



Perceived Social Skills and Irrational Beliefs in Primary School Students

Asım ÇİVİTÇİ*

Nazmiye ÇİVİTÇİ*

ABSTRACT. In this study, the relationships between perceived social skills and irrational beliefs (total score, demand for success, demand for comfort) in the 6th and 7th grade students were examined. The participants in the current study included 344 students from three primary schools in Denizli, Turkey. Data were collected by using Social Skills Scale-Student Version and Irrational Beliefs Scale for Adolescents. The Kolmogorov-Smirnov test, Pearson correlation coefficient and Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) were used for data analyses. Findings indicated that perceived social skills decreases as total irrational beliefs and demand for comfort increases. However, no significant relationships were found between demand for success and perceived social skills. In addition, there was a significantly negative relationship between total irrational beliefs and perceived social skills in girls, but not in boys.

Key words: Irrational beliefs, social skills, primary school students, early adolescents

SUMMARY

Purpose and significance: Early adolescence, which encompasses the first years of the transition from childhood to puberty, is a developmental period during which experiences of negative feelings such as anxiety, shyness, depression, and anger are intense. Early adolescence period poses disadvantages regarding irrational beliefs and social skills. No study has been encountered investigating the way that irrational beliefs reflect on the social skills of students in early adolescence period either in our country or abroad. Establishing the relationship between irrational beliefs and social skills in early adolescence may shed light on the way that cognitive structures which are an important element of social skills operate in this period. The aim of this study is to investigate the relationships between how primary school students at the 6th and 7th grades perceived their levels of social skills and their irrational beliefs.

Methods: The participants in the current study included 344 students (161 males and 183 females) from three primary schools, two of which were state schools and one was a privately owned school, in Denizli, Turkey. Participants ranged in age from 11 to 14 years and the majority of the participants' (85%) ranged from 12 to 13 years of age. Data were collected using the Social Skills Scale-Student Version and Irrational Beliefs Scale for Adolescents. The Kolmogorov-Smirnov test, Pearson correlation coefficient and Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) were used for data analyses.

Results: Results indicated that there were relationships between perceived social skills and irrational beliefs. The irrational beliefs were higher among students with low perceived social skills than for students with high perceived social skills. There was a significantly negative relationship between total irrational beliefs and perceived social skills in girls, but not in boys. In addition, no significant changes were observed in irrational beliefs related to perceived social skills and gender.

Discussion and Conclusion: This study established the negative role of irrational beliefs and particularly the beliefs related to demand for comfort on social skills, which is consistent with the literature indicating the effect of cognitive structures on social skill deficiency. The results of the study show that total irrational beliefs have a higher effect on boys, and that they have a more negative impact on girls' social skills. In girls, who place higher importance to social relationships with their peers and experience social anxiety and fear of negative evaluation more than boys, it can be expected that irrational beliefs which lead to unhealthy emotions have a more negative impact on their social skills. Though there are many social skills including verbal and non-verbal behaviors, the number of research studies investigating the relationship between irrational belief subscales in adolescents with different social skills is very limited. Further research in this respect may contribute to a better understanding of how different dimensions of dysfunctional cognitive characteristics in adolescents have a more negative impact on which types of social skills. In addition, because the relationship between demand for comfort and perceived social skills is relatively high, it can be suggested that the students' demand for comfort should be considered in the design of activities in cognitive-behavioral oriented social skills education programs.

* Assist. Prof. Dr., Department of Counseling and Guidance, Faculty of Education, Pamukkale University, Denizli, Turkey. acivitci@gmail.com

İlköğretim Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Beceri ve Mantıkdışı İnançlar

Asım ÇİVİTÇİ *

Nazmiye ÇİVİTÇİ *

ÖZ. Bu çalışmada ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal beceri düzeyleri ile mantıkdışı inançları (toplam puan, başarı talebi, rahatlık talebi) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma grubunu Denizli İl merkezindeki üç ilköğretim okulunda öğrenim gören 344 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, Sosyal Beceri Ölçeği-Öğrenci Formu ve Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov testi, Pearson korelasyon katsayısı ve çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerde toplam mantıkdışı inançlar ve rahatlık talebi arttıkça algılanan sosyal becerilerin azaldığını; başarı talebi ve sosyal beceriler arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Ayrıca, kızlarda toplam mantıkdışı inançlar ve algılanan sosyal beceriler arasında olumsuz ilişki elde edilirken, erkeklerde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar kelimeler: Mantıkdışı inançlar, sosyal beceriler, ilköğretim öğrencileri, ergenler

GİRİŞ

Etkili sosyal ilişkiler ergenlerin duygusal, sosyal ve davranışsal uyumunda önemli bir rol oynamaktadır. Ergenlik döneminde ortaya çıkan hızlı fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal değişiklikler ergenlerin sosyal ilişkilerini etkilemektedir (Bosma ve Koops, 2005). Ergenlerin sosyal yaşamlarında aile önemini korumakla birlikte, akran grubu daha önemli hale gelmektedir (Jackson, 1993). Yeni ilişkiler geliştiren ve akran grubu giderek genişleyen ergenin, karşı cins ile etkileşimleri de artmakta ve sosyal ilişkileri daha karmaşık hale gelmektedir. Farklı sosyal beklentilerle karşı karşıya kalan ergen yeni sosyal roller üstlenmek durumundadır. Bu dönemde ergen ailesi ve arkadaşlarıyla olan sosyal ilişkilerini yeniden tanımlama ihtiyacını duymaktadır (Kirchler, Palmonari ve Pombeni, 1993). Aynı ve karşı cinsten arkadaşlıklar geliştirmek, sosyal etkinliklere katılmak ve kendisini akran grubunun bir parçası olarak görebilmek ergenlik döneminin önemli sosyal gelişimsel görevleri olarak rapor edilmektedir (Christoff ve ark., 1985). Bu gelişimsel görevlerin başarılı bir biçimde yerine getirilmesi sosyal becerilerin gelişimini gerektirir. Elliott, Sheridan ve Gresham (1989), ergenlerdeki sosyal becerileri akran kabulü, davranışsal ve sosyal geçerlik olmak üzere üç temel açıdan tanımlamaktadırlar. Akran kabulü açısından sosyal beceriler, ergenlerin akranları tarafından popüler olarak kabul edilmesini sağlayan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Davranışsal tanımına göre sosyal beceriler, olumlu pekiştirici olasılığını arttıran ve ceza olasılığını azaltan belirli bir duruma verilen tepkilerdir. Sosyal geçerlik tanımlamasına göre ise sosyal beceriler akran kabulü, popülerlik ve önemli diğer kişiler tarafından onaylanma gibi önemli sosyal sonuçları yordayan belirli bir durumdaki davranışlar olarak görülmektedir. Bu tanımlara bakıldığında, sosyal becerilerin sosyal kabulü kolaylaştırıcı bir işlev sergilediği söylenebilir.

