



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİ TEMELLİ
SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME
BECERİLERİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ
ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

PERİHAN BAYKAL YETKİN

PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ANTALYA, 2024

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİ TEMELLİ SOSYAL DUYGUSAL
ÖĞRENME BECERİLERİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ
ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL KAYGI
DÜZEYLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Perihan BAYKAL YETKİN

Danışman: Doç. Dr. S. Gülfem ÇAKIR ÇELEBİ

Antalya, 2024

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Perihan BAYKAL YETKİN' in bu çalışması 23 /07 /2024 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN

(Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

Üye: Doç. Dr. Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

Üye (Danışman): Doç. Dr. S. Gülfem ÇAKIR ÇELEBİ

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Psikoeğitim Programının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Enstitü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezim olarak sunduğum “Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Psiko eğitim Programının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi” adlı bu çalışmayı bilimsel, ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Perihan BAYKAL YETKİN

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında çalışmalarımı takip etmenin yanı sıra değerli desteğini esirgemeyen, ümitsizliğe kapıldığımda, pes ettiğimde beni toparlayan, motive eden, beni yüreklendiren, kendisinin öğrencisi olmaktan gurur duyduğum sayın tez danışmanım Doç. Dr. S. Gülfem ÇAKIR ÇELEBİ' ye sonsuz teşekkür ederim.

Tez jürime katılarak, tezimin geliştirilmesi için verdikleri geribildirimler ve yaptıkları katkılar için Prof. Dr. Neslihan KARAMAN ve Doç. Dr. Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ hocama teşekkür ederim.

Hayatıma girdiğinden bu yana hayatımı zorlaştırmayıp kolaylaştırdığı, tezim için koyduğum ilk noktadan son noktaya kadar verdiği destek, en zorlu anlarda bile yanımda olduğu, sabırla beni dinleyip çözümler ürettiği ve bu yorucu süreçte oğluma çok iyi babalık yaptığı için sevgili eşime teşekkür ederim.

Lisans eğitiminden bu yana sadece tezimin değil, tüm hayatımın destekçisi olan, varlığıyla büyük güç bulduğum Klinik Psikolog Fatma ÖZDEMİR GÜNDÜZ'e, hakiki dostluğu için teşekkür ederim.

2022-2023 Eğitim Öğretim yılında Hacı Sultan Mehmet Kara Ortaokulu 7. sınıfta okuyan ve araştırmama katılan tüm öğrencilerime, devamında birlikte 8 oturumluk çalışma yürüttüğümüz çalışma grubundaki öğrencilerime kucak dolusu teşekkürler.

Başta okul müdürlüğü olmak üzere, tüm Hacı Sultan Mehmet Kara Ortaokulu idareci ve öğretmenlerine çalışmama imkan sundukları ve destek oldukları için çok teşekkür ederim.

Her ihtiyacım olduğunda desteklerini hissettiğim, varlıkları ile güç bulduğum BAYKAL ve YETKİN ailelerine, tüm dost ve arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Ve son olarak sevgili oğlum, emeğin ne demek olduğunu bana öğrettiğin, bir işi yarım bırakmak yerine onu tamamlamak için azmetmenin güzelliğini gösterdiğin için sana çok teşekkür ederim. Bu tez oğlum Yaman YETKİN'e ithafımdır.

Perihan BAYKAL YETKİN

ÖZET

BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİ TEMELLİ SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Baykal Yetkin, Perihan

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. S. Gülfem ÇAKIR ÇELEBİ

Ağustos 2024, 134 sayfa.

Bu araştırmanın amacı, sosyal duygusal öğrenme becerileri psikoeğitim programının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyal kaygı ve sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyleri üzerindeki etkiliğini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Antalya iline ait bir ilçedeki bir ortaokulda 2022-2023 eğitim öğretim yılında 7. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubunu oluşturmak için 30 gönüllü öğrencinin sosyal kaygı ve sosyal duygusal öğrenme beceri puanları dikkate alınarak, 15'i deney, 15'i kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. Deney grubunda yer alan katılımcılara sosyal duygusal öğrenme becerilerini artırmaya yönelik 8 oturumluk bilişsel davranışçı terapi temelli sosyal duygusal öğrenme becerileri psikoeğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki katılımcılara ise bir müdahale programı uygulanmamıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma verileri, bağımsız ve bağımlı örneklemeler için T testi ve ANCOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda bilişsel davranışçı terapi temelli sosyal duygusal öğrenme becerileri psikoeğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin sosyal kaygı son test puanlarında anlamlı bir azalma, sosyal duygusal öğrenme becerileri son test puanlarında ise anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur. Kontrol grubunda ise anlamlı bir değişim gerçekleşmemiştir. Deney ve kontrol grubunun sosyal kaygı ve sosyal duygusal öğrenme becerileri son test puanlarında deney grubun lehine anlamlı farklılık gerçekleştiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri, Sosyal Kaygı, Bilişsel Davranışçı Terapi.

ABSTRACT

THE EFFECT OF COGNITIVE BEHAVIORAL THERAPY BASED SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS PSYCHOEDUCATION PROGRAMS ON THE 7TH GRADE STUDENTS' SOCIAL ANXIETY LEVELS

Baykal Yetkin, Perihan

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. S. Gülfem ÇAKIR ÇELEBİ

August 2024, 134 pages

The aim of this study is to investigate the effect of social emotional learning skills psychoeducation program on the social anxiety and social emotional learning skill levels of 7th grade middle school students. For this purpose, an experimental design with pretest-posttest control group was used. The study group of the research consists of 7th grade students in a secondary school in a district of Antalya in the 2022-2023 academic year. To form the experimental and control groups, 30 volunteer students were randomly assigned 15 to the experimental group and 15 to the control group, considering their social anxiety and social emotional learning skill scores. Participants in the experimental group received an 8-session cognitive behavioral therapy-based social emotional learning skills psychoeducation program to increase social emotional learning skills. Participants in the control group did not receive an intervention program. Social Anxiety Scale for Adolescents (SASA), Social Emotional Learning Skills Scale (SELLSS) and Personal Information Form were used to collect the research data. The research data were analyzed using T-test and ANCOVA for independent and dependent samples. As a result of the analyses, it was found that there was a significant decrease in the social anxiety posttest scores and a significant increase in the social emotional learning skills posttest scores of the students in the experimental group included in the “cognitive behavioral therapy-based social emotional learning skills” psychoeducation program. There was no significant change in the control group. It was observed that there was a significant difference in the post-test social anxiety and social emotional learning skills scores of the experimental and control groups in favor of the experimental group.

Keywords: *Social Emotional Learning Skills, Social Anxiety, Cognitive Behavioral Therapy.*

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar LİSTESİ	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	viii

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Hipotezleri	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Varsayımlar.....	8
1.6. Kapsam ve Sınırlamalar	9
1.7. Tanımlar	9

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Kaygı	10
2.1.1. Sosyal Kaygı ve Sosyal Kaygı ile İlişkili Kavramlar	10
2.1.2. Sosyal Kaygı İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar.....	17
2.1.2.1. Biyolojik Yaklaşım	17
2.1.2.2. Kültürel Yaklaşım	17
2.1.2.3. Davranışçı Yaklaşım	18
2.1.2.4. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım	18
2.1.2.5. Psikanalitik Yaklaşım.....	20
2.1.2.6. Kendilik Sunumu Yaklaşımı	21
2.1.2.7. Bağlanma Yaklaşımı	21
2.1.3. Ergenlik Dönemi ve Sosyal Kaygı	22
2.1.3.1. Sosyal Kaygısı Yüksek Çocuk ve Ergenlerin Özellikleri	23
2.1.3.2. Ergenlik Döneminde Sosyal Kaygının Oluşumunda Etkili Olan Faktörler	24

2.1.3.2.1. Genetik Yatkınlık	24
2.1.3.2.2. Çevresel Faktörler ve Aile Ortamı	25
2.2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri	28
2.2.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme ve Alt Boyutları.....	28
2.2.1.1. İletişim Becerileri	30
2.2.1.2. Problem Çözme Becerileri	30
2.2.1.3. Stresle Başa Çıkma.....	31
2.2.1.4. Kendilik Değeri	31
2.2.2. Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Önemi.....	33
2.2.3. Sosyal Duygusal Öğrenme ve Okul	34
2.2.4. Sosyal Duygusal Öğrenme ve Aile.....	35
2.2.5. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Bilişsel Davranışçı Terapi	36
2.3. İlgili Araştırmalar.....	38
2.3.1. Ergenlerde Sosyal Kaygı ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	38
2.3.2. Ergenlerde Sosyal Kaygı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	42
2.3.3. Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	44
2.3.4. Ergenlerde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	47

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	51
3.2. Evren ve Örneklem	51
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.3.1. Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ)	53
3.3.2. Sosyal – Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ).....	54
3.4. Veri Toplama Süreci ve Deneysel İşlem	55
3.5. Psikoeğitim Programı.....	55
3.5.1. Programın Hazırlanması	55
3.5.2. Psikoeğitim Programının Yürütülmesi	56
3.5.2.1. BDT Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Psikoeğitim Programının Her Bir Oturumuna İlişkin Süre Kazanımlar ve İçerik.....	57

3.6. Verilerin Analizi	58
------------------------------	----

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Testine İlişkin İstatistikler	60
4.2. Sosyal Kaygı Puanlarına İlişkin Bulgular	63
4.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Kaygı Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular	63
4.2.2. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Kaygı Son-Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	63
4.2.3. Deney ve Kontrol Grubunun Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeğinden Elde Ettikleri Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Ancova Analizi Sonuçları.....	64
4.2.4. Deney ve Kontrol Grubunun Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular.....	65
4.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Bulgular	67
4.3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular	67
4.3.2. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Son-Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular.....	67
4.3.3. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Öntest Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular.....	68

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	71
5.1.1. Sosyal Kaygı ile İlgili Sonuçlar.....	71
5.1.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri İle İlgili Sonuçlar	74
5.2. Öneriler	77
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	77
5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	78

KAYNAKÇA.....	80
EKLER	98
Ek-1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Psikoeğitim Programı Oturumları	98
Ek-2. Düşüncem – Duygum – Tepkim Çizelgesi	117
Ek-3. ABC Modeli Çizelgesi	118
Ek-4. Duygu Listesi	119
Ek-5. Otomatik Düşünceleri İnceleme Formu	120
Ek-6. Akla Uygun Düşünce Yaratma Formu.....	121
Ek-7. Güçlü ve Zayıf Yönlerim Formu	122
Ek-8. Neyin Yararı Olur Formu.....	123
Ek-9. Karar Verme Basamakları Formu	124
Ek-10. Karar Verme Tombalas1.....	125
Ek-11. Kişisel Bilgi Formu	126
Ek-12. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)	127
Ek-13. Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ)	128
Ek-14. Veli Onam Formu	129
Ek-15. Etik Kurul Kararı	130
Ek-16. Ölçek İzinleri.....	131
ÖZGEÇMİŞ	132
İNTİHAL RAPORU	133
BİLDİRİM.....	134

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen İşlemi	51
Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilere İlişkin Demografik Özellikler.....	52
Tablo 3.3. Psikoeğitim Programının Oturumlarının Kazanım ve Amaçları Tablosu.....	58
Tablo 4.1. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler	61
Tablo 4.2. Normallik Testine İlişkin İstatistikler	62
Tablo 4.3. Sosyal Kaygı Toplam Puan ve Alt Boyutlarına Ait Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları, Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	63
Tablo 4.4. Sosyal Kaygı ve Alt Boyutlarına Ait Bağımlı Gruplar İçin T Testi Sonuçları, Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	64
Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grubunun Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma Alt Boyutu Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları.....	64
Tablo 4.6. Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ön Test Toplam Puanlarına Göre Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları.....	65
Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Grubunun Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ön Test – Son test Puan Karşılaştırılması	66
Tablo 4.8. SDÖ Becerileri Toplam Puan ve Alt Boyutlarına Ait Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları, Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	67
Tablo 4.9. SDÖ Becerileri ve Alt Boyutlarına Ait Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları, Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	68
Tablo 4.10. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal – Duygusal Öğrenme Becerileri Toplam ve Alt Boyut Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	69

KISALTMALAR LİSTESİ

BDT	: Bilişsel Davranışçı Terapi
CASEL	: Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Birimi)
ESKÖ	: Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği
G-SKHD	: Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma
ODK	: Olumsuz Değerlendirilme Korkusu
SDÖ	: Sosyal Duygusal Öğrenme
SDÖBÖ	: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği
Y-SKHD	: Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, öncelikle araştırmanın gerekliliğini vurgulamak için problem durumu tanımlanmış ve bu bağlamda çalışmanın amacı belirlenmiştir. Ardından, araştırma sorularına yer verilerek, araştırmanın önemi açıklanmış, varsayımları ve sınırlılıkları ortaya konmuştur.

1.1. Problem Durumu

Bireyin doğumundan ölümüne kadar geçen sürede bir takım gelişimsel görevler gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu gelişimsel görevlerden bir tanesi de sosyal duygusal alandaki gelişimsel görevlerdir. Bu gelişimsel görevlere ulaşma sürecinde en etkili yol ise eğitim hayatıdır. İyi bir eğitim hayatı bireylerin iletişim becerileri, stresle başa çıkma becerileri, öz farkındalık, sosyal farkındalık becerilerini geliştirerek, problem çözme becerilerine katkı sağlayan ve sorumlu kararlar almasını destekleyen süreçleri içermektedir. Nitelikli bir eğitim hayatı, bu becerilerin yanı sıra, sosyal kaygı gibi olumsuz değerlendirilen ve bireyin sosyal hayattan kaçınmasına neden olan durumlarla baş etmesini sağlamayı hedeflemektedir. Özellikle ABD’de temeli atılan sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) çalışmalarında önemli bir otorite olan Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) SDÖ’yü, tüm gençlerin ve yetişkinlerin sağlıklı kimlikler geliştirmek, kişisel ve toplumsal hedeflere ulaşmak, başkaları için empati hissetmek ve göstermek, duyguları yönetmek, destekleyici ilişkiler kurmak, sorumlu kararlar almak ve sürdürmek için bilgi, beceri ve tutumları edindiği ve uyguladığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (CASEL, 2022). SDÖ becerilerinin tanımında yer alan bu nitelikler sosyal becerilerin yeterliği durumunda ortaya çıkmaktadır ve bu beceriler insan ilişkilerini kolaylaştırmaktadır.

SDÖ becerilerinin niteliğinin bireyin yaşamını zenginleştirmesine karşılık, sosyal kaygı sosyal yaşantıyı zora sokan durumlara neden olmaktadır. Günlük hayatta, negatif durumları işaret eden bir kavram olarak ele alınan kaygının, yaşamı sadece olumsuz yönde etkilediği söylenemez. Beck ve Emery’e (2006) göre gelişimsel seyrinde pek çok kaygı ve korku normal olarak yaşanmaktadır. Ancak bu korku ve kaygıların korkulan nesne ve durumdan kaçış, aşırı ve abartılı tepkiler verme, kendine ve başkasına zarar gelmesi endişesinden sıyrılama gibi durumlara dönüşmesi durumunda kaygı ve korkular patolojik

boyuta doğru ilerlemektedir. Sosyal kaygı ise utanmaktan, küçük düşmekten, sosyal ortamlarda başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmekten yoğun şekilde korkma ve korkulan durumlardan kaçınma eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Beidel ve Turner, 2007).

