireylerin kendilerini iletişim becerileri konusunda başarılı olarak algıladıklarını göstermektedir. Ölçeği geliştirme aşamasında, lisede öğrenim gören, yaşları 14 ile 17 arasında değişen, 191 öğrenci üzerinde yapılan açılımlı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin üç hafta ara ile uygulanmasından elde edilen test-tekrar test korelasyonu .76 bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise .80'dir (Korkut, 1996).

### Araştırma Deseni

Bu çalışma, kişilerarası iletişim becerileri psiko-eğitim programının, görme engelli ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim ve iletişim becerileri düzeylerine etkisini belirlemeye yönelik deneysel bir çalışmadır. Araştırmada 2x3'lük split-plot desen kullanılmıştır. Araştırmanın bir bağımsız değişkeni öğrencilere uygulanan kişilerarası iletişim becerisi psiko-eğitim programı, diğeri ise deney ve kontrol gruplarıdır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise görme engelli ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin iletişim becerileri ve empatik eğilimleridir. Bu desen doğrultusunda araştırmanın başlangıcında, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklere KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu (KASİ-EEÖ-EF) ve İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) ön test olarak uygulanmıştır. Ölçme araçları, az gören öğrencilere ölçeklerin yazı puntoları büyütülerek, hiç göremeyen öğrencilere ise ölçeklerin maddeleri araştırmacı tarafından okunarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubunda yer alan deneklerle dokuz oturumdan oluşan kişilerarası iletişim becerileri psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Bu süre içerisinde kontrol grubunda yer alan deneklerle hiçbir çalışma yürütülmemiştir. Deney grubu ile yapılan uygulamanın bitiminden bir hafta sonra deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklere aynı ölçekler tekrar uygulanmıştır. Deneysel etkinin kararlılığını belirlemek amacıyla son-test uygulamasından dört ay sonra ölçekler tekrar uygulanmıştır.

### Deneysel İşlem

Bu çalışmada, deney grubundaki deneklere her biri yaklaşık bir saat süren yapılandırılmış dokuz oturumdan oluşan bir kişilerarası iletişim becerileri psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Oturumlar, Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisinde grup için uygun bir ortam oluşturularak gerçekleştirilmiştir ve tüm oturumlar video kaydına alınmıştır. Uygulama her hafta bir oturum olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada hem bilgi verme ağırlıklı, hem

de yaşantısal alıştırmaları içeren bir psiko-eğitimsel program uygulanmıştır. Ayrıca eğitim programı içerisinde tartışma, rol oynama, ev ödevi gibi teknikler de kullanılmıştır. İletişim becerisi eğitimi programının amaçları iletişimin temel kavramları hakkında bilgi sahibi olma, iletişimde sağlıklı dinlemenin etkisini kavrama, iletişimde etkin dinlemenin önemini kavrama, sağlıklı ve sağlıklı iletişim biçimlerini tanıma, üyelerin kullandıkları iletişim biçimleri hakkında farkındalık kazandırmak, kendini ifade etmeye engel olan işlevsel olmayan düşünceleri fark etme ve sorgulama, olaylara farklı anlamların yüklenilebileceğini ve böylece farklı duygusal tepkilerin verilebileceğini anlama, kendini uygun bir şekilde ifade etmeyi kavrama, yıkıcı bir ifade biçimi olarak sen dilinin (suçlayıcı dil) iletişimdeki olumsuz etkisini kavrama, ben dilinin (uzlaşmacı/yapıcı dil) iletişimdeki önemini kavrama ve ben dilini kullanma becerisi geliştirme, empati kavramını tanıma, empatinin iletişimdeki önemini kavrama ve empati yapma becerisi geliştirebilme becerilerinden oluşmaktadır. Grup oturumların sonunda grup üyelerinin oturumlarla ilgili izlenimleri değerlendirilmiş ve oturumlarda elde ettikleri kazanımları nasıl sürdürebilecekleri üzerinde tartışılmıştır. Psiko-eğitim programının hazırlanmasında Akkök'ten (2006), Beck'ten (2001), Cüceloğlu'ndan (1995), Dökmen'den (2005), Gredenberger ve Padesky'den (2012), Kaya'dan (2010) Korkut'tan (2004), Türkçapar'dan (2008), Voltan Acar'dan (2002; 2010), Özer'den (2006), McKay, Davis ve Fanning'den (2010), O'Donohue ve Krasner'den (1995) yararlanılmıştır. Psiko-eğitim programı, PDR alanında doktora eğitimine devam eden ilk yazar tarafından ikinci yazarın denetim ve gözetiminde yürütülmüştür.

### Verilerin Analizi

Uygulanan psiko-eğitim programının empati ve iletişim becerilerini artırmadaki etkisini test etmek amacıyla, karışık desenler (split-plot) için iki faktörlü anova (SPANOVA) (Pallant, 2011) tekniğinden yararlanılmıştır. Analizler SPSS 17 programı ile gerçekleştirilmiştir.

### Bulgular

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin psiko-eğitim programı uygulama öncesinde, sonrasında ve izleme ölçümlerinde KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu ve İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu ve İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testlerinden Elde Edilen Puanların Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri*

Ölçme Araçları	Deney Grubu (n=8)		Kontrol Grubu (n=8)	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
<b>Empatik Eğilim Toplam</b>				
Ön Test	45.00	5.18	48.00	2.13
Son Test	53.62	5.92	49.25	2.37
İzleme	53.75	5.49	48.87	2.16
<b>Duygusal Empatik Eğilim Alt Boyutu</b>				
Ön Test	27.87	3.94	29.37	1.30
Son Test	31.37	2.55	30.12	1.55
İzleme	31.62	2.72	28.62	1.92
<b>Bilişsel Empatik Eğilim Alt Boyutu</b>				
Ön Test	17.12	2.23	18.37	2.44
Son Test	22.25	3.49	19.50	2.26
İzleme	22.12	3.44	20.25	1.16
<b>İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği</b>				
Ön Test	88.37	9.10	93.62	4.17
Son Test	96.75	5.80	92.87	4.05
İzleme	96.87	6.64	93.62	3.46