Sosyal beceriler bir dizi sözel ve sözsüz davranışı içermektedir. Beden dilini etkili bir biçimde kullanabilme, kişilerarası ilişkileri başlatma, geliştirme ve sürdürme, atılganlık, kendini ifade edebilme, kişilerarası çatışmaları çözme, öfkeyi kontrol edebilme, problem çözme, karar verme, konuşma ve dinleme becerileri sosyal beceriler arasında sayılabilir (Bacanlı, 1999). Başarılı kişilerarası ilişkilerin önemli belirleyicileri olan sosyal beceriler, bireyin kendisine ve başkalarına gelebilecek zararı en aza indirirken, sosyal etkileşimlerden olumlu güç kazanma şansını en üst düzeye çıkarmaktadır (Dupper ve Krishef 1993). Bu becerileri etkili bir biçimde kullanabilen ergenler akranları, öğretmenleri, aileleri ve diğer kişiler tarafından kabul görüp olumlu sosyal ilişkiler geliştirebilirler. Ancak, birçok ergen etkili sosyal ilişkiler için gerekli sosyal becerilere sahip olmadığı için sosyal ilişkilerde reddedilme ve akademik başarısızlık gibi olumsuz kişisel ve sosyal sonuçları yaşamaktadır (Ogilvy, 1994).

* Yrd.Doç.Dr. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD, Denizli.
acivitci@gmail.com

Ergenlerin sosyal becerileri gelişim sürecinin bir parçası olarak otomatik bir biçimde öğrenmeleri beklenir (Ogilvy, 1994). Ancak, ergenler doğal gelişim sürecinde sosyal becerileri yeterli düzeyde kazanamayabilirler. Sosyal beceri yetersizliğinde birçok faktör etkili olabilmektedir. Bu faktörler yetersiz sosyal bilgi, yetersiz uygulama ve geri iletim, uygun sosyal davranışları öğrenmek ya da sergilemek için uyarıcı ve olanakların olmayışı, uygun sosyal davranışların pekiştirilmeyişi, uygun sosyal davranışların kazanılmasını ya da performansını engelleyen problemler (kaygı, depresyon, öfke ve özsayıgı düzeyinin düşük olması gibi) olarak görülmektedir (Elliot ve Gresham, 1993). Belirtilen faktörler, sosyal becerilerin kazanılmasını ya da kazanılmış becerilerin davranışsal performansını olumsuz yönde etkileyerek sosyal beceri yetersizliğine neden olabilmektedir.

Sosyal beceri yetersizliği genellikle sosyal becerinin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyutlarındaki yetersizliklerle açıklanmaktadır (Bacanlı, 1999). Sosyal beceri yetersizliği, bu boyutların birinde olabileceği gibi birden fazla boyutunda da ortaya çıkabilmektedir. Sosyal becerilerin bilişsel boyutu düşünceleri, algılamaları ve sosyal performansı etkileyen diğer bilişsel süreçleri içermektedir (Dupper ve Krishef, 1993). Bilişsel süreçlere ilişkin yetersizlik; olumsuz benlik değerlendirmelerini, abartılı bir biçimde yüksek performans standartlarını, gerçekçi olmayan beklentileri, yanlış algılamaları, hatalı yorumlamaları ve mantıkdışı inançları içermektedir (Galassi ve Galassi, 1979).

Benzer kavramsal içeriğe sahip olan mantıkdışı inançlar, bilişsel çarpıtmalar, olumsuz otomatik düşünceler gibi işlevsel olmayan tutumlar, Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT) ve Bilişsel Terapi gibi bilişsel-davranışçı yaklaşımlara göre duygusal-psikolojik rahatsızlıklara neden olan yıkıcı-zarar verici bilişsel yapılar olarak görülmektedir (Silverman ve DiGiuseppe, 2001). ADDT'ye göre, psikolojik rahatsızlığa yol açan mantıkdışı inançlar (irrational beliefs) mutlak, katı zorunluluklar (-meli, malı'lar) ve taleplerden oluşmaktadır (Ellis, 1993). Bireyin kendisine, başkalarına ve içinde yaşadığı koşullara ilişkin sahip olduğu üç temel mantıkdışı inanç tanımlanmaktadır (Ellis, 1979): 1. "Mutlaka yeterli, başarılı olmalıyım ve insanların takdirini, onayını kazanmalıyım", 2. "İnsanlar bana karşı her zaman nazik, saygılı ve dürüst davranmalı", 3. "İçinde bulunduğum koşullar mutlaka rahat, sorunsuz ve kolay olmalı". Mantıkdışı inançlar kaygı, öfke, depresyon gibi zarar verici olumsuz duygulara ve kaçınma, erteleme, zor kullanma gibi işlevsel olmayan davranışlara yol açabilmektedir (Ellis, 1993). Çocuk ve ergenler için de geçerli olan bu mantıkdışı inançların pek çoğu akılcı ve mantıklı düşünme kapasitesinin oldukça sınırlı olduğu çocukluk yıllarında pekişmektedir. Çocuklar tarafından genellikle ifade edilmeyen bu inançlar, sınırlı kanıtlara dayalı bir sonuç çıkarma işleminden kaynaklanmakta ve bu sonuçlar daha sonra tartışılmaz kurallar olarak benimsenmektedir (Bernard, 1984).