Bu açıdan bakıldığında ergen bireyin hayatını derinden etkileyebilecek olan yüksek düzeyde sosyal kaygının kökeni, çocukluk yaşantılarından gelmektedir. Aile içinde, küçük düşürücü ve reddedici tutumlar çocuğun kaygılı bir birey olarak yetişmesine neden olabilmektedir. Ergenlik döneminde, çocukluğu takip eden süreçte, ergenin hayatını derinden etkileyebilecek yıkıcı etkilere sahip olan bir faktör de ebeveynlerin ya da diğer yetişkinlerin alaycı tutumları ve destekten yoksun çevredir. Bu tutumlar ve çevresel faktörler, ergenin sosyal kaygı düzeyini artırabilir ve genel psikolojik iyilik halini olumsuz yönde etkileyebilir. Kaygılı birey davranışlarını, kaygı yaratan durumlardan kaçınma amacına göre şekillendirdiğinden etrafındaki diğer seçenekleri algılamakta zorlanır. Bu durum, yaşam alanının daralmasına yol açar. Kişinin kaçınmaya çalıştığı ve göz ardı ettiği durumlar çoğaldıkça, davranışları da sınırlı hale gelir. Sonuç olarak, kendisine tatmin sağlayabilecek pek çok fırsatı değerlendiremez (Kılıç, 2005).

Ergenlik çağındaki bireylerle yapılan sosyal kaygı araştırmalarında Junttila vd.'nin (2012) çalışması, sosyal kaygının çocuklar ve ergenlerde sosyal yeterliği öngördüğünü göstermektedir. Junttila vd.'ne (2012) göre, sosyal kaygı ve sosyal yeterlik birbiriyle bağlantılı yapılar olarak görülmektedir. Bu nedenle, sosyal kaygının tedavisinde sosyal yeterliğin dikkate alınması ve sosyal yeterliğin artırılmasında sosyal kaygının göz önünde bulundurulması önemlidir. Bir başka ilişkili değişken olan sosyal becerilerin sosyal kaygı ile negatif yönde ilişkili olduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır (Sertelin Mercan, 2007).

Son yıllarda SDÖ becerileri birçok faktörün etkileşimi sonucunda ortaya çıkan ve bireylerin yaşamlarını ciddi manada etkileyen bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Bu durumdan hareketle bireylerin SDÖ becerileri birçok psiko-sosyal faktörün etkisiyle ve gelişimsel birikimlerle ortaya çıkan bir yapı olarak değerlendirilebilir (Kaşıkçı, 2022). Okullar, öğrencilere rekabetçi ortamları nedeniyle ortaya çıkan stresle başa çıkmaları için stratejiler ve araçlar sağlama konusunda yetersiz kalmaktadır (Barlas vd., 2022). Bu yetersizlik öğrencileri farklı sorun durumlarıyla karşı karşıya bırakmaktadır. Sosyal kaygı da bu sorunlardan bir tanesidir. SDÖ becerilerinin bireylerin akran ilişkileri, akademik başarıları, benlik saygısı gibi birçok alanda etkili olduğu ve okulların sosyal duygusal beceri gelişiminde önemli bir role sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle, okullarda çocukların SDÖ becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaların içerik yönünden zenginliğini ve kolay

ulaşılabilirliğini arttırmak, ortaya çıkacak olumsuz durumlarla baş etmek için önemli bir faktördür. Okullarda SD becerileri genellikle bilişsel, davranışçı ve ilişkisel yaklaşımlara dayalı programlarla öğretilmektedir (Vardarlı, 2020). Eren Gümüş (2006) ergenlik döneminin, sosyal kaygının başlangıç yaşlarına denk geldiğine işaret etmiş ve bu dönemde verilecek psikolojik desteğin, daha ileriki dönemlerde verilecek desteğe göre daha hızlı ve etkili olduğunu, sosyal kaygının kendi kendine azalmayan, aksine giderek kalıcı hale gelen bir yapıda olduğunu ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde farklı düzeydeki kaygı belirtilerinin farklı müdahale gerektirdiği ifade edilmiştir. Hafif düzeyde kaygıya sahip olup, fonksiyonlarında ufak aksamalar görülen ergenler için psiko-eğitim uygun bulunmuştur (Albano ve Hayward, 2004).

Sosyal kaygı, bireylerin sosyal katılım, sınıf tartışmaları ve grup aktivitelerine katılmaktan kaçınma eğilimine neden olabilir. Sosyal kaygısı olan bireyler, akranları tarafından yargılanacaklarından endişe duyabilirler ve bu da sınıfta düşüncelerini ve görüşlerini paylaşmalarını engelleyebilir (Beidel ve Turner, 2007). Buna ek olarak sosyal kaygı bireylerin akranları ve öğretmenleri ile ilişki kurma ve sürdürme becerisini etkileyerek konuşma başlatma ve anlamlı bağlantılar kurma konusunda zorluk yaşamalarına neden olarak, izolasyon ve yalnızlık hissi yaratabilir (La Greca ve Harrison, 2005). Bu bilgilerden hareketle sosyal kaygı ile SD becerileri kavramlarını birbirleriyle ilişkilendirebilmek mümkündür.

Yurt dışı literatürde yapılan bir meta analiz çalışmasında sosyal olarak kaygılı çocuklar ve ergenlerin genellikle terapi almaya isteksiz oldukları bulunmuştur. Bu isteksizlikten dolayı sosyal kaygı semptomlarının giderek ilerlediği ve çözüme kavuşmada zorluklar yaşandığı bu sebeple sorunu önlemek için sosyal kaygıya yapılacak müdahalelerin okul ortamına taşınması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bakış açısına göre, okul ortamının "etiketlenme" korkusunu azaltan doğal bir ortam olma avantajı vardır ve becerilerin genelleştirilmesini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Sosyal kaygıya müdahalede okul ortamında uygulanacak BDT temelli uygulamalara sosyal beceri eğitimlerinin dahil edilmesinin tek başına BDT temeli ile yapılan çalışmalara kıyasla daha etkili olduğu savunulmuştur. Bu şekilde oluşturulan müdahale planlarının etkilerinin zaman içinde sürdüğü ve ilerleyen süreçte iyiye gitmenin devam ettiği bildirilmiştir (Scaini vd., 2016).

Bu bilgiler ışığında SD becerilerinin artırılmasının ve sosyal kaygının semptomlarının azaltılmasının ergenlik dönemi için kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Hem SD becerilerinin hem de sosyal kaygı ile baş etme becerilerinin geliştirilebilir beceriler olması ve yapılan çalışmalarda birbirleriyle ilişkili bulunmasından

dolayı SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan psikoeğitim çalışmasının öğrencilerin sosyal kaygı ile baş etme becerileri ve SDÖ becerileri üzerinde etkili olacağı düşünülmüştür. Bu araştırmada da ortaokul 7. sınıf düzeyindeki öğrencilere yönelik bilişsel davranışçı terapi temelli SDÖ becerileri psikoeğitim programının oluşturulması ve oluşturulan programın öğrencilerin SDÖ becerileri ve sosyal kaygı düzeyleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesine odaklanılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen SDÖ becerileri psikoeğitim programının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri ve SDÖ becerileri üzerindeki etkililiğini test etmektir. Araştırmada erişilmek istenen sonuç; Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli SDÖ Becerileri Psikoeğitim Programı'na katılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasıdır. Ulaşılmak istenen diğer bir sonuç, deney grubu son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmasıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorusunu ve araştırmanın hipotezlerini aşağıdaki şekilde ifade etmek mümkündür.

1.3. Araştırmanın Hipotezleri

Bu çalışmada, aşağıdaki araştırma soruları sorulmuştur.

Birinci araştırma sorusu: Sekiz oturumluk bilişsel davranışçı terapi temelli SDÖ becerileri psikoeğitim programı ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerini etkilemekte midir?

Bu araştırma sorusu için aşağıdaki hipotezler araştırılmıştır:

Hipotez 1 (H1): Bilişsel davranışçı terapi temelli SDÖ becerileri psikoeğitim programının deney grubunun toplam sosyal kaygı ve alt puan ortalamalarına anlamlı bir etkisi olacaktır.

H1a: Deney grubunun toplam sosyal kaygı puanı ile kaygı alt puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir azalma olacaktır.

H1b: Deney grubunun sosyal kaygı son test puan ortalamalarında, sosyal kaygı ön test puan ortalamalarına göre anlamlı bir azalma olacaktır.

İkinci araştırma sorusu: Sekiz oturumluk bilişsel davranışçı terapi temelli SDÖ becerileri psikoeğitim programı ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin SDÖ beceri düzeylerini etkilemekte midir?

Hipotez 2 (H2): Bilişsel davranışçı terapi temelli SDÖ becerileri psikoeğitim programının deney grubunun SDÖ becerileri toplam ve alt boyut puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisi olacaktır.

H2a: Deney grubunun toplam SDÖ becerileri son test puan ortalamalarında kontrol grubuna göre anlamlı bir artış olacaktır.

H2b: Deney grubunun SDÖ becerileri son test puan ortalamalarında SDÖ becerileri ön test puan ortalamalarına göre anlamlı bir artış olacaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

İlk ergenlik dönemi olarak belirtilen, 11-14 yaş döneminde fiziksel ve hormonal değişikliklere ek olarak; korku, kaygı, suçluluk, öfke, utangaçlık, yalnızlık, depresyon, gibi olumsuz duygular yoğun olarak ortaya çıkabilmektedir. (Çivitci, 2006; Kılınç ve Sevim, 2005). Sosyal ve duygusal gelişimi kesintiye uğratan sosyal kaygı ise ergenlik döneminde belirgin hale gelmektedir (Caouette ve Guyer, 2014). Sosyal kaygının başlangıcının erken ve orta ergenlikle aynı döneme denk geldiği bulunmuştur. (Memik vd., 2010). Bu da ortaokul dönemindeki çocuk ve ergenler için sosyal kaygıyla başetmeye dönük önleyici ve müdahale programlarının önemini artırmaktadır.

Ön ergenlik dönemi (11-14 yaş), SDÖ becerilerinin gelişimi bakımından kritik bir öneme sahiptir. Alanyazında SDÖ becerilerinin gelişiminde kritik yaş dönemleri olduğundan bahsedilmiştir. Bu yaş döneminde SDÖ becerilerinin öğretilmesi, becerilerin içselleştirilmesi bakımından önem arz etmektedir. Lise dönemi ve sonrasında verilecek sosyal duygusal öğrenme becerileri eğitiminin becerilerin sadece öğrenilmesini sağlayacağı, ancak becerilerin içselleştirilmesinde ve yaşama geçirilmesinde ön ergenlik dönemi kadar etkili olmadığı bildirilmiştir (Bozkurt Yükçü vd., 2021; Sabatier vd., 2017). Bu nedenle bu çalışmada alanyazında sosyal kaygının başlangıcı ve SDÖ becerilerinin öğrenilmesi ve hayata geçirilmesi için önemli bulunan ideal yaş aralığı olarak belirtilen yaş aralığını kapsayan 7. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Bu bakış açısına ek olarak ergenlerin 12 yaşından itibaren soyut düşünme becerisini kazanmaya başlaması, sosyal duygusal düzeyde varsayımsal olarak

akıl yürütmeye başlaması ve bilişsel esnekliğe dair çeşitli becerilerin kazanılmasının BDT temelli bir yapıda SDÖ becerilerinin öğrenilmesini kolaylaştıracağı düşünülmüştür.

Sosyal kaygının ABD, Kanada ve Yeni Zelanda gibi batı ülkelerinde genellikle benzer oranlarda görüldüğü ve tanışal Görüşme Programı'nda yaşam boyu yaygınlık oranında %1.7-3 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu oranın Doğu Asya ülkeleri olan Tayvan ve Kore'de daha düşük oranlarda olduğu ifade edilmiştir (Stein, 2015). Demir vd. (2013) tarafından ülkemizde yürütülen bir araştırmada çocuk ve ergenlerde sosyal kaygı bozukluğunun yaygınlık oranı %3.9 olarak rapor edilmiştir. Bu oran ergen popülasyonu içinde önemli bir yüzdeyi temsil etmektedir. Çocuk ve ergenlerde sosyal kaygı benzer karakteristik özellikler gösterirken, ergenlerde çocuklara göre sosyal işlevsellikteki bozulma daha belirgin şekilde ortaya çıkar. Ergenlik döneminde, sosyal kaygıya büyük ölçüde sosyal kaçınma eşlik eder. Bu durum çocuk ve ergenlerde sosyal kaygının karakteristik özelliklerinde farklılaşan bir durumdur. Çocukların yaşamının, daha çok anne-babaları tarafından düzenlenmesi dolayısıyla çocuklarda sosyal kaçınma daha az görülür. Ergenlerde ise arkadaşlık ilişkileri ön plandadır. Ergenin gelişim dönemine özgü sosyal görevleri yerine getirmesi beklenir (Daş, 2022). Sosyal kaygı, sosyal etkileşimlerden kaçınmaya yol açabileceğinden ve akranlardan öğrenme deneyimlerini de engelleyebildiğinden, sosyal kaçınmanın yol açtığı sosyal performans eksiklikleri sosyal beceri eğitimiyle iyileştirilebilmektedir (Beidel vd., 2013). Bu bağlamda sosyal beceri eğitimi sosyal beceri eksiklikleri yaşayan bireyler için fayda sağlamasına ek olarak sosyal etkileşim zorluklarını giderebilir ve akran ilişkilerini güçlendirebilir.

Alanyazındaki araştırmalar ayrıca, sosyal kaygı ile yalnızlık arasında anlamlı bir ilişki bulgusu ortaya koymaktadır (Eker, 2021). Bununla birlikte sosyal kaygı düzeyi ile yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluş arasında ters yönlü bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir (Kermen vd., 2016). Ayrıca yapılan çalışmalar, yüksek sosyal kaygı düzeyine sahip bireylerin akademik başarıda zorluklar yaşadığını ve iş bulma süreçlerinde diğer insanlara kıyasla daha fazla sıkıntı çektiklerini ortaya koymuştur (Katzelnick ve Greist, 2001). Bu nedenle, sosyal kaygının yaşam kalitesini etkileyerek kişisel hedeflerin gerçekleştirilmesini zorlaştırdığı belirtilmektedir. Ancak, bu olumsuz sonuçlara rağmen, yüksek sosyal kaygı seviyesine sahip bireyler genellikle bu durumu kişiliklerinin bir parçası olarak kabul etmektedirler ve bu nedenle psikolojik destek almaktan kaçınmaktadırlar. Bu durum, sosyal kaygıyla başa çıkma sürecinde önemli bir engel olabilmektedir (Iverach ve Rapee, 2014).

Literatürde, düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen ergenlerin, daha zengin akranlarından daha büyük stres kaynakları ile karşılaştığı ve bu durumun sosyal kaygının

yaygınlığını artırdığı belirtilmektedir (Bögels vd., 2010). Daha iyi ekonomik koşullara sahip ailelerin çocuklarını yüzme, voleybol, buz pateni gibi sosyal etkinliklere yönlendirecek daha fazla maddi kaynağı olabilmektedir. Sosyal etkinlikler sırasında, akranlar ve otorite figürleri arasındaki ilişkiler kaçınılmazdır ve bu da çocukların ve ergenlerin sosyal beceri kazanmasına ve dolayısıyla sosyal kaygı düzeylerinin azalmasına yol açar. Araştırmalar, sosyal kaygısı yüksek olan ergenlerin okul arkadaşlarından daha az destek aldıklarını, daha az sosyal kabul gördüklerini, daha az arkadaşları olduğunu ve daha az samimiyet, arkadaşlık ve yakın arkadaşlarından destek aldıklarını ve bu nedenle daha düşük sosyal işlevsellikleri olduğunu göstermiştir (Demir vd., 2013).