Araştırmada kullanılacak istatistik tekniklerinin belirlenmesi amacıyla gruplardan elde edilen puanların normal bir dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu amaçla öncelikle basıklık, çarpıklık değerlerine ve Shapiro-Wilk Testi ile Levene's Testi değerlerine bakılmıştır. Basıklık değerlerinin ön ölçümlerinde .90 ile 3.08 arasında değiştiği; son test ölçümlerinde -.02 ile 4.84 arasında değiştiği; izleme ölçümlerinde ise -.39 ile 1.99 arasında değiştiği bulunmuştur. Çarpıklık değerlerinin ise ön ölçümlerinde .005 ile .75 arasında değiştiği; son test ölçümlerinde .05 ile .64 arasında değiştiği; izleme ölçümlerinde ise -.25 ile -1.34 arasında değiştiği bulunmuştur. Shapiro-Wilk Testi'nden elde edilen değerlerin iki ölçüm dışında (deney grubu iletişim becerileri son testi puanları ve kontrol grubu empatik eğilim izleme puanları) anlamlı olmaması bağımlı değişkenlere ait puanların normal bir dağılım sergilediğini göstermiştir. Ayrıca, Levene's Testi sonuçları grupların elde ettikleri puanların her iki değişken bağlamında benzeşik olduğunu göstermektedir (empatik eğilim  $p > .206$ , iletişim becerileri  $p > .150$ ). Yapılan bu testler sonucunda parametrik yöntemlerin kullanılabileceğine karar verilmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu toplam puanları ön test, son test ve izleme ölçümlerinde almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki farkla-

rın anlamlı olup olmadığı amacıyla karışık desenler (split-plot) için iki faktörlü ANOVA (SPANOVA) (Pallant, 2011) tekniği ile test edilmiştir (Tablo 2).

**Tablo 2.**  
Empatik Eğilim Ölçeğinin Ön Test, Son Test ve İzleme Testlerinden Alınan Toplam Empati Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	$\eta^2$
Gruplararası					
Grup (Deney-Kontrol)	52.10	1	52.08	1.21	.08
Hata	600.92	14	42.92		
Gruplariçi				23.85*	.63
Ölçüm (Ön test/Son test/İzleme)	253.62	2	126.81	14.63*	.51
Grup*Ölçüm	155.54	2	77.77		
Hata	148.83	28	5.31		

\* $p < .05$

ANOVA sonuçları incelendiğinde, empatik eğilim değişkeni bağlamında ölçüm temel etkisinin [Wilks'  $\Lambda = .25$ ,  $F_{(2, 28)} = 23.85$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .63$ ] ve grup\*ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu [Wilks'  $\Lambda = .37$ ,  $F_{(2, 28)} = 14.63$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .51$ ], ancak gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı [ $F_{(1, 14)} = 1.21$ ,  $p = .289$ ,  $\eta^2 = .08$ ] görülmüştür. Ortalama puanlarındaki değişime bakıldığında, deney grubu lehine empatik eğilim puanlarında artış görülmektedir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu duygusal empatik eğilim puanları ön test, son test ve izleme ölçümlerinde almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı karışık desenler için iki faktörlü ANOVA tekniği ile test edilmiştir (Tablo 3).

**Tablo 3.**  
Empatik Eğilim Ölçeğinin Ön Test, Son Test ve İzleme Testlerinden Alınan Duygusal Empati Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	$\eta^2$
Gruplararası					
Grup (Deney-Kontrol)	10.08	1	10.08	1.04	.07
Hata	134.58	14	9.61		
Gruplariçi				4.21*	.23
Ölçüm (Ön test/Son test/İzleme)	38.17	2	19.08		
Grup*Ölçüm	41.17	2	20.58		
Hata	126.67	28	4.52	4.55*	.24

\* $p < .05$

Duygusal empatik eğilim alt boyutu bağlamında ölçüm temel etkisinin [Wilks'  $\Lambda = .53$ ,  $F_{(2, 28)} = 4.21$ ,  $p = .025$ ,  $\eta^2 = .23$ ] ve grup\*ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu [Wilks'  $\Lambda = .71$ ,  $F_{(2, 28)} = 4.55$ ,  $p = .019$ ,  $\eta^2 = .24$ ], ancak gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı [ $F_{(1, 14)} = 1.04$ ,  $p = .323$ ,  $\eta^2 = .07$ ] görülmüştür. Ortalama puanlarındaki değişime bakıldığında, de-

ney grubu lehine duygusal empatik eğilim puanlarında artış görülmektedir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu bilişsel empatik eğilim puanları ön test, son test ve izleme ölçümlerinde almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı amacıyla yine karışık desenler (split-plot) için iki faktörlü ANOVA tekniğinden yararlanılmıştır (Tablo 4).

**Tablo 4.**  
Empatik Eğilim Ölçeğinin Ön Test, Son Test ve İzleme Testlerinden Alınan Bilişsel Empati Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	$\eta^2$
Gruplararası					
Grup (Deney-Kontrol)	15.19	1	15.19	.90	.06
Hata	234.96	14	16.78		
Gruplariçi				29.07*	.67
Ölçüm (Ön test/Son test/İzleme)	115.62	2	57.81		
Grup*Ölçüm	35.37	2	17.69	8.89*	.38
Hata	55.67	28	1.99		