Mantıkdışı inançların neden olduğu kaygı, sosyal kaygı, öfke gibi duygulara sahip olan çocuk ve ergenler sosyal beceri yetersizliği sergileyebilmektedirler (Bernard, 1990; DiGiuseppe, 1990). Tryon, Soffer ve Winograd'ın (2001) ergenler üzerinde yaptıkları bir çalışma, ergenlerde kaygı ve depresyon arttıkça sosyal beceri yetersizliğinin arttığını ortaya koymaktadır. Literatürde, işlevsel olmayan bilişsel yapılar ile sosyal beceriler arasındaki ilişkiye işaret eden pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Gerek çocuk ve ergenler gerekse yetişkinler üzerinde yapılan araştırmalar göstermektedir ki, mantıkdışı inançlar (Monti, Zwick ve Warzak, 1986), bilişsel çarpıtmalar (Nas, Brugman ve Koops, 2005) ve mükemmeliyetçilik (Flett, Hewitt ve De Rosa, 1996) arttıkça, algılanan sosyal beceriler azalmaktadır. Ayrıca, sosyal problem çözme becerileri (Silverman ve DiGiuseppe, 2001), atılganlık (Cash, 1984), iletişim becerileri (Altıntaş, 2006) gibi bazı sosyal beceriler ile mantıkdışı inançlar arasında olumsuz ilişkileri gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. ADDT'nin kuramsal bakışı ve yukarıda belirtilen araştırmalar ışığında kaygı, depresyon, öfke gibi işlevsel olmayan duygulara yol açan mantıkdışı inançların çocuk ve ergenlerin sosyal becerileri üzerinde de olumsuz bir rol oynadığı söylenebilir.

Çocukluktan ergenliğe geçişin ilk yıllarını içine alan (yaklaşık 11-14 yaşları) ilk ergenlik (early adolescence) evresi, erinlik (puberty) evresindeki fiziksel ve hormonal değişikliklerle birlikte kaygı, utangaçlık, suçluluk, depresyon, öfke gibi olumsuz duyguların yoğun yaşandığı bir gelişim dönemi olarak bilinmektedir (Vernon, 1999). Marcotte'nin (1996) yaptığı bir çalışma, ilk ergenlikte mantıkdışı inançların son ergenlik dönemine göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Sorlie, Hagen ve Ogden (2008) tarafından yapılan bir çalışmada ise, 8. sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik düzeyleri 11. sınıf öğrencilerinden daha düşük bulunmuştur. Bu sonuçlar ilk ergenlik döneminin mantıkdışı inançlar ve

sosyal beceriler açısından daha dezavantajlı bir evre olduğunu düşündürmektedir. Gerek ülkemizde gerekse yurtdışında mantıkdışı inançların ilk ergenlikte öğrencilerin sosyal becerilerine nasıl yansıdığını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlk ergenlikte mantıkdışı inançlar ve sosyal beceriler arasındaki ilişkilerin ortaya konulması, sosyal becerilerin önemli bir unsurunu oluşturan bilişsel yapıların bu evrede nasıl bir işlev sergilediğinin daha iyi anlaşılmasına ışık tutabilir.

Bu araştırmada, ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal beceri düzeylerinin genel mantıkdışı inançlarla ve mantıkdışı inançların başarı talebi ve rahatlık talebi alt boyutlarıyla olan ilişkileri incelenmiştir. Ayrıca, ergenlerde mantıkdışı inançların kızların ya da erkeklerin lehine kararlı bir biçimde farklılaşmadığını (Calvete ve Cardenoso, 2005; Çivitci, 2007; Ko ve ark., 2008), ancak sosyal becerilerin genellikle kızlarda daha fazla olduğunu (Méndez., Hidalgo ve Inglés, 2002) gösteren bazı araştırmalar ışığında, cinsiyetin mantıkdışı inançlar ve sosyal beceri ilişkisinde de bir rolü olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle, sosyal beceri düzeyi düşük ve yüksek olan ergenlerde mantıkdışı inançların cinsiyete göre nasıl bir değişim göstereceği de araştırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Araştırma, Denizli İl merkezinde bulunan ikisi devlet okulu ve birisi özel okul olmak üzere üç ilköğretim okulunun 6. ve 7. sınıflarında öğrenim gören 344 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Yaşları 11-14 arasında değişen öğrencilerin % 85'i 12-13 yaşlarındadır. Katılımcıların 183'ü kız ve 161'i erkektir. Bu çalışmada kullanılan Sosyal Beceri Ölçeği-Öğrenci Formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiği için (Sümer, 2003), sekizinci sınıf öğrencileri araştırmaya dahil edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Sosyal Beceri Ölçeği-Öğrenci Formu: Öğrencilerin algıladıkları sosyal beceri düzeyleri, Sümer (2003) tarafından ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeği-Öğrenci Formu (SBÖÖF) ile ölçülmüştür. SBÖÖF altı alt boyut (akademik, duygu, atılmanlık, çatışma yönetimi, sonuçları kabul etme, başlatma) ve toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri (5) "Her zaman" ile (1) "Hiçbir zaman" arasında derecelenen beşli likert tipindedir. Ölçekten elde edilen puanlar arttıkça algılanan sosyal beceri düzeyi de artmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini gösteren faktör analizi sonuçları, maddelerin faktör yüklerinin .69 ile .33 arasında değiştiğini göstermektedir. Ölçeğin toplam puandan elde edilen iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayısı .84'tür. Bu çalışmada, SBÖÖF'nin toplam puanı kullanılmış ve araştırma kapsamında toplam puan için hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise .86 bulunmuştur. Örnek maddeler: "Sınıftaki konuşma ve tartışmalara katılırım." (akademik); "Arkadaşlarımla olumlu ya da olumsuz duygularının kolayca farkına varırım." (duygu); "Başkalarıyla aynı fikirde olmadığımı onları kırmadan söylerim." (atılmanlık); "Birisini benimle alay ettiği zaman onunla kavga etmeden bu sorunu çözerim." (çatışma yönetimi); "Kötü bir şey yaptığımda, sonradan başıma gelecekleri de kabul ederim." (sonuçları kabul etme); "İnsanlarla rahatça sohbet etmeye başlarım." (başlatma).

Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği: Öğrencilerin mantıkdışı inanç düzeyleri, Çivitci (2006a) tarafından ilk ergenlik dönemindeki ilköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde geliştirilen Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (EMİÖ) ile ölçülmüştür. EMİÖ, üç alt ölçekten (Başarı Talebi, Rahatlık Talebi, Saygı Talebi) ve toplam 21 olumlu maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri (1) "Hiç katılmıyorum" ile (5) "Tamamen katılıyorum" arasındaki beşli likert tipinde derecelenmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, mantıkdışı inanç düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. EMİÖ'de yer alan maddelerin faktör yükleri .69 ile .40 arasındadır. Ölçeğin uyum (concurrent) geçerliği çalışmasında EMİÖ toplam puan ve alt ölçekleri ile Çocuklar için Depresyon Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri puanları arasında anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir. EMİÖ'nün üç hafta arayla iki kez uygulanması elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayısı ölçeğin toplam puanı için .82, başarı talebi alt ölçeği için .84, rahatlık talebi alt ölçeği için .75 ve saygı talebi alt ölçeği için .67 bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırma kapsamında hesaplanan iç tutarlık katsayıları toplam puan için .72, başarı talebi alt ölçeği için .68, rahatlık talebi alt ölçeği için .73 ve saygı talebi alt ölçeği için .69'dur. Örnek maddeler: "Bir öğrencinin derslerinde başarısız olması, onun yetersiz bir insan

olduğunu gösterir.” (başarı talebi); “Öğretmenlerin, öğrencilerine karşı her zaman nazik ve anlayışlı olması gerekir.” (saygı talebi); “Yapmam gereken şeyleri benim yerime başkalarının yapmasını isterim.” (rahatlık talebi).

Verilerin Analizi

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeği-Öğrenci Formu (SBÖÖF) toplam puanı ile EMİÖ toplam puan ve alt ölçeklerinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek için, Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Test sonucunda EMİÖ'nün Saygı Talebi boyutu, normal dağılım göstermediği için araştırma kapsamından çıkarılmıştır (Bkz. Tablo 1). Öğrencilerin algıladıkları sosyal beceri düzeyleri, Sosyal Beceri Ölçeği-Öğrenci Formu'nun toplam puanından elde edilen medyan değerine göre (median-split) belirlenmiştir. Buna göre, algılanan sosyal beceri puanları medyanın altında olanlar “düşük”, medyanın üstünde olanlar da “yüksek” olarak gruplanmıştır. Öğrencilerin algıladıkları sosyal beceri düzeylerine (düşük ve yüksek) göre mantıkdışı inançlarında farklılık olup olmadığı Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) ile test edilmiştir. Ayrıca, değişkenler arasındaki korelasyon değerleri için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının okullarda uygulanabilmesi için Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi yazılı izin alınmıştır. Veri toplama araçları, Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programının son sınıfında öğrenim gören ve uygulama (staj) yapmak üzere okullarda bulunan altı psikolojik danışman adayı tarafından sınıf ortamında ve yaklaşık bir ders saatinde uygulanmıştır. Ölçeklerin sınıflarda uygulanması, okul rehber öğretmenlerinin ve/veya ders öğretmenlerinin gözetiminde yapılmıştır. Öğrencilere, verilerin okul rehberlik hizmetleriyle ilgili bir araştırmada kullanılacağı ve verilen yanıtların gizli tutulacağı belirtilmiştir. Uygulayıcılar, uygulama sırasında özellikle ölçek maddelerini doğru ve içten yanıtlamadığını düşündükleri öğrencileri belirlemeye özen göstermişlerdir. Bu yönde belirlenen bazı öğrencilerin ölçek formları değerlendirmeye alınmamıştır.

BULGULAR

Araştırmada incelenen değişkenlerin tanımlayıcı istatistik değerleri ile verilerin normal dağılımını test eden Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur. Tablo 1'de görüldüğü gibi, algılanan sosyal beceri, toplam mantıkdışı inançlar, başarı talebi ve rahatlık talebi değişkenleri için gerek çarpıklık ve basıklık değerleri gerekse Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları verilerin normal dağıldığını gösterirken, saygı talebi boyutunda verilerin normal dağılmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle, saygı talebi boyutu araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Tablo 1. Değişkenlerden elde edilen puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov Smirnov Z
Algılanan sosyal beceri	173.46	16.36	-.42	-.19	1.05
Top. mantıkdışı inançlar	64.64	10.48	-.10	.25	.76
Başarı talebi	22.20	6.23	.06	-.32	1.05
Saygı talebi	26.49	3.99	-2.00	5.88	3.53*
Rahatlık talebi	15.94	5.73	.44	-.37	1.36

*p< .05

Araştırmanın korelasyona dayalı bulgularına göre, gerek tüm grupta ve gerekse kızlarda ve erkeklerde algılanan sosyal beceri ve rahatlık talebi arasında orta düzeyde anlamlı negatif ilişkiler bulunurken; tüm grupta ve kızlarda algılanan sosyal beceri ve toplam mantıkdışı inançlar arasında düşük düzeyde ancak anlamlı negatif korelasyonlar elde edilmiştir. Tüm grupta ve kız ve erkeklerde algılanan sosyal beceri ve başarı talebi arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Bkz. Tablo 2).