Şimdiye kadar yapılan çalışmalarda değişkenler incelendiğinde sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik çalışmalarda SDÖ becerilerinden faydalanılmamıştır. SDÖ görece yeni bir kavram olması dolayısıyla sınırlı sayıda deneysel çalışma mevcuttur. Ergenlerin sosyal kaygı düzeyine SDÖ becerilerinin etkisinin olup olmadığı bilinmemektedir. Olası etkilerin bilinmesi sosyal kaygıya yönelik daha etkili müdahalelerin tasarlanmasını sağlayabilir. Sosyal kaygının yaşam akışına olan olumsuz etkileri karşısında koruyucu olabilecek faktörlerin rolünü belirginleştirebilir. Sosyal kaygının daha önce doğrudan BDT temeli ile ele alındığı grup çalışmaları mevcuttur (Aydın vd., 2010; Çakır 2010; Nedim Bal ve Öner, 2014; Sertelin Mercan, 2007). Alanda yapılan çalışmalarda sosyal kaygının bilişsel davranışçı terapi bağlamında ele alındığına sık rastlanılmış, ancak sosyal kaygının azaltılması için bilişsel davranışçı terapi yönteminin eksik kalan yönlerinin olduğu ve sosyal beceri içerikli farklı çalışmalarla desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Akkuş, 2024; Baker ve Edelman, 2002; Heimberg, 2002; Scaini vd., 2016). Kaygı bozukluklarını tedavi etmek, yalnızca bir bozukluğun belirtilerine dayalı değil, süreç odaklı bir yaklaşım gerektirir (Williams ve Garland, 2002). Sosyal kaygının doğrudan geleneksel BDT temeli ile ele alınması yerine, ortaokul öğrencilerine sosyal duygusal öğrenme becerileri öğretilerek sosyal kaygı düzeylerinde dolaylı olarak düşüş beklenmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilere sosyal kaygı ile baş etmeye yönelik beceriler SDÖ becerileri aracılığıyla kazandırılacaktır. Böylece sosyal kaygıya yönelik doğrudan bir çalışma değil, dolaylı yoldan destekleyici ve önleyici işlevi olan bir çalışma olması hedeflenmektedir.

Sosyal kaygı ile ilgili literatür incelendiğinde SDÖ'ye benzer farklı becerileri içeren ilişkisel çalışmalara ek olarak deneysel çalışmalar da olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların ortak noktası, sosyal kaygının genel anlamıyla sosyal zekayı çağrıştıran kavramlardan sosyal beceri, sözsüz iletişim becerileri, sosyal yetkinlik, empati, sosyal uyum ile ilgili eksiklik ve

yetersizliklerden kaynaklandığına vurgu yapmasıdır (Baker ve Edelman, 2002; Beidel vd., 2013; Hampel vd., 2011; Junttila vd., 2012; Rapee ve Heimberg, 1997; Sertelin Mercan, 2007). Bu çalışmada ise sosyal kaygı ile ilişkili olduğu ifade edilen bu değişkenlerin pek çoğunu kapsayan SDÖ becerilerinin sosyal kaygıya etkisi incelenecektir. Sosyal kaygının doğrudan geleneksel BDT temeli ile ele alınması yerine, ortaokul öğrencilerinin SDÖ becerilerinin BDT ile bütünleşmiş bir şekilde artırılarak sosyal kaygı düzeylerinde dolaylı olarak düşüş beklenmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilere sosyal kaygı ile baş etmeye yönelik beceriler kazandırılacaktır. Böylece sosyal kaygıya yönelik doğrudan bir çalışma değil, dolaylı yoldan destekleyici bir çalışma olması hedeflenmektedir.

Bu çalışma ile daha sonraki yıllarda daha yüksek oranda sosyal kaygı belirtileri gösterme riski bulunan ergenlerin belirlenip, önleyici rehberlik çalışmaları kapsamında sosyal kaygıyı azaltmaya, SDÖ becerilerini artırmaya dönük okul ortamında uygulanabilecek bir grup rehberliği programı örneği sunulmasının literatüre ve okul psikolojik danışmanlarının uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sosyal kaygı yaşayan öğrencilere okul rehberlik servislerinde bireysel hizmet sunmak yerine psikoeğitim yoluyla grup etkileşiminden de faydalanılarak daha çok öğrenciye ulaşılması ve rehberlik çalışmalarının pratikleşmesi amaçlanmaktadır.

Bu bilgiler ışığında SDÖ becerilerinin artırılmasının ve sosyal kaygının semptomlarının azaltılmasının ergenlik dönemi için kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Hem SDÖ becerilerinin hem de sosyal kaygı ile baş etmenin geliştirilebilir beceriler olması ve yapılan çalışmalarda birbirleriyle ilişkili kavramlar olmasından dolayı SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik geliştirilen bir psikoeğitim programının sosyal kaygı azaltma yönünde etkililiğinin incelenmesinin uygulamaya dönük katkı yapacağı düşünülmüştür.

1.5. Varsayımlar

1. Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarındaki denekler araştırma ölçeklerini samimi olarak cevaplandırmıştır.
2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki denekler sosyal kaygı ve SDÖ becerileri ön test puanlarına göre eşleştirilerek yansız olarak seçilmişlerdir.

1.6. Kapsam ve Sınırlamalar

1. Araştırma, “Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Psikoeğitim Programı”na katılan deney grubundaki bireylerle herhangi bir çalışma yapılmayan kontrol grubundaki bireyleri kapsamaktadır. Bu nedenle araştırma bulguları bu iki gruptan elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Yapılan araştırmanın bulguları, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeğinin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Araştırma kapsamında bilişsel davranışçı terapi temelli SDÖ becerileri psikoeğitim programının sosyal kaygıya etkisi incelenmiş, bu bağlamda söz konusu değişkenlerle ilişkili tanımlara aşağıda yer verilmiştir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri: Bireylerin sağlıklı kimlikler geliştirmek, duyguları fark etmek ve yönetmek, kişisel ve toplumsal hedeflere ulaşmak, başkaları için empati göstermek, sorumlu kararlar almak ve sürdürmek için bilgi beceri ve tutumlar öğrendiği ve uyguladığı süreçler olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal Kaygı: Bireyin toplumsal durumlarda diğerleri tarafından değerlendirildiğine ilişkin yaşadığı aşırı kaygı ve korku durumudur.

Psikoeğitim: Sağlık, işbirliği, baş etme ve güçlendirme yaklaşımına odaklanan, yetkinlik temelli eğitsel müdahaleyi ve bireylerin süreç sonunda daha sağlıklı çıktılar edinebilmesi için terapötik yöntemleri içeren etkileşimsel bir uygulama metodudur.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Kaygı

2.1.1. Sosyal Kaygı ve Sosyal Kaygı ile İlişkili Kavramlar

Sosyal kaygının ne olduğunu tanımlamaya geçmeden önce kısaca korku, kaygı, anksiyete ve fobi kavramları üzerinde durmakta fayda vardır. Öncelikle korku; tehlike, acı, düşman gibi belirgin nesnelerle karşılaşma sonucunda ortaya çıkan ve bu durum ortadan kalktığında sonlanan, bazı durumlarda ise nesne ortadan kalkmasa da üstesinden gelinebilen bir tepkidir. Dolayısıyla korkunun bir nesnesi bulunmaktadır ve korku birey için gözlemlenebilir, belirli bir risk teşkil eden bir tehlikeye veya tehdide verilen tepkiyi ifade etmektedir (Kara, 2020).

Kaygı ise ortada herhangi bir spesifik sebep yokken ortaya çıkan yaygın bir endişe halidir (Barlow vd., 2002). Bireyin yaşadığı anda veya gelecekte nasıl gerçekleşeceği belli olmayan; belki de gerçekleşmesi hiç muhtemel olmayan öznel bir durumla ilgili endişe ve tedirginlik duyma halini ifade etmektedir (Kring vd., 2015; Xi, 2020). Bu nedenle, korkulan veya tedirgin olunan bir durumun yansıması olarak bireyde gelişen, mantık dışı bir korku hali olarak da açıklanmaktadır (Manav, 2011). Bu nedenle kaygı, insanlık tarihinde her zaman merak uyandıran bir konu olmuş ve özellikle 20. yüzyılda, Freud'un teorik katkılarıyla birlikte psikoloji literatüründe belirgin bir şekilde yer bulmuştur (Aslanoğlu, 2016; McReynolds, 1985).

Anksiyete ve fobi kavramları ise kaygı ile benzer anlamda kullanılan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Anksiyete, hoş olmayan özellikleri ile diğer duygulanım şekillerinden ayrılan ve “kaygı” ve “bunaltı” kelimeleri ile ifade edilen bir duygulanım şekli olarak tanımlanmaktadır. Diğer taraftan fobi, psikiyatrideki tarifine göre, bireyin bir şeyden korkusu ona saçma ve mantıksız gelmesine ve bundan korkmamalıyım demesine rağmen bu korku ve kaçınmadan kendini alıkoyamamasıdır. Bunu saçma bulduğu için başkalarına anlatamaması, hayatını ya da bir işlevini aksatması nedeniyle duyulan sıkıntı, ızdırap ve engelleme durumu da fobinin bir parçasıdır (Çelik ve Pınar, 2014). Buradan hareketle, Amerikan Psikiyatri Birliği'nin yayınladığı DSM-V tanı ölçütlerinde, kaygı ve anksiyete kavramları eş anlamlı olarak kullanılmış ve bir bölümün başlığında “kaygı (anksiyete) bozuklukları” olarak yer

bulmuştur. Buna ek olarak, bu çalışmanın ana konusunu oluşturan “sosyal (toplumsal) kaygı”, aynı zamanda “sosyal anksiyete” olarak adlandırılmıştır (APA, 2014).

Özellikle kaygı ve anksiyete kavramlarının birbirinin yerine kullanılması bu kavramların etimolojik kökenine dayanmaktadır. Etimolojik kökeni göz önüne alındığında, kaygı terimi, Latince’de “dar geçit” manasına sahip olan “angustioe” ve antik Yunanca’da “endişe, merak, korku” anlamlarına gelen “anxietas” kelimelerinden türetilmiştir. Bunun sonucu olarak da İngilizce’de “anxiety” olarak ifade edilmiştir. Türkçe’ye tercümesinde ise “kaygı”, “endişe” veya “anksiyete” kavramları kullanılmıştır (Ehtiyar ve Üngüren, 2008).

Sosyal kaygı ile ilgili olarak, kaygı konusundaki literatür incelendiğinde, çoğunlukla farklı tanımların varlığını göstermektedir, ancak çoğu tanım, kaygının ortada herhangi bir belirgin sebep olmamasına rağmen bir tür uyarılma, ruh hali veya heyecansal bir tepki olduğu fikrine odaklanmaktadır. Örneğin, Miceli ve Castelfranchi (2005) kaygıyı, bireyin verdiği duygusal, fiziksel ve bilişsel tepkilerle ilişkilendirmektedir. Benzer şekilde, kaygı üzerine önemli çalışmalar yapan Spielberger (2013), kaygıyı, otonom sinir sisteminin artan aktiviteleriyle ilişkilendirilen, korku ve sinirlilik, fizyolojik değişiklikler, gerginlik hissi ve endişeler gibi sübjektif duyguların bir karışımı olarak tanımlamaktadır. Ancak kaygı sadece bir duygu durumu, uyarılma veya heyecansal tepki olarak tanımlanmamakta; kavramın aynı zamanda sıkıntı, huzursuzluk, endişe, karamsarlık, bunalma ve korku gibi olumsuz duyguları da içerdiği belirtilmektedir. Bu bağlamda, Kara ve Acet (2012), kaygıyı, bireyin titreme, çarpıntı, nefes almada zorlanma, yanma hissi, kontrol kaybı duygusu ve uyuşma gibi fiziksel ve duygusal semptomları içeren bir duygu durumu olarak tanımlamaktadır.

DSM-V incelendiğinde, kaygı (anksiyete) ile ilişkili bozuklukların ayrılma kaygısı, seçici konuşmazlık (mutizm), özgül fobi, panik bozukluğu, agorafobi, yaygın kaygı bozukluğu, başka bir sağlık durumuna bağlı kaygı bozukluğu gibi alt gruplara ayrıldığı görülmektedir. Bu türlerden birisi de F40.10 kodu ile belirtilen sosyal (toplumsal) kaygı bozukluğudur. Burada sosyal kaygı en özet haliyle altı ay ya da daha uzun zamandır devam eden kişinin başkalarınınca değerlendirilebilecek olduğu bir ya da birden çok toplumsal durumda belirgin bir korku ya da kaygı duyması olarak tanımlanmaktadır (APA, 2014). Ancak kavramın ne ifade ettiğini kapsamlı bir şekilde anlayabilmek için kavramsal gelişiminden başlayarak inceleme yapmakta fayda bulunmaktadır.

Bir kavram olarak sosyal kaygı, ilk kez 1903 yılında Janet tarafından “sosyal fobi” olarak adlandırılmıştır. Janet, “phobies des situations sociales” şeklinde ifade ettiği bu kavramı, başkalarının yanında yazı yazmaktan, kalabalık önünde konuşmaktan ve piyano

çalmaktan çekinen hastaları tanımlamak amacıyla kullanmıştır (Aslan vd., 2020; Kim ve Oh, 2010). Kavramın DSM tanı kriterlerine girmesi ise DSM-I ile başlamıştır. Amerikan Psikiyatri Birliği'nin yayınladığı erken versiyonlar olan DSM-I (1952) ve DSM-II (1968) tanı ölçütlerinde, sosyal kaygı genellikle tek bir grup içinde ele alınmış ve fobik bozukluk olarak sınıflandırılmıştır. Ancak, DSM-III (1980) ile birlikte, sosyal kaygı, kişilerin performans sergilemek zorunda oldukları ortamlarda başkaları tarafından aşırı dikkatle incelenmekten korkmaları olarak daha spesifik bir şekilde tanımlanmıştır. Sosyal kaygılı bireylerin, korkularının mantıksız olduğunun farkında olsalar da bu duyguları kontrol etmekte zorlandıkları vurgulanmıştır. Ayrıca, DSM-III'te agorafobi ve sosyal fobi gibi gruplandırmalar da yapılmıştır (Moutier ve Stein, 1999).

1980'li yıllara gelindiğinde, sosyal kaygı araştırmaları psikoloji disiplininde önem kazanmıştır. Bu dönemde, sosyal kaygının psikolojik ve biyolojik özellikleri ile altında yatan nedenlerine daha fazla odaklanılmıştır. Birçok araştırmacıya göre, sosyal kaygı bozukluğu, genel anlamda toplumdaki bireylerin önemli bir kısmını etkileyen sıkıntı verici bir hastalık olarak tanımlanmıştır (Hudson ve Rapee, 2000; Wittchen vd., 1999). DSM-III-R (1989) ile birlikte ise sosyal kaygının tanımı daha spesifik hale getirilmiş ve utanç verici veya rezil olabilecek bir şekilde davranmaktan veya bir şey yapmaktan çekinme veya başkalarının değerlendireceği bir veya daha fazla durumdan sürekli korkma olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamalar, sosyal kaygının tanı ve tedavisi için önemli bir temel oluşturmuştur (Rapee ve Spence, 2004).