\* $p < .05$

Bilişsel empatik eğilim alt boyutu bağlamında ölçüm temel etkisinin [Wilks'  $\Lambda = .19$ ,  $F_{(2, 28)} = 29.07$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .67$ ] ve grup\*ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu [Wilks'  $\Lambda = .40$ ,  $F_{(2, 28)} = 8.89$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .38$ ], ancak gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı [ $F_{(1, 14)} = .905$ ,  $p = .358$ ,  $\eta^2 = .06$ ] bulunmuştur. Ortalama puanlarındaki değişime bakıldığında, deney grubu lehine bilişsel empatik eğilim puanlarında artış görülmektedir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ön test, son test ve izleme ölçümlerinde almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı amacıyla yapılan karışık desenler için iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.**  
İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Ön Test Son Test ve İzleme Testlerinden Alınan Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	$\eta^2$
Gruplararası					
Grup (Deney-Kontrol)	4.69	1	4.69	0.51	.004
Hata	127.96	14	91.35		
Gruplariçi				14.75*	.51
Ölçüm (Ön test/Son test/İzleme)	174.87	2	87.44		
Grup*Ölçüm	207.87	2	103.94	17.54*	.55
Hata	165.92	28	5.93		

\* $p < .05$

Analiz sonucunda, iletişim becerileri değişkeni bağlamında ölçüm ortak etkisinin [Wilks'  $\Lambda = .41$ ,

$F_{(2, 28)}=14.75, p=.000, \eta^2=.51$  ve grup\*ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu [Wilks'  $\Lambda=.28, F_{(2, 28)}=17.54, p=.000, \eta^2=.55$ ], ancak gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı [ $F_{(1, 14)}=.051, p=.824, \eta^2=.004$ ] bulunmuştur. Ortalama puanlarındaki değişime bakıldığında, deney grubu lehine iletişim becerileri puanlarında artış görülmektedir.

### Tartışma

Analizlerden elde edilen bulgular, kişilerarası iletişim becerileri psiko-eğitim programının, görme engelli ergenlerin empatik eğilimlerini ve iletişim becerilerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Her ne kadar grup ortalamaları arasında her iki bağımlı değişken bağlamında anlamlı düzeyde fark bulunmasa da, deney grubunda bulunan katılımcıların farklı zamanlarda yapılan ölçümlerden elde ettikleri değerlerin kontrol grubunda bulunan katılımcıların elde ettikleri değerlerle karşılaştırıldığında, olumlu yönde farklılaştığı ve kişilerarası iletişim becerileri programının görme engelli ergenlerin iletişim becerilerini ve empati becerilerini arttırmada etkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, iletişim becerileri ve sosyal beceri eğitimlerinin iletişim becerileri ve empati üzerinde etkili olduğunu gösteren diğer araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Kabasakal ve Çelik, 2010; Karaca ve Özalpın, 2010; Korkut, 1996; Şahin, 1997; Tagay ve ark., 2010; Uzamaz, 2000; Yüksel, 2004). Görme engelliler ile yapılan sosyal beceri eğitimlerinin güvenlik becerilerini (Kim, 2003; Van Hasselt ve ark., 1983) sosyal etkileşimlerinin sıklığını (Celeste, 2007), sosyal kabul düzeylerini (Owen Peavey ve Leff, 2002) arttırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Karaca ve Özalpın (2010), yürüttükleri yapılandırılmış grup eğitiminin görme engelli ergenlerin iletişim becerileri, sorun çözme becerileri ve stresle baş etme düzeyleri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Yapılan başka bir çalışmada Koç ve Tutkun (2001), akılcı duygusal davranışçı terapinin görme engelli ergenlerin kendini/benlik kabul düzeylerini yükselttiğini belirtmişlerdir.

Yapılan birçok çalışmada, görme engelli çocuk ve ergenlerin arkadaşlık ağlarının zayıf olduğu, samimi arkadaşlıklar geliştirmekte ve sürdürmekte zorlandıkları ve sosyal alanlarda çok boyutlu sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Gold ve ark., 2010; Huurre, 2000; Huurre ve Aro, 1998; Huurre ve Aro, 2000; Kef ve ark., 2000; Kroksmark ve Nordell, 2001; Lifshitz ve ark., 2007; Pfeiffer ve Pinquart, 2011; Pinquart ve Pfeiffer, 2011; Rosenblum, 1998; Sacks ve Wolfe, 1998). Tüm bu çalışmalardan elde edilen bulgulardan da görüldüğü gibi, görme en-

gellilerin özellikle ergenlik gibi arkadaşlık ilişkilerinin ön planda olduğu bir dönemde sosyal ilişkiler edinmeleri ve geliştirmeleri için etkili kişilerarası iletişim becerilerini edinmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, bu çalışmada yürütülen psiko-eğitim programının aynı zamanda görme engelli ergenlerin sağlıklı akran ilişkileri geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Her ne kadar grup\*ölçüm etkisi tüm analizlerde anlamlı olsa da, gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bunun bir nedeni, deneysel işlemin başlangıcında kontrol grubunda bulunan deneklerin ölçeklerden elde ettikleri puan ortalamalarının, deney grubunda bulunan deneklerden -anlamlı düzeyde olmasa da- yüksek olması gösterilebilir. Ayrıca, kontrol grubunda bulunan deneklerin ölçeklerden aldıkları puanların standart sapma değerleri, deney grubunda bulunan deneklerin ölçeklerden aldıkları puanların standart sapma değerlerinden daha düşük düzeydedir. Yani kontrol grubu daha benzeşik bir yapı göstermektedir. Denekler gruplara atanırken puanlar dikkate alınarak yapılacak bir eşleştirme bu sorunu ortadan kaldırılabirdi.

Her çalışmada olduğu gibi, bu çalışmada da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çalışmanın sınırlılıklarından bir tanesi ve belki de en önemlisi, uygulanan programın etkililiğini göstermek amacıyla bir plasebo işlemin uygulanmamış olmasıdır. Araştırma planlanırken plasebo işlemin de çalışmaya katılması düşünülmüş, ancak yeter sayıda katılımcıya ulaşılamadığı için plasebo grubu oluşturulamamıştır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise deneysel işlemin görme engelli ergenlerle gerçekleştirilmiş olmasıdır. Dolayısıyla, elde edilen bulguların görme engelli yetişkinlere ve görme engeli olmayan bireylere genellenmesinde dikkatli olunmalıdır. Bir diğer sınırlılık ise deneysel işlemin etkisinin yalnızca deneklerin öz değerlendirmelerine bağlı olarak yapılmasıdır. Sınıf arkadaşlarından, öğretmenlerinden veya aile üyelerinden alınacak bilgilerin deneysel etkiyi daha iyi değerlendirmeye olanak vereceği düşünülmektedir.