Tablo 2. *Tüm gruba ve cinsiyete göre algılanan sosyal beceri ve mantıkdışı inançlar arasındaki ilişki değerleri*

	Algılanan sosyal beceri		
	Tüm Grup	Kız	Erkek
Toplam mantıkdışı inançlar	-.18*	-.20*	-.11
Başarı talebi	-.02	-.02	.04
Rahatlık talebi	-.41*	-.41*	-.36*
n	344	183	161

*p< .01

Öğrencilerin toplam mantıkdışı inançlar, başarı talebi ve rahatlık talebi puanlarının algılanan sosyal beceri düzeyine (düşük ve yüksek) ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) uygulanmıştır. MANOVA sonuçlarına göre (Bkz. Tablo 4), gerek algılanan sosyal beceri düzeyinin (Wilks' $\lambda = .89$; $p < .001$) gerekse cinsiyetin (Wilks' $\lambda = .95$; $p < .01$) mantıkdışı inançlar (toplam puan, başarı talebi, rahatlık talebi) üzerindeki temel etkisi anlamlıdır. Sosyal beceri düzeyi ve cinsiyet etkileşiminin mantıkdışı inançlar üzerindeki ortak etkisi ise anlamlı bulunmamıştır (Wilks' $\lambda = .99$; $p > .05$).

Tablo 3. *Algılanan sosyal beceri düzeyi (düşük-yüksek) ve cinsiyete göre mantıkdışı inanç puanlarının dağılımı*

Değişkenler	Cinsiyet	Sosyal Beceri Düzeyi	\bar{X}	Ss	n
Başarı talebi	Kız	Düşük	21.45	5.94	85
		Yüksek	21.18	6.45	98
		<i>Toplam</i>	<i>21.31</i>	<i>6.20</i>	<i>183</i>
	Erkek	Düşük	22.77	6.17	92
		Yüksek	23.81	6.06	69
		<i>Toplam</i>	<i>23.21</i>	<i>6.13</i>	<i>161</i>
	Toplam	Düşük	22.14	6.08	177
		Yüksek	22.26	6.41	167
		<i>Toplam</i>	<i>22.20</i>	<i>6.23</i>	<i>344</i>
Rahatlık talebi	Kız	Düşük	17.11	5.79	85
		Yüksek	13.37	4.54	98
		<i>Toplam</i>	<i>15.11</i>	<i>5.47</i>	<i>183</i>
	Erkek	Düşük	18.43	5.68	92
		Yüksek	14.84	5.55	69
		<i>Toplam</i>	<i>16.89</i>	<i>5.88</i>	<i>161</i>
	Toplam	<i>Düşük</i>	<i>17.80</i>	<i>5.75</i>	<i>177</i>
		<i>Yüksek</i>	<i>13.98</i>	<i>5.01</i>	<i>167</i>
		<i>Toplam</i>	<i>15.94</i>	<i>5.73</i>	<i>344</i>
Toplam mantıkdışı inançlar	Kız	Düşük	65.14	10.12	85
		Yüksek	61.69	9.51	98
		<i>Toplam</i>	<i>63.29</i>	<i>9.92</i>	<i>183</i>
	Erkek	Düşük	67.14	10.72	92
		Yüksek	64.91	11.11	69
		<i>Toplam</i>	<i>66.18</i>	<i>10.91</i>	<i>161</i>
	Toplam	<i>Düşük</i>	<i>66.18</i>	<i>10.46</i>	<i>177</i>
		<i>Yüksek</i>	<i>63.02</i>	<i>10.29</i>	<i>167</i>
		<i>Toplam</i>	<i>64.64</i>	<i>10.48</i>	<i>344</i>

Not: MANOVA sonuçlarına göre anlamlı farklılık bulunan değişken ve gruplara ilişkin değerler *italik* olarak gösterilmiştir.

Tablo 4. Algılanan sosyal beceri düzeyi ve cinsiyete göre mantıkdışı inançlardaki değişimi gösteren MANOVA sonuçları

Bağımlı Değişken		F	p	Wilks' λ	p
Algılanan sosyal beceri	Başarı talebi	.32	.570		
	Rahatlık talebi	39.22	.000	.89	.000
	Toplam mantıkdışı inançlar	6.37	.012		
Cinsiyet	Başarı talebi	8.59	.004		
	Rahatlık talebi	5.63	.018	.95	.001
	Toplam mantıkdışı inançlar	5.39	.021		
Sosyal beceri X Cinsiyet	Başarı talebi	.95	.329		
	Rahatlık talebi	.02	.901	.99	.766
Cinsiyet	Toplam mantıkdışı inançlar	.29	.588		