Amerikan Psikiyatri Birliği Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı'nın dördüncü versiyonu olan DSM-IV ise, sosyal kaygı kavramını kişinin diğerlerinin kendisine baktığını varsaydığı bir veya daha fazla davranışta bulunduğu durumlardan devamlı bir şekilde korku duyması olarak tanımlamıştır. Bu versiyonda, bireyin kaygı belirtileri gösterme durumundan korkması da vurgulanmıştır. Dolayısıyla, sosyal fobi veya sosyal kaygı bozukluğu terimleri bu bağlamda eş anlamlı olarak kullanılmıştır. DSM-IV'e göre, korku yaşayan birey, başkalarına rezil olmamak adına herhangi bir davranış sergilemekten kaçınmakta veya bu davranışı sergileyerek stres seviyesini artırmakta ve kaygı duymaktadır. Bu nedenle, kişi genellikle stres yaratan eylemi yerine getirmek yerine bu davranıştan kaçınma eğiliminde olabilmektedir ve bu da günlük yaşantısına zarar verebilmektedir. DSM-IV'te ayrıca sosyal kaygı, genelleştirilmiş ve genelleştirilmemiş olmak üzere iki alana ayrılmıştır. Genelleştirilmiş tip, hemen hemen her sosyal ortama girildiğinde ortaya çıkan korkuları içerirken; genelleştirilmemiş tip, sosyal bir ortamda bulunmaktan daha az korktuğu halde, başkalarının

kendisine bakarken iş yapmak veya bir performans sergilemek gibi daha belirli korkulara sahip bireyleri tanımlamıştır. Ayrıca, DSM-IV-R’de, sosyal kaygı, yabancı insanlarla aynı ortamda bulunduğunda kişide fizyolojik belirtiler (örneğin, kızarma veya titreme) görülmesi olarak da ele alınmıştır (Belek, 2023).

DSM-V’in yayınlanmasıyla birlikte ise sosyal kaygı artık, Sosyal Kaygı Bozukluğu (SKB) kavramı kullanılarak, “kaygı (anksiyete) bozuklukları” kategorisi altında yer almıştır (APA, 2014). Bu değişiklik, belirtiler için yapılan sınıflandırma sisteminin gözden geçirilmesi ve bireylerin belirtilerinin şiddetine göre çeşitlilik gösterdiğinin vurgulanmasıyla birlikte gerçekleşmiştir. Buna göre DSM-V’te, sosyal kaygı bozukluğu olarak adlandırılan bu durumun temel özelliği, kişinin belirli sosyal durumlarda yoğun bir şekilde korku veya kaygı hissetmesidir. Bu kaygı, karşı karşıya kalınan tehdide göre orantısız olabilmektedir ve DSM-V, kaygının yalnızca davranışın gerçekleştirildiği anda değil, aynı zamanda davranış öncesi veya sonrasında da var olabileceğini belirtmiştir (Paktin, 2024). Bu bağlamda, sosyal kaygı bozukluğu, bireyin, diğer insanların kendisini nasıl değerlendireceği konusunda bir veya birden fazla sosyal durumda net bir şekilde kaygı veya korku hissetmesi şeklinde tanımlanmıştır. Buna ek olarak sosyal kaygılı bireyin, utanç verici durumlara düşmek, olumsuz yorumlar almak, dışlanmak veya bir performans sergilerken aşırı heyecanlanmak gibi belirtileri diğer insanlara göstermekten kaçınma eğiliminde olduğu vurgulanmıştır (Bögels vd., 2010).

DSM-V’e göre sosyal kaygı bozukluğunun tanı ölçütleri aşağıdaki gibidir (National Institute of Mental Health, 2024):

- Bireyin, muhtemel başkaları tarafından incelenme riski altında olduğu bir veya daha fazla toplumsal durumda belirgin bir korku veya kaygı yaşaması gerekmektedir. Örnekler arasında sosyal etkileşimler (örneğin, bir konuşma yapma, tanımadığı insanlarla buluşma), gözlemlenme (örneğin, yemek yeme veya içki içme) ve başkalarının önünde performans sergileme (örneğin, bir sunum yapma) bulunmaktadır.
- Bireyin yaşadığı korku veya kaygı, sosyal durumun gerçek tehdidi ve sosyokültürel bağlamla orantısız olmalıdır.
- Sosyal ortamlar neredeyse her zaman korku veya kaygıya neden olmalıdır.
- Sosyal durumlardan kaçınma veya bu durumlarda yoğun korku veya kaygıya katlanarak bulunma olmalıdır.

- Korku, kaygı veya kaçınma, sosyal, mesleki veya diğer önemli işlev alanlarında klinik olarak anlamlı sıkıntı veya bozulmaya neden olmalıdır.
- Korku, kaygı veya kaçınma sürekli olup genellikle 6 ay veya daha uzun sürmelidir.
- Korku, kaygı veya kaçınma, bir madde (örneğin, kötüye kullanılan bir ilaç) veya başka bir tıbbi durumun (örneğin, obezite, yanık veya yaralanmadan kaynaklanan şekil bozukluğu) fizyolojik etkilerine bağlı olmamalıdır.
- Korku, kaygı veya kaçınma, başka bir ruhsal bozukluğun belirtileri (örneğin, beden algı bozukluğu, panik bozukluk, otizm spektrum bozukluğu) ile daha iyi açıklanamıyor olmalıdır.

Çeşitli akademik çalışmalar incelendiğinde ise sosyal kaygının, bireylerin sosyal ortamlarda potansiyel olarak olumsuz bir şekilde değerlendirilme korkusuyla ilişkilendirilen yaygın bir birey deneyimi olduğu görülmektedir (Balcı-Maraşlı, 2024). Toplum içindeki etkileşimler veya iletişim durumları, bu kaygının ortaya çıkmasına neden olabilmekte ve bireyler, örneğin topluluk önünde konuşma gibi sosyal etkinliklerde utanç duygusu yaşayabilmektedirler. Bunun yanı sıra, günlük yaşam aktivitelerinin gerçekleştirilmesi bile sosyal kaygıya zemin hazırlayabilmekte; yazma veya yemek yeme gibi sıradan aktivitelerde bile kaygı belirtileri gözlemlenebilmektedir (Sadock ve Sadock, 2007). Eifert ve Forsyth (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, sosyal fobi tanısı konmuş bireylerin %90'ından fazlasının birden fazla sosyal etkinlikten kaçınma eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Bu kişiler, yabancılarla etkileşimde bulunduklarında daha az bilgi paylaşma eğilimindedirler. Bu davranış deseni, özellikle olumsuz değerlendirme riskinin yüksek olduğu durumlarda bir savunma mekanizması olarak işlev görmektedir (Cuming ve Rapee, 2010).

Ayrıca sosyal kaygı, bireylerin sosyal durumlarda karşılaştıkları olası değerlendirilme korkusu ve performans endişesi ile ilişkilendirilmektedir. Bu korkular, Hartman'ın (1983) belirttiği gibi, sürekli bir rahatsızlık, olumsuz düşünceler ve kişiler arası etkileşimlerde ön yargılara yol açmaktadır. Schlenker ve Leary (1982) tarafından ifade edildiği gibi, sosyal kaygı, gerçek ya da hayali sosyal durumlarda başkaları tarafından değerlendirilme olasılığı veya varlığı ile bağlantılıdır. Kashdan ve McKnight'a (2010) göre ise sosyal kaygı, olumsuz eleştiriden aşırı derecede korkma ve bu eleştirinin olumlu bir izlenim bırakma çabasına zarar vereceği endişesiyle ilişkilendirilmektedir. Bu durum, sosyal kaygı yaşayan bireylerin genellikle diğer insanlarda olumlu bir izlenim bırakma çabası içinde olmaları ve diğerlerinin düşüncelerine aşırı duyarlı olmaları nedeniyle kendileriyle meşgul olmalarından

kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, sosyal kaygıya sahip bireyler, kendileri ve çevreleri ile ilgili olumsuz bilgileri toplama eğilimindedirler ve çevreden gelen objektif geri bildirimi genellikle dikkate almamaktadırlar (Balcı-Maraşlı, 2024).

Diğer yandan, sosyal kaygı yaşayan bireyler genellikle sosyal etkileşimlerden kaçınma eğilimindedir ve bu tür durumlardan uzak durmaya çalışırlar. Topluluk önünde konuşma, karşı cinsle iletişim kurma, toplantılara katılma, telefon görüşmeleri gibi sosyal durumlar, umumi tuvalet veya toplu taşıma kullanımı gibi toplumsal aktiviteler, genellikle kaygı yaratan durumlar arasındadır. Sosyal kaygı bozukluğu olan bireylerin %90'ından fazlası en az iki tür sosyal etkinlikten kaçınma eğilimindedir. Araştırmacılar sıklıkla, belirli bir sosyal durumdan duyulan korku ile genel sosyal kaygı arasında ayrım yaparlar ve ikincisi, çoğu sosyal durumdan korkma veya kaçınma olarak bilinir. Genel sosyal kaygı ayrıca, belirli sosyal kaygılara kıyasla daha yüksek psikolojik acı ile ilişkilendirilmiştir (Farmer ve Kashdan, 2015).

Ayrıca, sosyal kaygı yaşayan bireyler, sosyal durumlarda değerlendirilme korkusu yaşama eğilimindedirler. Bu bireyler, genellikle başkalarının eleştirilerini tehdit olarak algırlar ve bu durum onları rahatsız eder (Wong vd., 2016). Dolayısıyla sosyal kaygı yaşayan bireyler, kendilerini açığa çıkarabilecek sosyal durumlardan kaçınma eğilimindedirler ve genellikle böyle durumlardan kaçınırlar. Ayrıca bu bireyler, belirsiz sosyal durumları olumsuz bir şekilde yorumlama ve olayları felaketleştirme içine girerler (Ramos ve Cerqueira-Santos, 2021). Hatta sosyal kaygı bozukluğuna sahip kişilerin genellikle kendilerini kusurlu ve aşağılık biri olarak algıladıkları ve kusurlarının başkalarının eline geçmesinden korktukları bildirilmektedir. Bu nedenle, başkalarının kendilerini yargılayabileceği veya değerlendirebileceği durumlar genellikle oldukça tehdit edici ve kaygı uyandırıcı olarak görülmektedir (Rozen ve Aderka, 2023).

Dolayısıyla, işlevselliği en çok bozan kaygı bozukluklarından biri olan sosyal kaygı, aynı zamanda kaygı bozuklukları arasında en sık rastlanan türlerden biridir (Stein ve Stein, 2008). Sosyal anksiyete bozukluğu, önemli işlevsellik bozukluklarına yol açabilen yaygın ve kronik bir hastalıktır ve dördüncü en sık görülen psikiyatrik tanı olarak belirlenmiştir. Bu tür kaygı genellikle erken ergenlik döneminde başlamakta ve uygun bir şekilde tedavi edilmediği takdirde ortalama olarak 20 yıl devam etmektedir. Tedavi arama eylemi genellikle seyrek ve gecikmiş olabilmekte ve genellikle başka bir psikiyatrik bozukluk da eşlik etmektedir (Kessler vd., 2005). Nitekim bir araştırmada, sosyal kaygı bozukluğu tanısı almış kişilerin sadece

%30'u sosyal kaygıyı birincil bir şikâyet olarak kabul etmiş ve bunların %20'si son bir yıl içinde bu şikâyetlerle ilgili olarak bir sağlık kuruluşuna başvurmuştur (Crome vd., 2015).

Ayrıca sosyal kaygı bozukluğu yaklaşık olarak bireylerin %50'sinde 11 yaşından ve %80'inde 20 yaşından erken yaşlarda başlamaktadır. Bu durum, sonraki zamanlarda depresif hastalık ve madde bağımlılığı riskini de taşımaktadır. Fonksiyonel nörogörüntüleme çalışmaları, sosyal kaygı bozukluğu olan hastalarda amigdala ve insulada artmış aktivite belirtilerine işaret etmektedir (Stein, 2015).

Belirtilerin nedenleri ve bunların sonucunda ortaya çıkan sonuçları nedeniyle, sosyal kaygı bir dizi duygudurum ve kaygı bozukluğuyla sık sık ilişkilendirilmektedir. Yaygın kaygı ile eş tanısı, bu ilişkiler içinde özellikle yaygındır. Yapılan araştırmalar, saf yaygın kaygı ve sosyal kaygı formlarının nadir olduğunu, bunun yerine iki bozukluğun sık sık bir arada bulunduğunu göstermektedir. Özellikle yüksek eş tanı oranları, bu iki bozukluğun temelinde ortak sürdürücü etmenlerin olduğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda, çocuklarda ve ergenlerde kaygı bozukluklarının net bir şekilde ayırt edilemeyebileceği ve gençlikte gözlemlenen bazı kaygı bozukluklarının ortak patolojik süreçlere sahip olabileceği öne sürülmektedir (Sterba vd., 2010). Bu durum, sosyal kaygının genellikle başka tür kaygı bozuklukları ile birlikte görüldüğünü ve bu ilişkinin altında yatan karmaşık etkileşimleri anlamak için daha derinlemesine araştırmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Nitekim sosyal kaygı bozukluğu olan bireylerde obsesif kompulsif bozukluğun yaygınlığının %2 ile %19 arasında değiştiği belirtilmektedir. Aynı şekilde, sosyal kaygıya sahip kişilerde, depresyon, obsesif kompulsif bozukluk ve yaygın anksiyete bozukluğu gibi psikolojik problemlerin yanı sıra zararlı alkol kullanımı ve bağımlılığına da sıkça rastlanmaktadır (Wittchen vd., 1999). Bu bulgular, sosyal kaygı bozukluğunun sıklıkla diğer psikiyatrik rahatsızlıklarla birlikte görüldüğünü ve tedavi sürecini karmaşık hale getirebileceğini göstermektedir. Ayrıca, sosyal kaygının genellikle psikolojik ve davranışsal sorunlarla birlikte seyrettiğini ve kapsamlı bir tedavi yaklaşımının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Öte yandan, sosyal kaygı bozukluğu olan bireylerde sık psikiyatrik komorbidite gözlemlenmiş ve %90'ında başka bozuklukların eşlik ettiği belirlenmiştir (Schneier vd., 1994). Bipolar bozukluk ile arasında benzer oranlarda komorbidite saptanırken, majör depresyon ile sosyal kaygı bozukluğu arasında %35 ile %70 oranında komorbidite bulunmuştur. Ayrıca alkol kullanım bozukluğunun sosyal kaygı bozukluğuna sahip kişilerin yarısında görüldüğü belirtilmektedir. Son olarak, sosyal kaygı bozukluğunda en sık yaşam

boyu komorbiditenin %14,1 ile %60,8 arasında değişen oranlarda özgül fobi olduğu tespit edilmiştir (Üzmez, 2024).