Türkiye'de görme engelli çocuklara/ergenlere yönelik onların psiko-sosyal ihtiyaçlarını gidermeye, sosyal, duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Günlük yaşamda olduğu gibi araştırma alanında da bu bireylerin ihmal edildiği görülmektedir. Dolayısıyla, bu tür çalışmaların yaygınlaşması ve özellikle okul/sınıf ortamına yönelik çalışmaların yapılması son derece önemli görülmektedir. Yapılacak çalışmalara öğretmenlerin ve ebeveynlerin katılımının sağlanması



çalışmanın etkililiğini ve işlevselliğini önemli ölçüde artıracığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, görme engelliler okullarında görev yapan okul psikolojik danışmanlarına önemli bir sorumluluk düşmektedir.

Görme engeli olan erinlerin empati ve iletişim becerilerini artırmaya yönelik hazırlanmış olan psiko-eğitim programının programa katılan grup üyelerinin empati ve iletişim becerilerini artırmada etkili olduğu bulunmuştur. Benzer çalışmaların yapılmasına yönelik bazı önerilerde bulunulabilir. Bu çalışmada gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Dolayısıyla benzer bir çalışma plasebo grup eklenerek yinelenebilir ve deneysel işlemin etkisi daha etkili test edilebilir. Bu tür çalışmalara erken yaşlarda başlanması bireylerin ilerleyen yıllarda daha az sorun yaşamalarına neden olacaktır. Buradan hareketle, benzer çalışmalar ilköğretim öğrencileriyle de yürütülebilir. Ayrıca, benzer çalışmalar diğer bedensel engeli olan çocuklar ve ergenlerle de gerçekleştirilebilir. Grupla sınırlı kalmadan sınıfı/okulu da içine alan bu tür çalışmaların yapılması görme ve diğer bedensel engeli olan bireylerin yaşam doyumlarına ve öznel iyi oluşuna önemli faydalar sağlayacağı düşünülmektedir.



# Improving Empathy and Communication Skills of Visually Impaired Early Adolescents through a Psycho-education Program<sup>\*</sup>

**Mehmet Ali YILDIZ**

Adiyaman Anatolian Vocational High School for Health

**Baki DUY<sup>b</sup>**

Anadolu University

## Abstract

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of an interpersonal communication skills psycho-education program to improve empathy and communication skills of visually impaired adolescents. Participants of the study were sixteen early adolescents schooling in an elementary school for visually impaired youth in Diyarbakır. The study has a factorial design having two groups (treatment and control) and three measures (pre-test, post-test and follow-up test). Empathy levels of the participants were measured by KA-Sİ Empathic Tendency Scale for Children and Adolescents, and communication skills were measured by Communication Skills Evaluation Scale. While the participants in treatment group were exposed to interpersonal communication skills training for nine sessions, members of the control group did not receive any treatment. After the completion of group sessions, post-test measures were obtained. Data were analysed by mixed between-within subjects analysis of variance. Analysis indicated effectiveness of the psycho-education program in increasing empathy levels and communication skills of the visually impaired adolescents.

## Key Words

Visually Impaired Adolescents, Interpersonal Communication Skills, Empathy, Psycho-education Group.

There is a universally strong will to get into interaction with others in human beings. Social interaction is the basic ingredient that supports social environment and maintains it (Hargie, 2011). Communication meets one of fundamental psychological needs of human being; a need for interaction (Kaya, 2010). As a social being, human beings have a need to live with others, and building effective communication is a prerequisite for living together with others. Yet, it is also inevitable to

display socially accepted behaviours in a society to live with others (Tagay, Baydan, & Voltan-Acar, 2010).

Interpersonal communication can be defined as a psycho-social process in which at least two individuals reciprocally disclose information, emotions, thoughts and experiences they have by specific means (Kaya, 2010). All interpersonal relationships and interpersonal problems happen

\* Summary of this study was presented at XI National Psychological Counseling & Guidance Congress, October 3-5, 2011, Selçuk, İzmir, Turkey.

a **Mehmet Ali YILDIZ, M.S.**, is currently working at Adiyaman Anatolian Vocational High School for Health as a school counselor and holds a Master's Degree in Counseling and Guidance. He has also been pursuing a doctoral degree in Counseling and Guidance at Mersin University. His research interests include cognitive-behavior therapy, positive psychology, child and adolescent psychology, emotion regulation and coping strategies. *Correspondence*: Adiyaman Anatolian Vocational High School for Health, Adiyaman, Turkey. Email: alipdr@hotmail.com Phone: +90 416 213 3058.

b Baki DUY, Ph.D. Contact: Anadolu University, Faculty of Education, Department of Counseling & Guidance, Yunussemre Campus, Eskisehir, Turkey. Email: bakiduy@anadolu.edu.tr.

to be through interpersonal communication. While healthy interpersonal communication results in deeper, meaningful and satisfying relationships, unhealthy interpersonal communication patterns result in wide range of personal and interpersonal problems (Korkut, 1996). Thus, it is paramount to learn and teach the strategies of effective interpersonal communication, because individuals who can establish effective, healthy and satisfying relationships get more satisfaction from life as well as themselves (Korkut, 2000).

One of the motivations in interpersonal relationships is to be understood by others regarding one's experiences, emotions and thoughts. Empathy can be defined as an ability to understand the other person is a paramount aspect in interpersonal relationships. Thus, empathy as a term is one of the essentials in interpersonal relationship and communication (Kaya & Siyez, 2010). According to Rogers (1975) there are some elements of having empathy toward someone. It means to get into one's inner world and be there in a deeper level. This can be accomplished by being very sensitive to one's changing emotions, be it fear, anger or confusion moment by moment. Patterson (1973) defined empathy as perceiving one's reference of perceptual framework, his/her emotional aspects and their meanings in an as if condition (cited in Akkoyun, 1982). Empathy is considered as an ability and a tendency (Kaya & Siyez, 2010). It is multidimensional (Davis, 1983), and has two components; emotional and cognitive. While the cognitive component is about understanding other person's thoughts by getting into his/her role, the emotional component is about understanding his/her emotions as much as they are felt by the other person (Dökmen, 2005). Blair (2005) added a third component; motor empathy described as mirroring the motor responses of the other person.