Farklılıkların kaynağı incelendiğinde (Bkz. Tablo 4), algılanan sosyal beceri düzeyinin (düşük ve yüksek) rahatlık talebi [$F(1, 343)= 39.22, p<.001$] ve toplam mantıkdışı inançlar [$F(1, 343)= 6.37, p<.05$] üzerindeki temel etkisi anlamlıdır. Başarı talebi üzerindeki temel etkisi ise anlamlı değildir. Temel etkinin anlamlı olduğu ortalamalara bakıldığında (Bkz. Tablo 3), sosyal becerileri düzeyleri düşük olan öğrencilerin rahatlık talebi ($\bar{X} = 17.80$) ve toplam mantıkdışı inanç ($\bar{X} = 66.18$) puan ortalamalarının, sosyal becerileri düzeyleri yüksek olanlardan (sırasıyla $\bar{X} = 13.98$; $\bar{X} = 63.02$) daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4'de görüldüğü gibi, cinsiyetin başarı talebi [$F(1, 343)= 8.59, p<.01$], rahatlık talebi [$F(1, 343)= 5.63, p<.05$] ve toplam mantıkdışı inançlar [$F(1, 343)= 5.39, p<.05$] üzerindeki temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Temel etkinin anlamlı olduğu ortalamalara göre (Bkz. Tablo 3), erkek öğrencilerde başarı talebi ($\bar{X} = 23.21$), rahatlık talebi ($\bar{X} = 16.89$) ve toplam mantıkdışı inanç puan ortalamaları ($\bar{X} = 66.18$), kızlardan (sırasıyla $\bar{X} = 21.31$; $\bar{X} = 15.11$; $\bar{X} = 63.29$) daha yüksektir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal beceri düzeyleri ile mantıkdışı inançları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulguları, tüm grupta algılanan sosyal beceri ve mantıkdışı inançlar arasında olumsuz ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, algılanan sosyal becerisi düşük olan ergenlerde mantıkdışı inançlar sosyal becerisi yüksek olanlara göre daha fazla bulunmuştur. Bu sonuçlar, mantıkdışı inançlar (Monti, Zwick ve Warzak, 1986) ve mükemmeliyetçilik (Flett, Hewitt ve De Rosa, 1996) arttıkça sosyal becerilerin azaldığını ve mantıkdışı inançlar ile iletişim becerileri (Altıntaş, 2006) ve atılganlık arasında (Cash, 1984) negatif yönde ilişki olduğunu ortaya koyan bazı araştırmalarla tutarlıdır. ADDT'ye göre, mantıkdışı inançların neden olduğu kaygı, sosyal kaygı, öfke gibi duygulara sahip olan çocuk ve ergenler sosyal beceri yetersizliği sergileyebilmektedirler (Bernard, 1990; DiGiuseppe, 1990). Tryon, Soffer ve Winograd (2001) tarafından yapılan bir çalışma da göstermektedir ki, ergenlerde kaygı ve depresyon arttıkça algılanan sosyal beceriler azalmaktadır. Dolayısıyla kaygı, depresyon, öfke gibi olumsuz duygulara yol açabilen mantıkdışı inançlar ile sosyal beceri algısı arasında bulunan olumsuz ilişki beklenen bir sonuçtur.

Araştırmada, rahatlık talebi arttıkça gerek tüm grupta ve gerekse her iki cinsiyette algılanan sosyal becerinin azaldığı görülmüştür. Algılanan sosyal becerisi düşük olan ergenlerdeki rahatlık talebi de, sosyal becerisi yüksek olanlara göre daha fazladır. Bu sonuçlar, problemden kaçınmayı ve engellenmeye karşı tahammülsüzlüğü yansıtan mantıkdışı inançlar ile bir sosyal beceri olan atılganlık arasındaki olumsuz ilişkileri ortaya koyan bir araştırmanın (Cash, 1984) bulguları ile uyumludur. Sosyal ilişkileri başlatma ve sürdürme, kişilerarası problem çözme, atılganlık gibi pek çok sosyal beceri diğer insanlarla ilişkilerde daha fazla sorumluluk almayı gerektirmektedir. Yaşamın daha rahat ve kolay olması yönündeki mantıkdışı inançlara daha fazla sahip olan ergenlerin sosyal ilişkilerde de daha az sorumluluk almaları beklenebilir. Bu durum, daha az sosyal beceri sergilemelerinin bir nedeni olarak düşünülebilir.

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre, gerek tüm grupta gerekse kız ve erkeklerde başarı talebi ve algılanan sosyal beceri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca, sosyal beceri algısı düşük ve yüksek olan gruplar arasında başarı talebine göre bir fark gözlenmemiştir. Başarı talebi, bireyin yaptığı işlerde mutlaka başarılı olması ve onaylanması yönündeki mantıkdışı inançlarını içermektedir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışma (Cash, 1984), onaylanma talebini ve kendine ilişkin yüksek beklentileri yansıtan mantıkdışı inançlar ile atılganlık becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki (-.39) olduğunu göstermektedir. Başarı ve onaylanma talebinin ilköğretim öğrencilerinde, üniversite öğrencilerinden farklı olarak sosyal becerilerle ilişkili olmaması, gelişimsel özelliklerin bu sonuçta bir rolü olabileceğini düşündürmektedir. İlköğretim 2. kademe öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada (Çivitci, 2006b) başarı talebinin sürekli kaygıyı yordamadığı görülmüştür. Sürekli kaygıyı yordamayan başarı talebinin ilk ergenlik döneminde öğrencilerin sosyal çevrelerinden kabul ve onay görmelerini kolaylaştırıcı bir işlevi olabilir ve bu yönüyle henüz ergenlerin sosyal becerilerine olumsuz yansımadağı düşünülebilir. Ancak bu konuda daha kapsamlı bir değerlendirme yapmak için, başarı ve onay talebine ilişkin mantıkdışı inançlar ile sosyal beceriler arasındaki ilişkileri ilk ergenlik, son ergenlik, genç yetişkinlik gibi gelişim dönemlerine göre karşılaştırmalı olarak inceleyecek yeni araştırmalara gereksinim bulunmaktadır.