2.1.2. Sosyal Kaygı İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

2.1.2.1. Biyolojik Yaklaşım

Biyolojik yaklaşıma göre, sosyal kaygı süreci kalıtsal faktörler ve beyin işlevleriyle yakından ilişkilidir. Kalıtımın, bireyin sosyal kaygı yaşama eğiliminde önemli bir rol oynadığı kabul edilmektedir. Anne-baba veya diğer birinci derece akrabalarından geçen kaygı bozuklukları, çocukların da benzer sorunları geliştirmesine zemin hazırlayabilmekte, bu bağlamda, bireylerin genetik mirası, sosyal kaygı gelişiminde belirleyici olabilmektedir. Nitekim araştırmalar, özellikle aile bireylerinde sosyal kaygı bozukluğu olanların, olmayanlara göre sosyal kaygı yaşama eğiliminin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Balıcı-Maraşlı, 2024). İkizler üzerinde yapılan bir çalışmada, eğer ikizlerden birinde sosyal kaygı varsa, diğerinde de bu sorunun görölme olasılığının yüksek olduğu, hem tek hem de çift yumurta ikizlerinin sosyal kaygı puanlarının uyumlu olduğu ortaya konulmuştur (Aslan ve Ertemur, 2017). Fonksiyonel nörogörüntölleme çalışmaları, sosyal kaygı bozukluğu olan kişilerde amigdala ve insulada artmış aktivite belirtilerine işaret etmektedir (Stein, 2015).

Kimbrel (2008), beyin ve sosyal kaygı etkileşimini bir modelle açıklamıştır. Sosyal kaygının bilişsel temellerini anlamak için biyoloji temelli bir ereve sunarak, savaş-kaç-don, davranışsal aktivasyon, davranışsal inhibisyon (geri çekilme) olmak üzere sosyal kaygıya yönelik üç sistemden bahsetmiştir. Bu modele göre beyin yapısı, bilişsel yapıyı şekillendirmekte, bilişsel yapı da beyin fonksiyonları üzerinde etkili olmaktadır.

2.1.2.2. Kùltürel Yaklaşım

Kùltürel yaklaşıma göre, sosyal kaygı üzerinde önemli bir etkisi olan faktörlerden önde geleni kùltürel yapıdır. Çünkü bireylerin benlik algısı ve sosyal tehditleri yorumlama şekilleri, kùltürel normlara ve değerlere dayanarak şekillenmektedir. Buna örnek olarak özellikle Doğu Asya kùltürleri gösterilmektedir. Bu toplulukçu kùltürlerde, bireyler genellikle kendilerini sosyal gruba bağlı olarak tanımlamaktadırlar. Bireycilik ve kendini öne çıkarma davranışlarına tolerans gösterilmezken, grup normlarına uyum ve toplumsal uyum ön plandadır. Bu bağlamda, bireylerin sosyal kaygı düzeyleri genellikle toplulukçu kùltürlerde

daha yüksek olabilmekte ve bu durum, bireylerin sosyal kaygı yaşama eğilimini artırabilmektedir (Markus ve Kitayama, 1991).

2.1.2.3. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçılar, insanın doğasına tarafsız bir bakış açısına sahiptirler ve davranışın genetik etkilerden ziyade çevresel faktörlerden kaynaklandığını savunurlar. Ayrıca davranışçı kurama göre, bireylerin tekrar olumsuz durumlarla karşılaşmamak için geliştirdikleri duygusal, davranışsal veya düşünsel savunma mekanizmaları bulunmaktadır. Dolayısıyla, bir kişinin doğuştan “iyi” veya “kötü” şeklinde değerlendirilmesinin anlamsız olduğunu düşünürler. Davranışsal yaklaşıma göre sosyal kaygıda aile önemli bir rol oynar. Aile ortamı, bireyde dolaylı (gözlemsel) öğrenmeyi, bilgi aktarımını ve biyolojik yolla sosyal kaygıyı etkileyebilir. İnsanın davranışlarının tamamı önceki koşullara bağlı olarak oluşur ve bu nedenle, geçmiş sosyal deneyimler sosyal kaygının anlaşılmasında kritik öneme sahiptir (Kimbrel vd., 2010).

2.1.2.4. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım

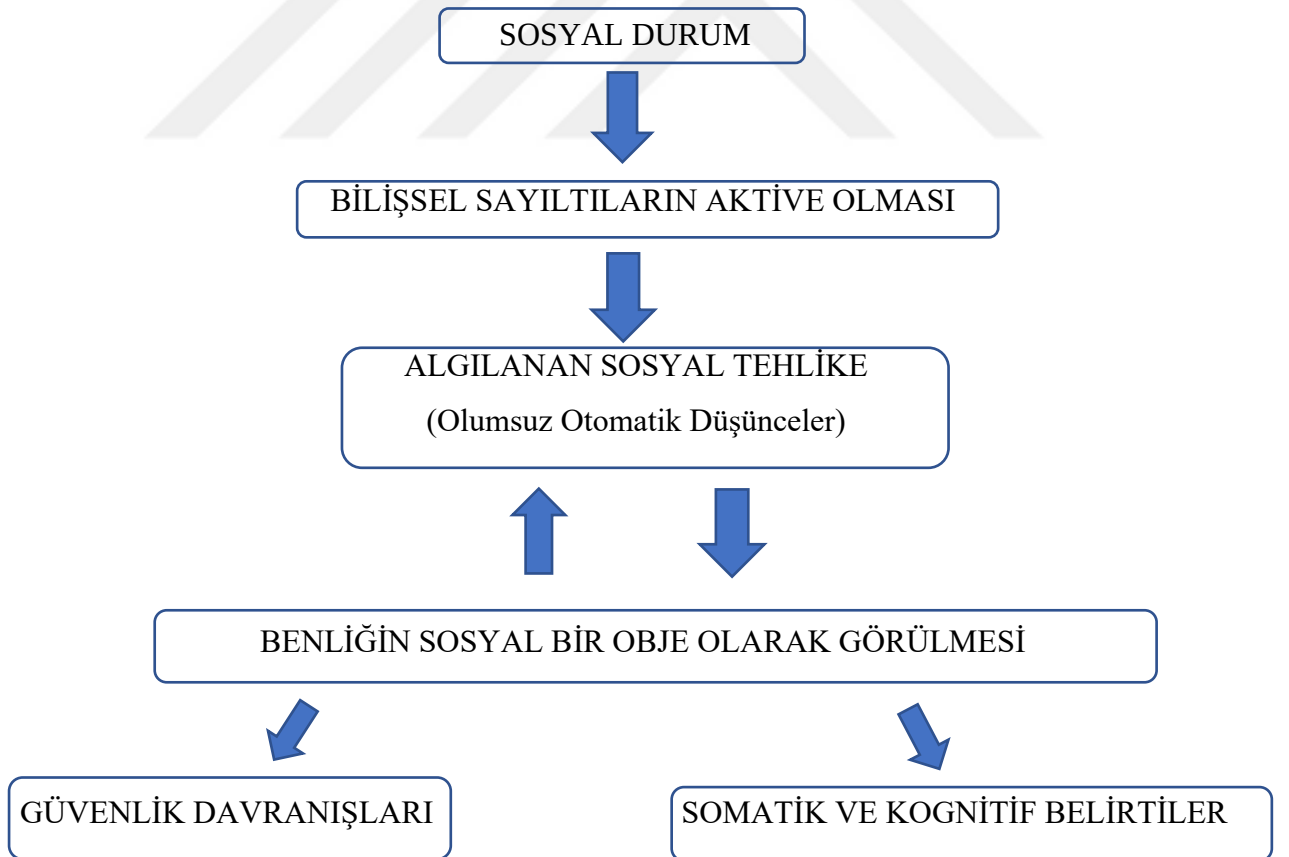
Bilişsel yaklaşıma göre, sosyal kaygı yaşayan bireylerde işlevsel olmayan düşüncelerin ve otomatik düşüncelerin sıklıkla görüldüğü gözlemlenmiştir. Bu olumsuz düşünceler, sosyal kaygıyı artırarak davranışları etkilemekte ve kısır bir döngü oluşturmaktadır. Bu bireyler, kaygının yol açtığı bedensel veya davranışsal semptomları tehlike sinyali olarak algılayarak sosyal kaygılarını daha da artırabilirler. Bu durum, işlevsel olmayan düşüncelere odaklanmalarını daha da pekiştirir. Zamanla, bu düşünceler kişinin gerçeklik algısını bozarak, kendi ve başkalarının davranışlarını değerlendirirken otomatik olarak devreye girer. Dolayısıyla bilişsel kurama göre, sosyal kaygı incelendiğinde, bilişsel yapı ve süreçlerin sosyal kaygıya katkıda bulunduğu savunulmaktadır. Özellikle, olumsuz şemaların bilgi işleme sürecini etkileyerek sosyal kaygıya neden olabileceği vurgulanmakta, sosyal kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin, çarpıtılmış otomatik düşünceler ve inançlar nedeniyle kaygı yaşadığı düşünülmektedir (Wells vd., 1995).

Sosyal kaygıyla ilgili bilişsel-davranışçı modeller, sosyal kaygının açıklanmasında bilişsel (inançlar, negatif düşünceler) ve davranışsal (kaçınma, güvenlik ihtiyacı) süreçlerinin rolünü vurgulamıştır (Clark ve Wells, 1995; Rapee ve Heimberg, 1997). Özellikle, Clark ve Wells’in (1995) modeli, sosyal kaygının sürdürülmesini anlamının güçlü bir teorik temelini ortaya koyar ve sosyal kaygı ile ilgili kapsamlı belirtiler sunar. Bu modele göre, bireyin

kendisi ve sosyal dünya hakkındaki işlevsiz inançları ve endişeleri, sosyal durumları olumsuz ve tehdit edici bir şekilde yorumlamasına neden olur. Bu sosyal durumun değerlendirilmesi ve sonrasında olumsuz inançların ve düşüncelerin çürütülmesini engelleyen, bireyin problemini sürdüren bir dizi bilişsel, duygusal ve davranışsal etkileşimlerdir (Leigh ve Clark, 2018).

Clark ve Wells (1995) modeline göre bireyde gelişen sosyal ortamların tehlikeli olduğuna dair inançlar, herhangi bir sosyal durum karşısında aktive olur ve bu noktada sosyal kaygıyı devam ettiren döngüsel bir süreç başlar. Bu döngüyü devam ettiren inançlar üç kategoride ele alınabilir. Sosyal performans için aşırı yüksek standartlar ve gerçekçi olmayan kurallar, performans sonuçları ile ilgili koşullu varsayımlar ve kendilik algısına ilişkin koşulsuz olumsuz inançlar olarak sıralanabilir. Sosyal kaygı döngüsünde döngüyü aktive eden otomatik düşünceler devreye girdiğinde sosyal kaygının somatik ve bilişsel belirtileri, kendine yönelik dikkat ve güvenlik arayıcı davranışlar ortaya çıkar. Bu süreci aşağıdaki şekil ile ifade etmek mümkündür (Clark ve Wells, 1995).

Şekil 2.1. Clark ve Wells'e (1995) göre sosyal kaygının bilişsel modeli



Rapee ve Heimberg (1997)'nin modeli ise bireyin sosyal çevre tarafından nasıl görüldüğüne dair bir zihinsel tasarım oluşturduğuna ve bu tasarımla kendisinden beklendiğine inandığı sosyal davranış standartlarını karşılaştırdığını ifade eder.

Bilişsel davranışçı terapide psikopatolojiye neden olan yapı temel inançlar, ara inançlar ve olumsuz otomatik düşünceler olmak üzere üç katmanda incelenmektedir. Bilişsel davranışçı modele göre sosyal kaygı açıklanırken sosyal ortamlarda yaşanan anksiyetenin bireylerin kendi davranışları ve bu davranışların diğerleri tarafından olumsuz değerlendirilebileceğine dair inançlardan oluştuğu savunulmaktadır (Beck ve Emery, 2006). Sosyal ortamlarla ilgili otomatik düşünce ve inançlar tekniklerle ele alınarak bireyin bu inançlar yerine daha yapıcı ve işlevsel bir düşünme biçimi benimsemesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Türkçapar, 1999).

Sosyal kaygının tedavisinde bireyin olumsuz beklentileri tespit edilerek, bu olumsuz beklentilerin sosyal ortamlarda test edilip yanlışlanması hedeflenmektedir. Böylece sosyal kaygının temelindeki inançlar ve yanlış biliş temellenmeleri davranış deneyleri ile test edilerek yerine işlevsel düşünceler yerleştirilmiş olur (Sungur, 2000).

Sosyal kaygısı olan bireylere müdahalede en geçerli terapi yöntemi olan BDT' nin kullandığı bazı tekniklerden bahseden Ahi ve Yurtseven (2022), bu tekniklerin farklı kombinasyon ve formlarda kullanılabileceğini vurgulamıştır. Sistemik duyarsızlaştırma, maruz bırakma, bilişsel yeniden yapılandırma, farkındalık temelli bilişsel terapi, bilişsel davranışçı grup terapisi, sosyal beceri eğitimi, psiko-eğitim, gevşeme, rol oynama, erken dönem travmatik anıları kodlama (görüntüyü yeniden kodlama), sanal gerçeklikte alıştırma tekniği, internet temelli bilişsel davranışçı terapi, ev ödevleri ve kendine yardım tekniklerinin sosyal kaygıyı azaltmada kullanılabileceğini belirtmiştir. Akkuş (2024) ise bu tekniklerin tek başına yeterli olmadığını, sosyal kaygıyı azaltmada tek başına BDT tekniklerini kullanmak yerine duygu düzenleme süreçlerine dair çalışmaların da sosyal kaygı ile baş etme süreçlerinde yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

2.1.2.5. Psikanalitik Yaklaşım

Psikanalitik yaklaşım, sosyal kaygı belirtilerini bilinç dışındaki arzuların, fantezilerin ve bu arzulara karşı geliştirilen savunmaların bir ürünü olarak değerlendirmektedir. Kuram, sosyal kaygıyı incelerken çocuğun bakım verenle olan ilişkisine odaklanmakta, özellikle çocukluk döneminde bakım verenin eleştirel, yargılayıcı, denetleyici ve küçümseyici davranışlarının ve terk edilmenin çocukta sosyal kaygıya neden olabileceği öne sürülmektedir

(Türkçapar, 1999). Ayrıca Sadock ve Sadock (2008) psikanalitik yönelimli psikoterapilerde çocukluk dönemindeki çatışmaların fobik durumlara yol açabileceğini belirtmektedirler. Dolayısıyla bu kurama göre, bilinçdışı çatışmaların ortaya çıkarılması ve çözülmesi, daha fazla kaçınma tepkisine yol açabilmektedir. Bu nedenle, içgörü odaklı psikoterapilerin sosyal kaygı tedavisinde kullanılması önerilmektedir.

2.1.2.6. Kendilik Sunumu Yaklaşımı

Kendilik sunumu yaklaşımına göre, insanlar genellikle diğer insanlar tarafından olumlu bir izlenim yaratma çabası içindedirler, ancak bu çaba sırasında başarılı olup olamayacakları konusunda şüphe duyarlar (Öztürk, 2014). Buna göre Leary ve Jongman-Sereno (2014) sosyal kaygının, kişinin diğer insanlar üzerinde istediği izlenimi oluşturma çabasıyla birlikte, bu çabanın başarılı olup olamayacağı konusunda duyduğu kuşkuyla ortaya çıktığını belirtmektedirler. Kişiler, başkalarından tatmin edici geri bildirim alamadıklarında bu kuşkuları daha da artar. Dolayısıyla kişinin sürekli olarak başkalarının kendisi hakkında oluşturduğu izlenimlerle ilgilenmesi ve arzu ettiği izlenimleri oluşturmama durumunda sosyal kaygı yaşamaya başlaması önemlidir (Paktin, 2024).