Studies on empathy demonstrated significant relationships with some psychological aspects to some degree. Lack of empathy or low level of empathy was related to aggression (McPhedran, 2009; Miller & Eisenberg, 1988), offending (Jolliffe & Farrington, 2004), narcissism (Ritter et al., 2011), bullying behaviours (Jolliffe & Farrington, 2011; Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008), autism (Lepage, Lortie, Taschereau-Dumouchel, & Thèoret, 2009), alexithymia (Grynbeg, Luminent, Corneille, Grèzes, & Berthoz, 2010), depression (Derntl, Seidel, Schneider, & Habel, 2012; Lee, 2009), schizophrenia (Derntl et al., 2012), and neuroticism (Lee, 2009), whereas high level of empathy was related to pro-social behaviours

(Eisenberg & Miller, 1987; Rameson, Morelli, & Lieberman, 2011), altruism (Van Lange, 2008), relationship satisfaction (Cramer & Jowett, 2010), and subjective well-being (Wei, Liao, Ku, & Shaffer, 2011). From all these studies, it can be concluded that increasing empathic skills may increase one's wellbeing and foster better relations in the society.

In every aspect of daily life, empathic understanding gets people closer to each other and eases interpersonal communication. As people receive empathy from others, they feel understood and valued (Dökmen, 2005). It was reported that people with high empathic tendency tend to display self-disclosure more (Ataşalar, 1996) and better interpersonal styles (Ayдын, 1996). Studies on small group work in Turkey to improve communication or social skills with different age groups demonstrated that these small group works were effective on improving communication skills (Şahin, 1997; Uzamaz, 2000) and social skills (Kabasakal & Çelik, 2010). They also produced better results in social and interpersonal relations.

Blindness is briefly defined as a visual impairment or loss. Eye is considered as a social organ that establishes contact with the environment. Even though blindness may have biological causes, the education should pay attention to the social consequences of this impairment in all relevant aspects. Blindness in a psychological sense does not limit one's mental processes. For example, attempts to improve a blind person's sense of hearing may have limitations, but it is not true for mental and social development. Thus, the education of blind students should emphasize social considerations. A physical impairment is kind of a social disorder in a psychological sense. Therefore, the aim of special education is not only to lessen primary difficulties and empower the existing competencies, but rather to compensate and prevent psychological and social difficulties (Rodney, 2003). Children with visual impairment or loss need to improve their social skills and awareness through entering into different experiences with a purpose to enhance social interaction and inclusion (Roe, 2008).

Researchers stated that absence of visual clues in the environment for blind people constrains their interpersonal communication (Jindal-Snape, 2005; Kim, 2003; Mallineni, Nutheti, Thangadurai & Thangadurai, 2006; Roe, 2008; Sacks, 2006; Wolffe, 2008). Thus, blind people may not truly understand bodily messages sent by others leading to being behind of the others with no blindness, delay in producing response and giving faulty responses.

Fariberg (1977 as cited in Parker, Grimmett, & Summers 2008) claimed that because children with visual impairment have limited access to perceive and process powerful facial expressions, mimics in the social milieu, they should be supported primarily to improve their communication skills. Absence of visual clues is believed to be one of the factors that inhibit the child's social development and making friends (Jindal-Snape, 2005; LaVenture, Lesner & Zabelski, 2006). It was reported earlier that social competence of little children with visual impairment are specifically under greater risk (Celeste & Kobal Grum, 2010). Numerous studies also demonstrated findings that present evidence of negative consequences of blindness or visual impairment on social interactions and social life (Gold, Shaw & Wolffe, 2010; Huurre & Aro, 1998; Kef, Hox & Habekoth, 2000; Lifshitz, Hen & Weisse, 2007; Pinquart & Pfeiffer, 2011). Wagner (2004) states that people with visual impairment should have verbal and non-verbal communication skills for social inclusion. Thus, utilizing interventions to improve social relations and interactions of blind children becomes more vital (Salleh & Zainal, 2010).

A number of studies demonstrated that visually impaired adolescents face various problems in social relations comparing to their peers with no impairment. They spend more time alone with themselves, have difficulty in getting close relationships and socialize with their peers (Huurre, 2000; Huurre & Aro, 2000; Kroksmark & Nordell, 2001; Özçelik, 1982; Pfeiffer & Pinquart, 2011; Rosenblum, 1998; Sacks & Wolffe, 1998). Roe (2008) suggests running planned small group work with these adolescents to develop and enhance interpersonal and social skills they may need. These groups may include self-disclosure, expressing emotions, empathy, beginning and ending a conversation, helping others, resolving conflict as well as developing self-esteem and self-confidence.

Psycho-education groups reflect many futures of both a classroom and a group counselling group (Brown, 2004). They are such groups in which a large number of participants is included, educational principles are practiced, some means are utilized, led by an educator/professional and have learning aims like a classroom. Therefore these groups also focus on interactions among group members, cognitions, emotions and actions, and have leader with a facilitator role likewise group counselling groups.

Number of studies about interpersonal skills training for visually impaired adolescents both in

Turkey and other countries seems scarce. There are few experimental studies done with blind people. In one of them, Karaca and Özaltın (2010) run a structured group program with visually impaired adolescents where they focused on communication skills, sexual changes in adolescence, problem solving and coping with stress. Koç and Tutkun (2001) aimed at escalating self-esteem of blind adolescents through the strategies of REBT. Studies done in other countries mostly focused on increasing social skills and assertiveness skills of blind adolescents (Celeste, 2007; Kim, 2003; Jindal-Snape, 2004; Owen Peavey & Leff, 2002; Van Hasselt, Hersen, Kazdin, Simon & Mastantuonu, 1983). These studies show that psycho-educational groups focused on communication and social skills would yield promising results.