Araştırmanın dikkat çekici bir bulgusuna göre, kızlarda toplam mantıkdışı inançlar ve algılanan sosyal beceriler arasında negatif yönde bir ilişki bulunurken, erkeklerde anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Öte yandan, cinsiyete ilişkin bir başka bulgu da erkek öğrencilerin toplam mantıkdışı inançlarının kızlardan daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, toplam mantıkdışı inançların erkeklerde daha fazla olmakla birlikte, kızların sosyal becerilerine daha olumsuz yansıdığı biçiminde değerlendirilebilir. İlk ergenlik döneminde ergenlerdeki sosyal ilişkilerin cinsiyete göre farklılaşması bu sonuçta bir etmen olarak düşünülebilir. İlk ergenlikte erkeklere göre sosyal ilişkilere daha çok yönelimli olan kızlar (Puklek ve Vidmar, 2000), akranlarıyla sosyal ilişkilerini ve ilişkilerinin sürekliliğini erkeklerden daha çok merkeze almaktadırlar (Feiring ve Lewis, 1991). Yapılan bazı araştırmalar da bu dönemdeki kızların erkeklerden daha geniş bir sosyal ilişki ağına sahip olduklarını (Feiring ve Lewis, 1991), erkeklere göre hem kendi cinsiyetinden hem de karşı cinsten akranlarıyla daha çok zaman geçirdiklerini ve ilişkileri üzerine düşünmeye daha çok zaman harcadıklarını (Richards, Crowe, Larson ve Swarr, 1998) göstermektedir. İlk ergenlik dönemindeki kızların bu özellikleri dikkate alındığında, erkeklere göre akranları ile ilişkilerinin niteliğine ilişkin daha kaygılı olmaları beklenebilir (Meyer ve Farrell, 1998). Nitekim, La Greca ve Lopez (1998) tarafından yapılan çalışmada, kızlarda yetersiz sosyal işlev (daha az sayıda arkadaşına sahip olma, daha az yakınlık, arkadaşlarından daha az destek alma ve akranlarından daha az sosyal kabul görme gibi) ile sosyal kaygı arasında erkeklere göre daha güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca, daha önce yapılmış bazı çalışmalar (Puklek ve Vidmar, 2000; La Greca ve Lopez, 1998) sosyal kaygının ve olumsuz değerlendirilme korkusunun kız ergenlerde erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, akranlarıyla olan sosyal ilişkilerine daha çok önem veren ve sosyal kaygı ve olumsuz değerlendirilme korkusunu erkeklere göre daha fazla yaşayan kızlarda, sağlıksız duygulara yol açan mantıkdışı inançların da sosyal becerilerine daha olumsuz yansımadağı beklenebilir.

Sonuç olarak bu çalışma, ergenlerde toplam mantıkdışı inançlar ve rahatlık talebi arttıkça algılanan sosyal becerilerin azaldığını; başarı talebi ve sosyal beceriler arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Mantıkdışı inançların ve özellikle rahatlık talebini yansıtan inançların sosyal beceriler üzerindeki olumsuz rolünü ortaya koyan bu sonuçlar, bilişsel yapıların sosyal beceri yetersizliği üzerindeki etkisine işaret eden literatürle (Örn., Galassi ve Galassi, 1979; Monti, Zwick ve Warzak, 1986; Nas, Brugman ve Koops, 2005) uyumludur. Sözel ve sözsüz davranışı içeren pek çok sosyal beceri bulunmakla birlikte, ergenlerde mantıkdışı inançların alt boyutlarının farklı sosyal becerilerle olan ilişkilerini inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu yönde yapılacak yeni araştırmalar, ergenlerin farklı boyutlardaki işlevsel olmayan bilişsel özelliklerinin hangi tür sosyal beceriler üzerinde daha olumsuz bir rol oynadığının anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

ADDT’de kullanılan davranışçı yöntemlerden birisi olan beceri eğitimi ile danışanlara sosyal ortamlardaki becerilerini geliştirmeye yönelik atılganlık, iletişim vb. konularda sosyal beceri eğitimi verilmekte ve böylece yetersizliklerinden dolayı kendilerini suçlama ve aşağılamaları engellenmeye çalışılmaktadır (Ellis, 1979). Flanagan, Povall, Dellino ve Byrne’in (1998) yaptığı deneysel bir çalışma,

ADDT'ye dayalı bir sosyal beceri eğitim programının altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri üzerinde ADDT'ye dayalı olmayan sosyal beceri eğitimine göre daha olumlu bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Bu çalışmada, rahatlık talebinin algılanan sosyal becerilerle olan ilişkisi göreceli olarak daha yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla, ilk ergenlikteki öğrencilere yönelik bilişsel-davranışçı yönelimli sosyal beceri eğitim programlarında yer alan etkinliklerin öğrencilerin rahatlık talebini göz önüne alarak tasarlanması, bu programların etkililiğini arttırabilir.

Son olarak, bu çalışmanın bazı sınırlılıklarını not etmek gerekmektedir. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri kendini anlatma (self-report) tekniği ile ölçülmüştür. Dolayısıyla, öğrencilerin sosyal becerileri öğretmen, anne-baba vb. yetişkinler tarafından yapılan dışsal gözleme dayalı değildir ve kendi algıları ile sınırlıdır. Ayrıca, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin bir il merkezindeki üç ilköğretim okulunun öğrencilerinden oluşması bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır.