2.1.2.7. Bağlanma Yaklaşımı

Bağlanma yaklaşımına göre, sosyal kaygının temelinde aşırı koruyucu ve mücadeleci ebeveyn tutumları yer almaktadır. Rapee ve Heimberg (1997), bu tutumların sosyal kaygılı çocukların yetişmesine neden olduğunu belirtirler. Kearney (2008) ise aşağıdaki ebeveyn tutumlarının veya durumlarının sosyal kaygıya yol açabileceğini ifade eder:

- a. Çocuğu sosyal yaşam aktivitelerinden uzak tutma
- b. Diğer insanların düşüncelerini aşırı önemseme ve olumsuz değerlendirmelere fazla odaklanma
- c. Ebeveynlerin sosyal becerilerinin zayıf olması ve sosyalleşmeden kaçınmaları
- d. Çocuğa aşırı koruyucu yaklaşım, ilgi ve sevgiden yoksunluk
- e. Çocuğun reddedilmesi veya istenmemesi
- f. Tutarsızlık, istikrarsızlık, değişkenlik, sık yer değiştirme, evlilik çatışmaları, okul başarısızlığı ve evden kaçma gibi faktörler

Dolayısıyla çocukluk döneminde sosyal kaygı, bakım verenle diğer insanları ayırt ederek oluşmaya başlar. Çocuk, artık kendini sosyal bir varlık olarak algılar ve kendisine olan ilgiyi artırır. Bu süreçte, bakım verenle bebeklikte kurulan bağ, bağlanmayı oluşturur.

Bağlanma, bebeklerin önemseydiği kişilere (bakım veren / anne-baba) karşı duygusal bir bağ oluşturmastır. Bağın oluşup oluşmayacağını ise bakım veren yetişkin belirler (Kearney, 2008).

Bowlby' nin bağlanma kuramına göre bebek dünyaya gelmesiyle birlikte ihtiyaçlarını giderecek, dünyayı algılamasına ve anlamlandırmasına yardımcı olacak bir bağlanma nesnesi arar. Bu nesne genelde birincil bakım verendir (akt. Erözkan, 2004; Bowlby, 1973). Bebeğin birincil bakım vereni ile kurduğu güvensiz ve tutarsız bağlanma ilişkisi ve buna bağlı olarak ihtiyaçlarının zamanında karşılanmaması zamanla çocukta diğer kişilere karşı taleplerinin de reddedileceğine dair bir bilişsel yapı oluşturmaktadır. Bu bilişsel yapı reddedilme kaygısını içinde barındırmaktadır. Sosyal kaygının bileşenlerinden olan reddedilmeye duyarlılık, kaygılı/güvensiz bağlanma ve depresif belirtiler, sosyal etkileşimlerde yüksek kaygı ile ilişkilidir. Sosyal kaygı bozukluklarında güvensiz bağlanma örüntüleri göze çarpmaktadır (Erözkan, 2004).

2.1.3. Ergenlik Dönemi ve Sosyal Kaygı

Sosyal kaygı yaşam boyunca nispeten istikrarlı bir seyir izlemesine rağmen, bireyin toplumsal korkuların etkilerine daha duyarlı olduğu önemli dönemler bulunmaktadır. Sosyal kaygı genellikle ergenlik döneminde ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde ergenlerin kendileri ile ilgili farkındalığının artması, görünüşleri, sosyal yetenekleri ve diğer insanların kendileri hakkında ne düşündükleri hakkında kuşku ve endişeler oluşturmaktadır. Geçici toplumsal kaygı ve öz farkındalık gibi durumlar normal gelişimin bir parçası olsa da, yüksek düzeyde sosyal kaygı taşıyan ergenler, yaşamları boyunca sürekli ve rahatsız edici sıkıntılar yaşarlar (Mash ve Wolfe, 2002).

Ergenlik, sosyal kaygı oluşumu için özellikle duyarlı bir dönemdir. Bu nedenle, sosyal kaygının genellikle bu yaşam döneminde başladığı ve ergenler arasında oldukça yaygın olduğu dikkati çekmektedir. Sosyal kaygı bozukluğu, romantik ilişkiler (Hebert vd., 2013), arkadaşlıklar ve akademik performans gibi ergenlerin hayatının birçok alanında belirgin bozulmalara neden olan oldukça engelleyici bir durumdur. Ayrıca araştırmalar, sosyal kaygı bozukluğu yaşayan ergenlerin diğer ruh sağlığı sorunlarını gösterme riskinin daha yüksek düzeyde taşıdığını (Jystad vd., 2021) ve özel bir destek almadıkları takdirde bu bireylerde sosyal kaygı bozukluğunun yaşam boyu sıklıkla devam ettiğini göstermektedir (Stein vd., 2017).

Ergenliğin sosyal öğrenmenin sıklıkla gerçekleştiği kritik bir dönem olduğu ve sosyal etkileşimlerin ergenlerin gelişiminde önemli bir rol oynadığı göz önüne alındığında, sosyal kaygı yaşamak bu gelişim döneminde önemli olan becerilerin kazanılmasını engelleyebilir ve dolayısıyla gelecekteki yetişkin hayatını olumsuz etkileyebilir (Masten ve Cicchetti, 2010). Ancak, ergenlik aynı zamanda sosyal ve duygusal öğrenmeyi kolaylaştıran bu gelişimsel dönemle ilişkilendirilen yüksek orandaki esneklik nedeniyle etkili bir destek sağlama fırsatı da sunabilir (Haller vd., 2015). Bu nedenle, ergenlikte toplumsal kaygı deneyimini açıklayabilecek psikolojik süreçleri anlamak son derece önemlidir.

Sosyal kaygı bozukluğu, yaşamın tüm alanlarını etkiler. Ergenlerde, akademik başarı kısıtlanabilir, risk grubundaki ergenlerin okulu erken bırakması ve olumsuz özellikler/davranışlar geliştirmesi söz konusu olabilir (Van Ameringen vd., 2003). Sosyal kaygı bozukluğu olan ergenler sosyal ilişkilerinde zorluk yaşarlar, genellikle daha az sayıda arkadaşla sahiptirler ve sahip oldukları akran ve romantik ilişkilerin kalitesi daha düşüktür (Hebert vd., 2013; La Greca ve Harrison 2005). Daha sık zorbalığa maruz kalırlar (Acquah vd., 2016; Ranta vd., 2014). Sosyal kaygı, günlük yaşamda da zorluklara sebep olur, örneğin, alışveriş yapmak ve telefon kullanmak zor olabilir. Yetişkinler üzerinde yapılan araştırmalar, sosyal kaygı bozukluğu ile ilişkilendirilen bozuklukların çocukluk ve ergenlik döneminden yetişkinliğe kadar devam ettiğini göstermektedir. Buna ek olarak sosyal kaygı istihdamı da etkiler: sosyal kaygı bozukluğu olan yetişkinlerin çoğunluğu istihdam edilse de, semptomları nedeniyle daha fazla izin alırlar ve verimlilikleri daha düşüktür (Stein ve Kean 2000). Yakın ilişkiler açısından, sosyal kaygı bozukluğu olan yetişkinlerin evlenme olasılığı daha düşüktür, boşanma olasılığı daha yüksektir ve çocuk sahibi olma olasılıkları daha düşüktür (Wittchen vd., 1999).

2.1.3.1. Sosyal Kaygısı Yüksek Çocuk ve Ergenlerin Özellikleri

Sosyal kaygı başlangıcı genellikle ergenlik döneminde gerçekleşse de (Wittchen ve Fehm, 2001), çeşitli çalışmalar, bunun başlangıcını aslında çocukluk çağı olarak ifade etmektedir (Stein vd., 2001; Velting ve Albano, 2001). Yetişkinlerde olduğu gibi, sosyal kaygıya sahip çocuklar genellikle topluluk önünde konuşma, okuma ve yemek yeme, sosyal etkinliklere gitme ve sosyal etkileşimli ortamlardan korku yaşarlar. Bu durumlarda sosyal kaygı, boğulma, üşüme veya titreme, çarpıntı, bayılma, ölüm korkusu ve baş ağrısı gibi fiziksel belirtilere sebep olur (Beidel vd., 1999).

Sosyal kaygıya sahip çocuklar, az sayıda arkadaş, çok sınırlı bir sosyal ilişki yelpazesi, yetersiz sosyal beceriler (Beidel vd., 1999; Scharfstein vd., 2011) ve bazen okulu reddetme davranışları (Beidel ve Turner, 2007; Bernstein vd., 2008) gösterirler. Bu çocuklar, ayrıca diğer kaygı bozuklukları olan “ayrılma kaygısı bozukluğu” ve “genelleştirilmiş anksiyete bozukluğu” ile eş tanı özelliği gösterirler (Lewinsohn vd., 2008; Lipsitz vd., 1994; Otto vd., 2001; Verduin ve Kendall, 2003). Erken yaşta başlayan sosyal kaygı ile ilişkili olan sonuçlar arasında genel psikososyal ve akademik bozukluklar, psikolojik zorluklar, depresyon (Beesdo vd., 2007; Inderbitzen-Nolan ve Walters, 2000) ve daha sonra madde kötüye kullanımı (Pine vd., 1998; Wittchen vd., 1999) bulunmaktadır.

2.1.3.2. Ergenlik Döneminde Sosyal Kaygının Oluşumunda Etkili Olan Faktörler

Yaşam boyunca önemli olduğundan ve sosyal ve kişisel hedeflere ulaşmak için sosyal ortamın içinde yer almak gerektiğinden (ilişkilerin gelişimi, iş görüşmesi, derslere veya toplantılara katılma), sosyal kaygının insan yaşamında önemli düzeyde sıkıntı ve bozulmaya neden olması şaşırtıcı değildir. Bu nedenle, ergenler arasında sosyal kaygının olası nedenlerini anlamak önemlidir. Ancak, sosyal kaygının ilişkilendirildiği faktörler hakkında kısıtlı bilgi bulunmaktadır. Mevcut olan potansiyel faktörlerin çoğu, ailevi risklerin epidemiyolojik çalışmalarına, bebeklerin ve küçük çocuklarla ilgili uzun süreli ve detaylı çalışmalarına, ergenlerin bireysel görüşlerine veya yetişkin örneklerini kullanan bireysel anket yöntemlerine dayanmaktadır. Ayrıntılar farklılık gösterse de, sosyal kaygının gelişimi ve sürdürülmesi ile ilgili çoğu yaklaşım, genetik, nörobiyoloji, yaşam stresi veya travmatik olaylar, bilişsel-davranışsal faktörler ve ailevi faktörler arasında etkileşimi öngörmektedir. Bu nedenle, sosyal kaygının nasıl geliştiğini ve devam ettiğini anlamak için çeşitli açıklamalar ve teoriler ortaya konmuştur (Caster vd., 1999).

2.1.3.2.1. Genetik Yatkınlık

Tarihi süreçte, sosyal kaygı yatkınlığını açıklayan birçok çalışma, hem genetik hem de çevresel etkilerin göreceli etkisini tahmin etmek için klasik ikizler tasarımını kullanmıştır. İkizlerden elde edilen veriler çok değerlidir çünkü ikizler ortalama dağılım olarak genlerinin yarısını paylaşırlar. Bu nedenle, aynı ikizlerin kardeşlerine göre ekstra benzerlikleri, genetik kökenli olabilir. Nicel genetik çalışmalar, sosyal kaygının yüksek oranda miras alındığını ve karmaşık olduğunu, hem genetik hem de çevresel birden fazla risk faktörünü içerdiğini göstermiştir. Ancak, genetik faktörlerin önemi gösterilmiş olmasına rağmen, çalışmalar

arasında tutarsızlık bulunmaktadır. Özellikle, ikiz çalışmalarındaki genetik faktörlerin açıkladığı varyans miktarı geniş bir aralıkta değişmektedir. Ayrıca, paylaşılmayan çevresel faktörlerin tahmini de tutarsızdır, Ayrıca, yaşla ilgili farklılıkların hem genetik hem de çevresel faktörlerin katkısında mevcut olduğu görülmektedir (Baştemur, 2017). Kendler vd. (2008), sosyal kaygı için ortak ve özel genetik etkilerin yaş ilerledikçe azaldığını, çevresel faktörlerin daha önemli hale geldiğini ortaya koymuştur. Benzer bir eğilim, Gregory ve Eley (2007), tarafından bir ergen örneğinde rapor edilmiştir. Sosyal kaygı detaylı bir şekilde incelenmiş olmasına rağmen, sebep olan faktörler hakkında oldukça az bilgi mevcuttur. Birçok psikiyatrik bozuklukta olduğu gibi, sosyal kaygının genetik kökeniyle ilgili ortak bir teori belirlemek oldukça zordur. Aslında, bu durumun gelişiminde birden fazla ihtimal söz konusudur.

Genetik aktarım bunlardan birisi olabilir. Aile içerisinde sosyal kaygı ile ilgili çalışmalardan elde edilen veriler, sosyal kaygıya sahip bireylerin birinci derece akrabalarının, kontrol grubunun akrabalarından daha yüksek oranlarda sosyal kaygı belirtileri gösterdiklerini ortaya koymuştur. Gerçekçi bir hipotez, kırılganlığın genetik miras yoluyla edinildiği, ancak sosyal kaygı bozukluğunun gelişmesi için diğer faktörlerin de gerekli olduğudur. Genetik olarak yatkın olanların belirli çevresel durumlara veya farklı mekanizmalara daha duyarlı olabileceği muhtemeldir. Bozukluk, bireysel kırılganlık-karakter yapısı, stres, öğrenme deneyimleri ve çevresel faktörlerin etkileşimi gibi hususların etkileşimi sonucu olabilir (Merikangas vd., 2007).

Bu noktada sosyal kaygının ortaya çıkışı ile ilgili olan bir diğer faktör mizaç özellikleridir. Kaygıya yatkınlık yaratan spesifik genler bulunamamasına rağmen, yeni işitsel ve görsel uyaranlara duyarlılığı artmış, bilinmeyen durumlardan ve sosyal ortamlardan kaçınmanın, bir diğer tabirle davranışsal ketlenme yaşamanın diğer bireylere göre görece daha fazla olduğu bir mizaç stilinin varlığına işaret edilmiştir. (Rapee ve Spence, 2004). Bu mizaç stiline göre, genellikle içedönük, göz temasından kaçınan, güvenlik arama eğiliminde olan, sosyal ilişkileri başlatma ve sürdürmede zorlanan utangaç bireylerin sosyal kaygı belirtilerini daha fazla gösterdiği vurgulanmıştır (Beidel ve Turner, 2007).

2.1.3.2.2. Çevresel Faktörler ve Aile Ortamı

Sosyal kaygı ve utangaçlıkta genetik aktarım için önemli kanıtlar olmasına rağmen, ailevi çevresel etkilerin kanıtları da güçlü olarak kabul edilmektedir. Genel olarak, ergenler arasındaki sosyal kaygı üzerine yapılan ailevi faktörlerle ilgili araştırmalar, sosyal kaygının

gelişimini ve sürdürülmesini anlama açısından ebeveyn tutumlarının ve aile ortamının önemli olduğunu göstermektedir. Sosyal olarak kaygılı bireyler, ebeveynlerini çocukluk döneminde daha koruyucu, reddeden, daha az sosyal, duygusal olarak daha az destekleyici, diğerlerinin görüşlerinin önemini vurgulayan, olumsuz değerlendirme yapan ve katı/aşırı disiplinli aile ilişkileriyle ilişkilendirirler. Sosyal etkileşimler sırasında kişilerarası eksikliklerle ilişkilendirilen ailevi çatışmalar ve iletişim sorunları gibi ailevi özellikler, sosyal kaygıyı anlamaya çalışırken önemli olabilecek faktörlerden biri olabilir (Beidel ve Turner, 2007).