The fact that very limited number of studies was run with visually impaired people prove that these people were ignored by mental health professionals. Up to now, no study focused on improving interpersonal communication skills of visually impaired adolescents was found in Turkish literature. Thus, the purpose of the present study was to improve empathic skills and communication skills of early adolescents through a psycho-education program.

## Method

### Participants

The participants were 16 early adolescents attending to 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade at a school for visually impaired children and youth. Of them were 10 boys and 6 girls with the mean age of 13.5. Participants were selected among students who volunteered for the study and did not attend to such a group before via random sampling. Leven test showed that there were no differences between the groups with regards to empathic tendency ( $F= 2.22, p>.280$ ) and communication skills ( $F= 5.21, p>.175$ ).

### Measures

#### Child and Adolescent KA-Sİ Empathic Tendency

**Scale:** The scale was developed by Kaya and Siyez (2010) to measure empathic tendency in children and adolescents. Adolescent form was used in this study. Ten items of the scale measure emotional empathy and seven items measure cognitive empathy. It is answered on a 4-point likert type scale in which 1 stands for "completely untrue of me" and 4 stands for "completely true of me". The higher the score is the higher the empathic

tendency. Cronbach alpha was .82 for the cognitive dimension, .87 for the emotional dimension, and .87 for the whole scale. Test-retest reliability for two-week interval was found as .69 for the cognitive dimension, .73 for the emotional dimension, and .75 for the whole scale.

**The Communication Skills Scale:** It was developed by Korkut (1996) to assess communication skills of adolescents. The scale is composed of 25 items which are answered on a 5-point likert type scale. Answers vary between 4 (often) and 0 (never). The maximum score is 100, and the minimum score is 0. The higher the score is the higher self-perception about communication skills. Internal consistency was measured as .80. Test-retest reliability with 3-week interval was found as .76.

### Design of the Study

This study is a quasi-experimental study by which the effectiveness of a psycho-educational program mainly focused on improving interpersonal communication skills on empathic tendency and communication skills of early adolescents with visual impairment is investigated. It has a 2x3 split-plot design. The psycho-education program and groups are the independent variables of the study, while empathic tendency and communication skills levels of the participants are the dependent variables. The measures of the study were answered by the participants in three times: at the onset of the group sessions, at the end of the sessions and four months after the closure of the sessions.

### Procedure

The participants of the groups were chosen among the students who scored above the mean on two measures of the study. They were informed about the sessions, but not what they aimed at, and asked to participate voluntarily. Afterwards, parental permission was asked from their parents. The participants were assigned to one of the groups (experimental and control) randomly. The psycho-education group was comprised of nine structured sessions. The group sessions were run by the first author under the supervision of the second author. Even though information giving was heavily used, some experiential activities were also included in the sessions. Purposes of the psycho-education program were as follows; having the basic knowledge of interpersonal communication, comprehending the consequences of ineffective

listening and active listening, noticing destructive and healthy communication styles, becoming aware of his/her own communication style, noticing and disputing the dysfunctional attitudes that prevent from self-disclosure, using proper self-disclosure, using more I-messages, increasing empathic skills, understanding that people may attribute different meanings to an event, and thus, produce different emotional responses. Authors of the study benefited from several references in the preparation of the psycho-education program (Akkök, 200; Beck, 2001; Cüceloğlu, 1995; Dökmen, 2005; Greenberger & Padesky, 2012; Kaya, 2010; Korkut, 2004; McKay, Davis, & Fanning, 2010; O'Donohue & Krasner, 1995; Özer, 2006; Türkçapar, 2008; Voltan Acar, 2002, 2010).

### Results

In order to investigate the effectiveness of the psycho-education program on empathy and communication skills, mixed between-within subjects analysis of variance for split-plot designs (Spanova) (Pallant, 2011) was employed. Before employing Spanova, some statistical analyses were performed to decide if the values were suitable for parametric tests. Results indicated that normality values were in acceptable ranges, homogeneity of variance was obtained and there were no significant differences between the groups in terms of pre-test empathy scores, and communication skills scores.

A mixed between-within subjects analysis of variance was conducted to test the effectiveness of the psycho-education program. Results yielded a significant main effect for time [Wilks'  $\Lambda = .53$ ,  $F(2, 28) = 4.21$ ,  $p = .025$ ,  $\eta^2 = .23$ ] and interaction [Wilks'  $\Lambda = .71$ ,  $F(2, 28) = 4.55$ ,  $p = .019$ ,  $\eta^2 = .24$ ] with regard to emotional empathy scores, but not for group [ $F(1, 14) = 1.04$ ,  $p = .323$ ,  $\eta^2 = .07$ ]. Another Spanova yielded similar results for cognitive component of empathy; a significant main effect for time [Wilks'  $\Lambda = .19$ ,  $F(2, 28) = 29.07$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .67$ ] and interaction effect [Wilks'  $\Lambda = .40$ ,  $F(2, 28) = 8.89$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .38$ ] were obtained, but not for group [ $F(1, 14) = .905$ ,  $p = .358$ ,  $\eta^2 = .06$ ].

Another mixed between-within subjects analysis of variance was employed to investigate the effectiveness of the treatment on communication skills. Results indicated a significant main effect for time [Wilks'  $\Lambda = .41$ ,  $F(2, 28) = 14.75$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .51$ ], and interaction [Wilks'  $\Lambda = .28$ ,  $F(2, 28) = 17.54$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .55$ ], but not for group [ $F(1, 14) = .051$ ,  $p = .824$ ,  $\eta^2 = .004$ ]. All these findings demonstrated that the psycho-education program was effective

on improving the empathic tendency and communication skills of the subjects in the treatment group. However, the effectiveness of the program did not reach to a level to differentiate the two groups.