KAYNAKÇA

- Altıntaş, G. (2006). *Liseli ergenlerin kişilerarası iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bernard, M. E. (1984). Childhood emotion and cognitive behavior therapy: A rational-emotive perspective. In P.C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (3) (pp. 213-253). London: Academic Press.
- Bernard, M.E. (1990). Rational-emotive therapy with children and adolescents: Treatment strategies. *School Psychology Review*, 19, 294-303.
- Bosma, H.A., & Koops, W. (2005). Social cognition in adolescence: A tribute to Sandy (A.E.) Jackson (1937-2003). In W. Koops, & H. Bosma (Eds.), *Social cognition in adolescence its developmental significance* (pp. 281-288). Psychology Press, Taylor & Francis Group. İnternette 16 Ekim 2008'de Google Book veritabanından alınmıştır. <http://books.google.com>
- Calvete, E., & Cardenoso, O. (2005). Gender differences in cognitive vulnerability to depression and behavior problems in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 179-192.
- Cash, T.F. (1984). The irrational beliefs test: Its relationship with cognitive-behavioral traits and depression. *Journal of Clinical Psychology*, 40, 1399-1405.
- Christoff, K.A., Scott, W.O., Kelly, M.L., Schlundt, D., Baer, G., & Kelly, J.A. (1985). Social skills and social problem-solving training for shy young adolescents. *Behavior Therapy*, 16, 468-477.
- Çivitci, A. (2006a). Ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (25), 69-80.
- Çivitci, A. (2006b). Ergenlerde mantıkdışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (12), 27-39.
- Çivitci, A. (2007). Erken ergenlik döneminde içsel-dışsal denetim odağı boyutları ve cinsiyete göre mantıkdışı inançlar. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14 (1), 3-12.
- DiGiuseppe, R. (1990). Rational-emotive assessment of school aged children. *School Psychology Review*, 19, 287-293.
- Dupper, D.R., & Krishef, C.H. (1993). School-based social-cognitive skills training for middle school students with school behavior problems. *Children and Youth Services Review*, 15, 131-142.
- Elliott, S.N., & Gresham, F.M. (1993). Social skills intervention for children. *Behavior Modification*, 17, 287-313.
- Elliott, S.N., Sheridan, S.M., & Gresham, F.M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: A case study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology*, 27, 197-222.
- Ellis, A. (1979). Rational-emotive therapy. In A. Ellis, & J. Whiteley (Eds.), *Theoretical and empirical foundations of rational-emotive therapy* (pp. 1-6). California: Brooks/Cole.
- Ellis, A. (1993). Fundamentals of rational-emotive therapy for the 1990s. In W. Dryden & L. K. Hill (Eds.). *Innovations in rational emotive therapy*. Newbury Park: Sage Publications.
- Feiring, C. & Lewis, M. (1991). The transition from middle childhood to early adolescence: Sex differences in the social network and perceived self-competence. *Sex Roles*, 24, 489-509.

- Flanagan, R., Povall, L., Dellino, M., & Byrne, L. (1998). A comparison of problem solving with and without rational emotive behavior therapy to improve children's social skills. *Journal of Rational Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 16 (2), 125-134.
- Flett, G.L., Hewitt, P.L., & De Rosa, T. (1996). Dimensions of perfectionism, psychosocial adjustment, and social skills. *Personality and Individual Differences*, 20, 143-150.
- Galassi, J.P., & Galassi, M.D., (1979). Modification of heterosocial skills deficits. In A.S. Bellack, & M. Hersen (Eds.), *Research and practice in social skills training* (pp. 131-188). Springer. İnternetten 16 Ekim 2008'de Google Book veritabanından alınmıştır. <http://books.google.com>
- Jackson, S. (1993). Social Behavior in Adolescence: The analysis of social interaction sequences. In S. Jackson & H. Rodriguez-Tome (Eds.), *Adolescence and its social worlds* (pp. 15-45). Psychology Press, Taylor & Francis Group. İnternetten 26 Ekim 2008'de Google Book veritabanından alınmıştır. <http://books.google.com>
- Kirchler, E., Palmonari, A., & Pombeni, M.L. (1993). Developmental tasks and adolescents relationships with their peers and family. In S. Jackson & H. Rodriguez-Tome (Eds.), *Adolescence and its social worlds* (pp. 147-167). Psychology Press, Taylor & Francis Group. İnternetten 14 Ekim 2008'de Google Book veritabanından alınmıştır. <http://books.google.com>
- Ko, C., Yen, J., Yen, C., Chen, C., & Wang, S. (2008). The association between internet addiction and belief of frustration intolerance: The gender difference. *Cyber Psychology & Behavior*, 11, 273-278.
- La Greca, A.M. & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 83-94.
- Marcotte, D. (1996). Irrational beliefs and depression in adolescence. *Adolescence*, 31, 935-955.
- Méndez, F.X., Hidalgo, M.D., & Inglés, C.J. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 30-42.
- Meyer, A. L. & Farrell, A.D. (1998). Social skills training to promote resilience in urban sixth-grade students: One product of an action research strategy to prevent youth violence in high-risk environments. *Education and Treatment of Children*, 21, 461-479.
- Monti, P.M., Zwick, W.R., & Warzak, W.J. (1986). Social skills and irrational beliefs: A preliminary report. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 17, 11-14.
- Nas, C.N., Brugman, D., & Koops, W. (2005). Effects of the EQUIP programme on the moral judgement, cognitive distortions, and social skills of juvenile delinquents. *Psychology, Crime & Law*, 11, 421-434.
- Ogilvy, C.M. (1994). Social skills training with children and adolescents: A review of the evidence on effectiveness. *Educational Psychology*, 14 (1), 73-84.
- Puklek, M. & Vidmar, G. (2000). Social anxiety in Slovene adolescents: Psychometric properties of a new measure, age differences and relations with self-consciousness and perceived incompetence. *European Review of Applied Psychology*, 50, 249-258.
- Richards, M.H., Crowe, P.A., Larson, R., & Swarr, A. (1998). Developmental patterns and gender differences in the experience of peer companionship during adolescence. *Child Development*, 69, 154-163.
- Silverman, S. & DiGiuseppe, R. (2001). Cognitive-behavioral constructs and children's behavioral and emotional problems. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 19, 119-134.
- Sorlie, M., Hagen, K.A., & Ogden, T. (2008). Social competence and antisocial behavior: Continuity and distinctiveness across early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 121-144.
- Sümer, Z. (2003, September). *The dimensions of social skills of Turkish preadolescents as perceived by students, teachers, and parents*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Hamburg, Germany.
Education-Line, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003540.htm>
- Tryon, G.S., Soffer, A., & Winograd, G. (2001, August). *Relationship of social skills, depression, and anxiety in adolescents*. Paper presented at the Annual Conference of the American Psychological Association. ERIC ED457501
- Vernon, A. (1999). *Counseling children and adolescents*. (2nd Ed.). Denver: Love Publishing Company.