Aile evlilik, ebeveyn-çocuk ve kardeş alt sistemlerinden oluşan bir sosyal sistemdir ve bu alt sistemler birbirlerini etkiler. Ancak, aile evlilik alt sistemi aile dayanışmasının merkezi olarak kabul edilir ve aile yaşamının kalitesini belirlemede merkezi bir rol oynar. Evlilik ilişkisindeki bozulmalarının ebeveynlerin tüm ailesinin işlevselliğini etkileyebileceği ve bu alt sistemdeki sıkıntının çocuklar üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu öne sürülmektedir. Bazı araştırmalar, ailevi problemlerin, hem çocukların hem de ergenlerin sosyal ve kişisel gelişiminde bazı eksikliklere sebep olduğunu göstermektedir. Araştırmalar, ebeveynler arasındaki çatışmanın, çocuk ve ergenlerin işlevsellik alanlarında çeşitli sorunlarla ilişkilendirildiğini göstermektedir (Beidel ve Turner, 2007).

Doğrudan koşullanma, gözlemsel öğrenme ve bilgi transferi gibi birçok psikolojik faktörün, sosyal kaygı gelişiminde rol oynadığı görülmektedir. Sosyal kaygı sahibi bireylerde, bozukluğun başlangıcını etkileyen belirli travmatik deneyimler gibi, doğrudan koşullanma deneyimleri de önemlidir. Ayrıca yatkınlık ve sosyal kaygıyı devam ettiren faktörler de sosyal kaygının oluşumu ve sürdürülmesinde etkili olabilir. Aile ve çevresel değişkenler, ebeveyn kişiliği ve ebeveyn tarzı ve becerileri de sosyal kaygının ortaya çıkmasına katkıda bulunabilir (Beidel ve Turner, 2007).

Ebeveyn davranışları, çocuğun sosyal etkinliklere katılma yeteneğini engelleyebilir. Ebeveynler gözlemsel öğrenme ve modelleme yoluyla kendi kaygılarını aktarabilirler. Özellikle, koruyucu ebeveyn davranışlarının, kaygılı çocuklarda kaçınma davranışlarını pekiştirerek ve sosyal davranışları engelleyerek kaygılı davranışları sürdürdüğü gözlemlenmiştir. Son çalışmalar, sosyal kaygı belirtileri gösteren çocukların ebeveynlerinin aşırı koruyucu ve reddedici özellikleri arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir (Bogels vd., 2001; Greco ve Morris, 2002).

Ergenler üzerinde yapılan çalışmalar, sosyal kaygıyı ebeveynler arasındaki çatışma, okuldaki başarısızlık, problem çözme becerileri, sosyal yeterlilik, kişilerarası beceriler ve özsaygıda eksikliklerle ilişkilendirmiştir. Ayrıca, yüksek düzeyde ebeveyn çatışmasına maruz

kalma, ergenlerin hem içine kapanma problemleri (yani, depresyon/çekilme) hem de aşırı sosyallik problemleri (yani, saldırganlık/karşı gelme, antisosyal davranış) sergileme olasılığını arttırmaktadır. Yüksek düzeyde ebeveyn çatışmasına maruz kalan çocuklarda, belirgin fizyolojik uyarılma, yüksek tansiyon ve çeşitli kalp sorunları ortaya çıkmıştır (Silove vd., 1995).

Daniels ve Plomin'in (1985) evlat edinme ile ilgili çalışması, sosyal kaygının hem genetik hem de çevresel etkilerle ilgili olduğunu göstermiştir. Annelerin utangaçlık ve sosyallikleriyle ilgili kendilerine ait bildirimleri sonucunda yalnızca öz çocukları ile ilgili değil aynı zamanda evlat edinen ailelerde de bebeklerin utangaçlığı ile önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur. Yeni sosyal durumlara maruz kalmama durumunun bunda etkili olabileceği savunulmaktadır; utangaç ve sosyal olmayan anneler, kendilerini veya bebeklerini bu tür deneyimlere maruz bırakmaktan kaçınmaktadırlar. Aynı çalışmada, çocukların sosyal kaygısı ile ilişkilendirilen çevresel faktörler, aile bütünlüğünün eksikliği ve ailenin sosyal etkinliklere katılmamasıdır. Aynı şekilde, Bruch vd. (1989), sosyal korkuları tetikleyebilecek üç ebeveyn uygulamasından bahsetmektedir. Bunlar; ebeveynlerin diğer insanların değerlendirmesini dikkate alması, ebeveynlerin çocuğu sosyal olarak izole etmesi ve ailenin sosyalleşme eksikliğidir. Sosyal olarak ergenlerin görüşlerine göre kaygılı yetişkinlerin, onları izole etmeye çalıştığını, başkalarının görüşlerini aşırı vurguladığını ve aile sosyalliğini önemsizleştirdiğini algıladıklarını tespit etmişlerdir. Ebeveyn kaygısı, çocuğu izole etme eğilimi ve aile sosyalleşmesini engelleme ile ilişkilendirilebilir ve bu durum sınırlı sosyal fırsatlar ve çocuk için artan sosyal kaygıya neden olabilir. Ayrıca, sürekli reddeden bir ebeveyn yaklaşımı çocuğa, başkalarının değerlendirmelerini aşırı dikkate almasını ve olumsuz değerlendirme korkusu yaşamasına neden olabilir (Kendler vd., 2008).

Caster vd. 'nin (1999) çalışmasında da sosyal kaygı ile ilişkili olarak ailenin sosyalliği ve diğer insanların değerlendirmesiyle ilgili aşırı endişeli ebeveyn tutumlarına dair bulgular yer almıştır. Ergenlerin ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tarzlarına ve aile ortamlarına ilişkin algıları ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi eş zamanlı olarak incelemişlerdir. Aile insanların sosyal davranışlarını öğrendikleri ve başlangıçta kendilerini sosyal varlıklar olarak algıladıkları ilk ortamdır. Bu çerçevede çevresel ve ailevi faktörlerin rolü oldukça önemlidir. Ailevi faktörler, sosyal kaygının ortaya çıkma yaş ortalamasının erken olması nedeniyle sosyal kaygı oluşumunun sebeplerini anlamada özellikle önemlidir; bu nedenle sosyal açıdan kaygılı birçok birey, ailelerinin hala üstlerinde önemli bir etkiye sahip olduğu yıllarda sosyal kaygı geliştirmektedir. Araştırma sonuçları, sosyal olarak kaygılı gençlerin aile ortamlarını,

sosyal kaygı düzeyi daha düşük olan gençlerden farklı şekilde algıladıklarını göstermiştir. Bu nedenle, bu sonuçlar sosyal kaygının ergenler arasında gelişimine dair bir modelleme sebep-sonuç ilişkisini desteklemektedir (Bögels vd., 2001).

McKeown vd. (1997), aile ortamı ile ilişkili olarak sosyal kabulü incelemiştir. Johnson vd. (2005) ve Caster vd. (1999) gibi negatif aile ortamlarının ergenlerin sosyal çekilme düzeyleri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ve aile bütünlüğü sağlanamayan ailelerde, reddedilme hissi ve sosyal kabul ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, Peleg ve Dar (2001), evlilik kalitesi, aile yapıları ile çocukların korkuları ve sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Aşırı kuralcı ailelerden veya düşük evlilik doyumunun olduğu evliliklerden gelen çocukların yüksek düzeyde korku ve sosyal kaygı riski altında olabileceğini bulmuştur. Çocukların olumsuz geri bildirime maruz kalması, onları başkalarının olumsuz değerlendirmesine karşı aşırı duyarlı hale getirebilir. Bu nedenle ebeveyn değerlendirmesi, sosyal kaygıyı teşvik edebilecek diğer bir davranıştır.

2.2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri

2.2.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme ve Alt Boyutları

Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning; CASEL), sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) kavramını yaklaşık 20 yıl önce ilk kez tanıtmıştır. SDÖ, çocukların, ergenlerin ve yetişkinlerin duygularını anlamalarını ve yönetmelerini, hedefler belirlemelerini, diğerleriyle empati kurmalarını, olumlu ilişkiler geliştirmelerini ve sorumlu kararlar vermelerini sağlayan bilgi ve becerilerin kazanılması ve uygulanmasıyla ilgilidir. Son zamanlarda, SDÖ'nin tanımı, SDÖ becerilerinin geliştirilmesinin ırk, sınıf, cinsiyet kimliği, cinsel yönelim, öğrenme ihtiyaçları ve yaşa bağlı farklılıkları aşmaya yardımcı olabileceğini vurgulayarak adalet odaklı bir yaklaşımı da içerecek şekilde genişletilmiştir. SDÖ, bireylerin kendi duygularını tanımlayıp yönetmelerine, diğerlerine karşı empati duygularını artırmalarına ve kişisel hedefler belirleyip bunları gerçekleştirmelerine olanak sağlayan bilgi, tutum ve becerilerin geliştirilmesini ifade eder (CASEL, 2022).

Ayrıca SDÖ, öğrencilerin düşüncelerini ve duygularını daha iyi anlamalarına, daha bilinçli hale gelmelerine ve ülkelerinde ve dünyadaki diğer insanlara karşı daha fazla empati geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlar, farklılıkları dikkate alır ve tüm öğrencilerin başarılı olması için eşit bir zeminde buluşmalarına yardımcı olur. SDÖ, çocukların ve yetişkinlerin

duygularını düzenlediği, hedefler belirlediği, empati yaptığı, sağlıklı ilişkiler kurup sürdürdüğü ve yapıcı seçimler yaptığı bir süreçtir. Günümüzde öğrenciler, sık sık sınıfta farklı kültürlerden gelen, farklı görüşlere sahip ve kişiye özgü yeteneklere sahip insanlarla ilk kez karşılaşır. Yeni ve çeşitli bir topluluğa adapte olmak, orada evlerinde hissetmek ve farklı bakış açılarına ve değerlere sahip insanlara saygı ve anlayış göstermek öğrenciler için zor olabilir. SDÖ, öğrencilerin düşüncelerini ve duygularını daha iyi anlamalarına, daha bilinçli hale gelmelerine ve toplumlarındaki ve daha geniş dünyadaki diğer insanlara karşı daha fazla empati geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlar. Bu farklılıkları dikkate alır ve tüm öğrencilerin başarılı olması için eşit bir zeminde bulunmalarına yardımcı olur. SDÖ, çocukların ve yetişkinlerin duygularını düzenlediği, hedefler belirlediği, empati gösterdiği, sağlıklı ilişkiler kurup sürdürdüğü ve yapıcı seçimler yaptığı süreçler bütünüdür. Son zamanlarda, giderek artan sayıda eğitim kurumu, sosyal duygusal gelişimde yeterliliğin ve akademik başarının birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermektedir (CASEL, 2022).

SDÖ'nün tarihsel gelişimine bakıldığında ise, süreç içerisinde pek çok kuramdan etkilendiği görülmektedir. İlk olarak Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı ile temelleri atılan SDÖ, Salovey ve Mayer'in duygusal zeka kavramından oldukça etkilenmiştir. Gardner'ın çoklu zeka kuramı da SDÖ'yü etkileyen bir yaklaşım olmuştur (Kabakçı, 2006). SDÖ becerileri ile ilgili alanyazın incelendiğinde becerilere ait farklı araştırmacıların farklı sınıflamalar yaptığı görülmektedir. CASEL'in sınıflamasına göre, öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişkisel beceriler ve sorumlu karar verme olmak üzere SDÖ'yü beş alt boyut olarak ele almıştır. Bunlar öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme becerileridir (CASEL, 2013). Bu boyutlara ait açıklamalar aşağıda yer almaktadır :

Öz farkındalık becerileri: Bireyin kendi duygularını, düşüncelerini ve değerlerini ve bunların davranışlarını nasıl etkilediğini anlama becerileridir. Öz farkındalık becerileri, güçlü yönleri tanıma, öz güven, öz yeterlik gibi becerileri içermektedir.

Öz yönetim: Bireyin amaçlarına ulaşmak için duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını etkili bir şekilde yönetme becerileridir. Öz yönetim becerileri öz disiplin, dürtü kontrolü, stres yönetimi ve hedef belirleme gibi becerileri içermektedir.

Sosyal Farkındalık: Başkalarının bakış açısını anlama ve empati kurma becerileridir. Bu beceriler, farklılıklara saygı, başkalarına saygı, bakış açılarını anlama, başkalarının güçlü yönlerini tanıma gibi becerileri içermektedir.

İlişki Becerileri: Farklı birey ve gruplarla farklı ortamlarda sağlıklı ve destekleyici ilişkiler kurma ve sürdürme becerileridir. İletişim, ilişki kurma, sosyal yakınlık ve takım çalışması gibi becerileri içermektedir.

Sorumlu Karar Verme: Kişisel davranışlarda ve sosyal etkileşimlerde özenli ve yapıcı seçimler yapma becerileridir. Bu beceriler, problemlerin tespiti, problem çözme, etik sorumluluk, davranışların sonuçlarını öngörmek ve değerlendirmek olarak sıralanabilir.

Kabakçı (2006) ise araştırmasında SDÖ becerilerini, bireyin elde etmesi gereken iletişim becerileri, kendilik değerini artırma becerileri, problem çözme becerileri, stresle baş etme becerilerinden oluşan temel becerilerin tamamı olarak tanımlamıştır. Bu tanım, gerçekleştirilen çalışmada SDÖ becerilerinin çerçevesini oluşturmaktadır. Sonraki bölümde, iletişim becerileri, kendilik değerini artırma becerileri, problem çözme becerileri ve stresle baş etme becerileri daha detaylı olarak açıklanmaktadır. Tüm bu boyutlar, hem öz yönetim ve öz farkındalık gibi kişisel, hem de ilişki becerileri, sosyal farkındalık gibi kişilerarası yetkinliklerin geliştirilmesinin önemini vurgular. Bu çalışmada oturumlar planlanırken CASEL'in SDÖ sınıflaması, Kabakçı'nın (2006) sınıflamasını kapsadığından her iki sınıflamadan da yararlanılmıştır.

2.2.1.1. İletişim Becerileri

İletişim becerileri, farklı bölge ve kültürlerden gelen insanlarla sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme yeteneğidir. Bu beceri, ne zaman yardım istemeye veya yardım teklif etmeye gerek olduğunu bilmeyi, diğerlerini dinlemeyi ve onlarla iletişim kurmayı içerir. SDÖ beceri düzeyi yüksek olan bireyler ilişkilerinde anlaşmazlıkları ve çatışmaları daha etkili bir şekilde yönetmeyi öğrenirler, bu da onların iyi iletişim kurmalarını ve arkadaşlıklarını sürdürmelerini daha kolay hale getirir (Banks, 2022). İletişim becerileri bireyin toplumla uyumlu yaşaması ve diğer kişilere isteklerini, ihtiyaçlarını ifade etme sürecinde en çok başvurduğu beceri türüdür (Kabakçı, 2006).

2.2.1.2. Problem Çözme Becerileri

Problem çözme becerileri, herhangi birinin fiziksel, duygusal veya sosyal düzeyde olumsuz etkilenmesine yol açmayan bir şekilde, bir problemi veya çatışmayı çözme şeklini ifade eder. Anlaşmazlıklar yapıcı bir şekilde çözüldüğünde, çocuklar durumlarla ve ilişkilerle başa çıkma yeteneklerinde güven kazanabilirler. Genç insanlara çatışmayı nasıl yöneteceklerini öğretmek, büyümelerini kolaylaştırmak için en önemli bileşenlerden biridir.