### Discussion

Results of the analyses demonstrated the effectiveness of the psycho-education program on improving empathy and communication skills of the adolescents with visual impairment. Even though there were no group differences, the scores of the participants in the treatment group on two measures comparing to those in the control group improved significantly. The results of the study were supported by similar studies (Kabasakal & Çelik, 2010; Karaca & Öztalın, 2010; Korkut, 1996; Şahin, 1997; Tagay et al., 2010; Uzamaz, 2000; Yüksel, 2004) conducted with participants who did not have visual impairment to improve communication skills and social skills. It was also reported that social skills training with people who had visual impairment was effective on improving assertiveness skills (Kim, 2003; Van Hasselt et al., 1983), frequency of social interaction (Celeste, 2007), and social acceptance (Owen Peavey & Leff, 2002). In a study, Karaca and Öztalın (2010) provided evidence that a structured group training program was effective on increasing communication skills, problem solving skills and coping ability with stress of adolescents with visual impairment. Koç and Tutkun (2001) also stated that strategies of REBT escalated self-acceptance levels of adolescents with visual impairment.

Several studies yielded findings that children and adolescents with visual impairment struggle with social or friendship related problems (Gold et al., 2010; Huurre, 2000; Huurre & Aro, 1998, 2000; Kef et al., 2000; Kroksmark & Nordell, 2001; Lifshitz et al., 2007; Pfeiffer & Pinquart, 2011; Pinquart & Pfeiffer, 2011; Rosenblum, 1998; Sacks & Wolffe, 1998). Thus, developing firm friendships and social ties become more crucial for the adolescents with visual impairment during adolescence years. Group works like the present study may help them to have satisfying social ties with their peers.

The present study also has some limitations. One limitation is the absence of a placebo control group. The authors actually planned to have a placebo control group, however, the number of the subjects who scored above the mean on two measures were not enough to form such a group. Another limitation of the study is about the sample. Researchers should be careful to generalize the findings of this study

to adolescents with no visual impairment. Last limitation is about evaluating the effectiveness of the program solely based upon self-reports of the participants. Teachers, parents and friends of them would have been asked to evaluate the effectiveness of the program based on their observations.

Handicapped people and their needs seem to be ignored by the majority of a society as well as by the mental health professionals. Thus, despite these limitations, this study demonstrated that these people can get significant benefit from such group works.

### References/Kaynakça

- Akkoyun, F. (1982). Empatik anlayış üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 63-69.
- Akkök, F. (2006). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi. Öğretmen el kitabı* (4. bs.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ataşalar, J. (1996). Üniversite öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine cinsiyet ve yaşlarına göre kendini açma davranışları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, A. (1996). *Empatik becerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Beck, J. (2001). *Bilişsel terapi temel ilkeler ve ötesi* (çev. N. Hisli Şahin; çev. ed. F. Balkaya ve A. İlden Koçkar). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition: An International Journal*, 14, 698-718.
- Brown, N. W. (2004). *Psychoeducational groups process and practice* (2th ed.). New York: Brunner-Routledge.
- Celeste, M. (2007). Social skills intervention for a child who is blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 101(9), 521-553.
- Celeste, M., & Kobal Grum, D. (2010). Social integration of children with visual impairment. *Elementary Education Online*, 9(1), 11-22. Retrieved from <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Cramer, D., & Jowett, S. (2010). Perceived empathy, accurate empathy and relationship satisfaction in heterosexual couples. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(3), 327-349.
- Cüceloğlu, D. (1995). *Yeniden insan insana* (22. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy- Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Derntl, B., Seidel, E., Schneider, F., & Habel, U. (2012). How specific are emotional deficits? A comparison of empathic abilities in schizophrenia, bipolar and depressed patients. *Schizophrenia Research*, 142, 58-64.

- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati* (30. bs.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119.
- Gold, D., Shaw, A., & Wolffe, K. (2010). The social lives of Canadian youths with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(7), 431-443.
- Greenberger, D. ve Padesky, C. A. (2012). *Evinizdeki terapist* (çev. Z. Armay, 7. bs.). İstanbul: Altın Kitaplar Yayıncılık.
- Grynberg, D., Luminant, O., Corneille, O., Grèzes, J., & Berthoz, S. (2010). Alexithymia in the interpersonal domain: A general deficit of empathy? *Personality and Individual Differences*, 49, 845-850.
- Hargie, O. (2011). *Skilled interpersonal communication: research, theory and practice* (5th ed.). London and New York: Routledge.
- Huurte, T. (2000). *Psychosocial development and social support among adolescents with visual impairment*. Unpublished doctoral dissertation, University of Tampere, Tampere.
- Huurte, T. M., & Aro, H. M. (1998). Psychosocial development among adolescents with visual impairment. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7(2), 73-78.
- Huurte, T. M., & Aro, H. M. (2000). The psychosocial well-being of Finnish adolescents with visual impairments versus those with chronic conditions and those with no disabilities. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 94(10), 25-37.
- Jindal-Snape, D. (2004). Generalization and maintenance of social skills of children with visual impairments: Self-evaluation and the role of feedback. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 98(8), 470-483.
- Jindal-Snape, D. (2005). Self-evaluation and recruitment of feedback for enhanced social interaction by a student with visual impairment. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 99 (8), 486-498.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 441-476.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59-71.
- Kabasakal, Z. ve Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi [Online]. *İlköğretim Online*, 9(1), 203-212. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 15/10/2011 tarihinde edinilmiştir.
- Karaca, S. ve Özaltın, G. (2010). Görme engelli ergenlerle yürütülen yapılandırılmış bir grup eğitiminin etkinliği. *Maltepe Üniversitesi, Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 3(1), 3-14.
- Kaya, A. (2010). İletişim girişi: Temel kavramlar ve süreçler. A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* içinde (s. 2-33). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, A. ve Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ Çocuk ve ergenler için empati eğilim ölçeği: geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35 (156), 110-125.
- Kef, S., Hox, J. J., & Habekoth, H. T. (2000). Social networks of visually impaired and blind adolescents. Structure and effect on well-being. *Social Networks*, 22, 73-91.
- Kim, Y. İ. (2003). The effects of assertiveness training on enhancing the social skills of adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 97(5), 285-297.
- Koç, M. ve Tutkun, F. (2001). Görme özürü bireylerin benlik kabulünü yükseltmede rasyonel duygusal terapinin etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5, 96-101.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23.
- Korkut, F. (2000). Etkili iletişim becerileri, çatışma çözme biçimleri ve takım çalışması. *Eğitici ve Yönetici Eğitimi Seminer Notları* içinde (s. 214-228). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Amı Yayıncılık.
- Krokmark, U., & Nordell, K. (2001). Adolescence: The age of opportunities and obstacles for students with low vision in Sweden. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 95(4), 213-225.
- LaVenture, S., Lesner, J., & Zabelski, M. (2006). A family perspective on social skills development. In S. Z. Sacks, & K. E. Wolffe (Eds.), *Teaching social skills to students with visual impairment: From theory to practice* (pp. 20-79). New York: AFB Press, American Foundation for the Blind.
- Lee, S. A. (2009). Does empathy mediate the relationship between neuroticism and depressive symptomatology among college students? *Personality and Individual Differences*, 47, 429-433.
- Lepage, J-F., Lortie, M., Taschereau-Dumouchel, V., & Théoret, H. (2009). Validation of French-Canadian Version of the Empathy Quotient and Autism Spectrum Quotient. *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 41(49), 272-276.
- Lifshitz, H., Hen, I., & Weisse, I. (2007). Self-concept, adjustment to blindness, and quality of friendship among adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 101(2), 96-107.
- Mallineni, S., Nutheti, R., Thangadurai, S., & Thangadurai, P. (2006). Non-verbal communication in children with visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 24(1), 30-33.
- McKay, M., Davis, M. ve Fanning, P. (2010). *İletişim becerileri* (çev. Ö. Gelbal). Ankara: HYB Yayıncılık.
- McPhedran, S. (2009). A review of the evidence for associations between empathy, violence, and animal cruelty. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 1-4.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324-344.
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46, 687-703.
- O'Donohue, W., & Krasner, L. (1995). *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications*. Boston: Allyn & Bacon.
- Owen Peavey, K., & Leff, D. (2002). Social acceptance of adolescent mainstreamed students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96(11), 808-811.
- Özçelik, İ. (1982). Görme özürü bireylerin psiko-sosyal gelişimlerinin değerlendirilmesi (7-11 yaş arası). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 47-62.
- Özer, A. (2006). *İletişimsizlik becerisi* (6. bs.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Pallant, J. (2011). *SPSS Survival manual: A step by step guide to data analysis using the SPSS program* (4th ed.). Australia: Allen & Unwin.

- Parker, A. T., Grimmett, E. S., & Summers, S. (2008). Evidence-based communication practices for children with visual impairments and additional disabilities: An examination of single-subject design studies. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(9), 540-552.
- Pfeiffer, J. P., & Pinquart, M. (2011). Attainment of developmental tasks by adolescents with visual impairments and sighted adolescents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 105(1), 33-44.
- Pinquart, M., & Pfeiffer, J. P. (2011). Associations of extroversion and parental overprotection with forming relationships with peers among adolescents with and without visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(2), 96-107.
- Rameson, L. T., Morelli, S. A., & Lieberman, M. D. (2011). The neural correlates of empathy: Experience, automaticity, and prosocial behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 24(1), 235-245.
- Ritter, K., Dziobek, I., Preifler, S., Rüter, A., Vater, A., Fydrich, T. et al. (2011). Lack of empathy in patients with narcissistic personality disorder. *Psychiatry Research*, 187, 241-247.
- Rodney, P. (2003). The psychological aspect of visual impairment as a central understanding in the development of inclusion. *British Journal of Visual Impairment*, 21(1), 19-24.
- Roe, J. (2008). Social inclusion: meeting the socio-emotional needs of children with vision needs. *British Journal of Visual Impairment*, 26(2), 147-158.
- Rogers, C. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2-10.
- Rosenblum, L. P. (1998). Best friendships of adolescents with visual impairments: A descriptive study. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92(9), 593-608.
- Sacks, S. Z. (2006). The development of social skills: A personal perspective. In S. Z. Sacks & K. E. Wolfe (Eds.), *Teaching social skills to students with visual impairment: From theory to practice* (pp. 3-19). New York: AFB Press.
- Sacks, S. Z., & Wolfe, K. E. (1998). Lifestyles of adolescents with visual impairments: An ethnographic analysis. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92(1), 7-17.
- Salleh, N. M., & Zainal, K. (2010). How and why the visually impaired students socially behave the way they do. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 859-863.
- Şahin, F. (1997). *Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tagay, Ö., Baydan, Y. ve Voltan-Acar, N. (2010). Sosyal beceri programının (BLOCKS) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 19-28.
- Türkçapar, M. H. (2008). *Bilişsel terapi temel ilkeler ve uygulama* (4. bs.). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Uzamaz, F. (2000). *Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Van Hasselt, V. B., Hersen, M., Kazdin, A. E., Simon, J., & Mastantuono, A. (1983). Training blind adolescents in social skills. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 77(5), 199-203.
- Van Lange, P. A. M. (2008). Does empathy trigger only altruistic motivation? How about selflessness or justice? *Emotion*, 8(6), 766-774.
- Voltan Acar, N. (2002). *Grupla psikolojik danışmada alıştırmalar, deneyler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Voltan Acar, N. (2010). *İnsan ilişkileri ve iletişim* (2. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Wagner, E. (2004). Development and implementation of a curriculum to develop social competence for students with visual impairments in Germany. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 98(11), 703-710.
- Wei, M., Liao, K. Y., Ku, T., & Shaffer, P. A. (2011). Attachment, self-compassion, empathy, and subjective well-being among college students and community adults. *Journal of Personality*, 79(1), 191-221.
- Wolfe, K. E. (2008). Skills for success: Preparing blind and low vision children and youth for life beyond school. *International Congress Series*, 1282, 964-968.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.