Hatta bazı yetişkinlerin kötü arabuluculuk becerileri vardır ve kişisel hayatlarını düzgün bir şekilde yönlendiremezler. Bu nedenle, bireylere erken yaşlardan itibaren problem çözme, negatif duyguları nasıl aşacaklarını ve buna uygun şekilde hareket etmeyi öğretmek son derece önemlidir. Öğrencilere farklı bir bakış açısı kazanmayı, karşı tarafın yerine kendilerini koymayı ve çok yönlü bakış açısına sahip olmayı düşünmeyi öğretmek oldukça önemlidir (DeVoogd vd., 2016). Problem çözme becerilerinin yüksek oluşu sınıfta gruplar halinde çalışmayı kolaylaştırır ve takım çalışmasından keyif almayı sağlar (Banks, 2022).

2.2.1.3. Stresle Başa Çıkma

Stresle başa çıkma, stresin zihinsel veya fizyolojik yönden sağlığa olan olumsuz etkilerini azaltmaya ve daha az stresli hissetmeye yardımcı olan araçlar, stratejiler veya tekniklerdir. Tüm yaş grupları, özellikle çocuklar, travma ve stresten etkilenir. Amerikan Psikoloji Birliği tarafından 2014 yılında yapılan bir çalışmaya göre, birçok genç daha yüksek stres seviyelerine sahiptir. Stresle başa çıkmak için birçok teknik bulunmaktadır. Bu teknikler, davranışsal, duygusal ve zihinsel yaklaşımları içerir. Öğrencilerin stresle başa çıkmasına yardımcı olmanın ilk adımı, stresin sebebini anlamaktır. Akran baskısı, istismar ve ailevi beklentiler, öğrencinin zihinsel ve duygusal sağlığını etkileyebilir. Sınıfta stres yönetimi sürekli bir çaba gerektirir. Ayrıca öğretmenin olumlu yaklaşımı ve rehberliği bu süreçte etkilidir (APA, 2014).

2.2.1.4. Kendilik Değeri

Kendilik değeri (öz farkındalık), bireyin kendi zayıf ve güçlü yönlerinin, eylemlerinin ve varlığının bilincinde olmasıdır (CASEL, 2013). Öz farkındalık, zihinsel ve duygusal durumların net bir şekilde anlaşılmasını gerektirir. Duyguların ve davranışların nasıl etkilendiğini tanıma; yeteneklerde güven kazanmak için güçlü ve zayıf yönlerin tanınmasını ifade etmektedir. Öz farkındalığı geliştiren beceriler şunları içermektedir:

- Kendi duygularınızı tanımlama ve analiz etme,
- Bu duyguların diğerlerini nasıl etkilediğini anlama,
- Kendi duygularınız, düşünceleriniz, değerleriniz ve davranışlarınız arasındaki ilişkiyi anlama,
- Kişisel ve sosyal kimlikleri bütünleştirme,
- Kişisel, kültürel ve dilbilimsel varlıkları tanımlama,
- Dürüstlük ve anlayış gösterme,

- Önyargıları sorgulama,
- Öz yeterlilik deneyimi,
- Büyüme ve gelişme yaklaşımına sahip olma,
- İlgi ve amaç duygusu geliştirme (CASEL, 2013)

Kendilik değeri bireyin kendi duygularını anlama, ifade etme, kendi duygu farkındalığı yani öz farkındalık süreçlerini içerir (Kabakçı, 2006).

Literatürde farklı SDÖ sınıflamaları olsa da önleyici çalışmalarda SDÖ'nün etkili bileşenlerini anlamak için tüm dünya genelinde çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalarda, SDÖ eğitimi ve uygulamasına ilişkin çeşitli veriler incelenerek birkaç amaç doğrultusunda değerlendirilmektedir. Bu amaçlar; uygulayıcıların program seçerken faydalanabileceği SDÖ programlarının temel özelliklerini ve etkinliğini göstermek, SDÖ programlarının yüksek kaliteli uygulanmasında farklı yaklaşımları tanımlamak ve gözden geçirmek için ülkelerin müfredatlarını tarayarak; mevcut programın, gelecekteki program geliştirme ve araştırma çalışmaları için etkili bir çerçeve belirlemede SDÖ uygulaması ve SDÖ programlarının ortak temel unsurlarını belirlemek amacıyla değerlendirme yapmaktır. Bu çerçevede etkili SDÖ programlarının ve müfredatlarının önemli bir yönü, net bir teorik temele, iyi yapılandırılmış çerçevelere ve ölçülebilir öğrenme hedeflerine sahip olmalarıdır. Bu programların ortak/temel unsurları sosyal beceriler, başkalarının hislerini tanıma, kendi duygularının farkında olma, problem çözme ve davranışsal başa çıkma becerileri olarak belirlenmiştir (Chorpita vd., 2005; Forman vd., 2009; Garland vd., 2008; Lawson vd., 2019; McLeod vd., 2017).

SDÖ uygulamalarında ilk olarak, belirli hedefleri olan, iyi yapılandırılmış standartlara sahip olmak, uygulayıcıların belirli yeterlilikleri ve becerileri daha kapsamlı bir şekilde ele almalarına yardımcı olabilir. Dusenbury vd. (2018)'nin önerdiği üç yaklaşım bulunmaktadır:

- (a) Bağımsız ve kapsamlı olan SDÖ standartları,
- (b) SDÖ'nün bir veya daha fazla boyutunu hedefleyen bağımsız standartlar,
- (c) Diğer öğrenme standartları gruplarında (örneğin, İngilizce dil sanatları, sağlık, sosyal çalışmalar) SDÖ ile ilişkilendirilmiş hedeflerin ve ölçütlerin sentezi.

Bazı standartların, güzel sanatlar, tarih, vatandaşlık ve hayat bilgisi gibi diğer alanlardaki hedeflerin bir kombinasyonu olduğu açıkça görülmektedir. Bağımsız, kapsamlı ve net SDÖ standartlarının geliştirilmesi önerilmektedir. İkinci olarak, standartları ve hedefleri kavramsal olarak tasarlamak ve aşamalı ölçeklendirmeye uygun hale getirmek önemlidir. Örneğin, belirli beceriler diğerlerinin önkoşuludur; sosyal farkındalık, kendi öz farkındalıktan sonra gelir. Sorumlu karar verme becerisinin geliştirilmesi için bireylerin

sosyal farkındalık ve iletişim becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Gelişimsel bir yaklaşımda, kendi duygularının ve düşüncelerinin farkında olmak, diğer insanların duyguları ve fikirlerinin farkında olmaktan önce gelişen bir yetidir (Bronson, 2000; McClelland vd., 2015). Aynı şekilde, kendi duygularının ve düşüncelerinin farkında olmak, duyguları ve stresi ifade etmek, kontrol etmek ve yönetmekten önce gelişen bir yetidir (Bronson, 2000; McClelland vd., 2015). Ayrıca, çocuklara kendi kendini yönetme yeteneğini geliştirirken kendini düzenleme becerisini öğretmek de unutulmamalıdır; planlama, izleme, kontrol etme, yansıtma ve değerlendirme süreçleri önemlidir (Pintrich, 2000).

Bailey vd. (2019) çalışmalarında, duyguları tanıma ve iletişim kurma becerilerinin, yönetme becerilerinden daha önce tanıtılması gerektiğini öneren bir gelişimsel model önermektedir. Bu öneriler, SDÖ becerilerinin mevcut halinin yeniden düzenlenmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca analiz, müfredatta belirtilmeyen unsurların belirtilenler kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bireyin kendi ile ilgili yeterlilikler, SDÖ'nün tamamının sadece üçte biri tarafından kapsamaktadır.

Cefai vd.'ne (2018) göre, ülkelerin SDÖ becerilerini müfredatlara entegre etmek için bir çerçeve geliştirmeleri gerekmektedir. SDÖ eğitiminin yapılandırılması ve müfredatın içine entegre edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Önerdikleri kapsamlı çerçeveye dayanarak, müfredatın hem kişisel hem de sosyal SDÖ yeterliliklerini içermesi gerekmektedir; SDÖ becerileri düzenli olarak öğretilmeli, bu beceriler sınıf ortamının dışında müfredatın her alanında etkinliklerle desteklenmeli ve bütünsel bir okul yaklaşımı kullanılarak desteklenmelidir.

2.2.2. Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Önemi

SDÖ, öğrencilere duygularını daha iyi anlamalarını, tam olarak hissetmelerini ve diğerleri için empati göstermeyi öğreten bir modeldir. Bu öğrenilen davranışlar ileriki yıllarda öğrencilere sorumluluk duygusu içinde uygun kararlar vermelerine yardımcı olma, hedeflerine ulaşmak için projeler geliştirme ve arkadaş çevreleri ve toplumla olumlu ilişkiler kurmada büyük bir öneme sahiptir. SDÖ, okullardaki eğitim kalitesini artırırken okul ve sınıf ortamını iyileştirir, davranışsal sorunları azaltır ve öğrencilerin akademik başarısını artırır. Entegre, koordineli bir yaklaşımla yapılan SDÖ, çocuklara sadece sınavlardan geçmeyi değil, aynı zamanda yaşam becerilerini geliştirmeyi ve sosyal zorluklarla başa çıkmayı öğretir. SDÖ, öğrencilerin okuldaki potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmalarına ve aynı zamanda hayatları boyunca da bu becerileri kullanmalarına yardımcı olur (Twiner vd., 2022).

Anaokulundan lise seviyesine kadar 270.034 öğrenciyi içeren 213 okul tabanlı, evrensel sosyal ve duygusal öğrenme programının meta-analizi, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini, tutumlarını, davranışlarını ve akademik performanslarını önemli ölçüde artırdığını, bunun da başarı düzeylerinde %11’lik bir artışa yol açtığını ortaya koymuştur (Durlak vd., 2011). SDÖ’yü okul müfredatına dahil ederek, öğrencilerin stresi azaltmak için duygularını ve davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri sağlanabilir. Bu becerilerin bazıları, çocukların bağımsız olarak gerektiğinde kendilerini düzenlemelerine yardımcı olabilir. Çözüm yolları bulmak için bazen düşüncelerini ve duygularını diğerlerine daha iyi iletebilirler.

2.2.3. Sosyal Duygusal Öğrenme ve Okul

SDÖ, insanların çeşitli sosyal, duygusal ve bunlarla bağlantılı becerileri, tutumları, davranışları ve değerleri öğrenip, bunları uygulamaya dökme sürecini kapsar ve öğrencilere rehberlik eder. Bu beceriler, insanların okulda başarılı olmalarına yardımcı olan fikirler, duygular ve davranışlarla yakından ilgilidir (Humphrey vd., 2011). Günümüzün beceriler bakımından giderek çeşitlenen dünyasında, çocuklar sık sık, farklı kökenlerden gelen, çeşitli fikirlere sahip ve özel yeteneklere sahip insanlarla sınıfta ilk kez karşılaşır. SDÖ, bu farklılıkları dikkate alarak tüm öğrencileri başarıya eşit bir şekilde ulaştırmaya yardımcı olmak amacıyla öğrencilere düşüncelerini ve duygularını daha iyi anlama, öz farkındalık kazanma ve toplumlarındaki ve dünya genelindeki diğer insanlara daha fazla empati geliştirme konusunda yardımcı olmayı amaçlar. Bu beceriler, gelecekte çocukların daha güçlü, daha etkili, öz farkındalığı daha yüksek ve sosyal olarak bilinçli bireyler olmalarına yardımcı olmak için sınıfta geliştirilebilir (Bierman ve Motamedi, 2015).

Okul düzeyinde, SDÖ stratejileri genellikle okul ortamı ve öğrenci destek hizmetleri ile ilgili politikaları ve uygulamaları içerir. Güvenli ve olumlu bir okul ortamı ve kültürü oluşturmak, öğrencilerin akademik, davranışsal ve ruh sağlığı sonuçları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Okul yöneticileri, okul ortamı ile ilgili düzenlemeler yaparak, yetişkinler için sosyal ve duygusal yeterlilik modellemesi oluşturur ve öğrenciler ve personel için açık normlar, değerler ve hedefler geliştirerek pozitif okul ortamlarını teşvik etme konusunda kritik bir rol oynarlar. İnsancıl disiplin politikaları ve zorbalık önleme uygulamaları, ödül veya ceza üzerine kurulu tamamen davranışsal yöntemlerden daha etkilidir. Okul yöneticileri, öğrenciler arasında pozitif ilişkiler ve topluluk hissi oluşturmak için düzenli toplantılar veya rehberlik etkinlikleri düzenleyebilirler (Sklad vd, 2012).

SDÖ'nün okul ve sınıf ortamına entegre edilmesi, öğrencilere becerilerini müfredatın diğer alanlarında uygulama, yetişkinlere ve akranlara bu becerileri nasıl uyguladığını gözlemlene fırsatı verir. Tüm okul yaklaşımı, tüm okul topluluğunu değişim birimi olarak tanımlar ve birbirine bağlı üç bileşen arasında koordine edilmiş eylemi içerir. Bunlar; müfredat-öğretim ve öğrenme, okul kültürü ve ortamı ve aile ve sosyal çevredir. Bu yaklaşım, okuldaki öğretmen, yönetici ve öğrencilerin tamamı arasında daha olumlu iletişim ve etkileşimleri kolaylaştırır (McLeod vd., 2017).

Son yıllarda, SDÖ programlarının akademik başarıyı arttırmanın yanı sıra, iş yaşamındaki başarı üzerindeki etkisinin ortaya konması ile Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği (TÜSİAD) gibi kuruluşlar da SDÖ becerilerinin önemine vurgu yapmaya başlamışlardır. Dijital dönüşüme bağlı olarak, problem çözme becerisi, sorumlu karar alma, değişime ve gelişime açık olma, işbirliği içinde çalışabilme, duygularını düzenleyebilme ve temel iletişim becerileri gibi beceriler hem öğrencilerin akademik başarılarını arttırmakta hem de iş dünyasının ihtiyaçlarını karşılayabilmesi yönünden önem kazanmaktadır. Yirminci yüzyılın sonuna kadar okul ve iş hayatındaki başarının odaklanma, hafıza, öğrenme hızı, planlama, kelime haznesi gibi bilişsel yetkinliklerle ilgili olduğu düşünülmekteydi. Günümüzde, bu bakış açısı farklılaşarak, başarının sadece bilişsel yeteneklerle ilgili olmadığı; duygusal ve sosyal yetkinliklerin de bilişsel yetenekleri desteklediği görüşü kabul görmüştür (Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği, [TÜSİAD], 2019).

Okul içerisindeki ortam kadar okul sonrası SDÖ etkinlikleri de öğrencilere destekleyici yetişkinler ve akranlarla bağlantı kurma fırsatı sunar ve gençlerin yeni beceriler ve kişisel yetenekler geliştirme ve uygulamalarına yardımcı olmak için elverişli bir ortamdır (Bierman ve Motamedi, 2015). Araştırmalar, sosyal ve duygusal gelişime odaklanan okul sonrası programların, öğrenci öz algılarını, okula bağlılığı, pozitif sosyal davranışları, okul notlarını ve sınav puanlarını önemli ölçüde artırabileceğini, aynı zamanda problemli davranışlarını azaltabileceğini göstermektedir (Durlak vd., 2011). SDÖ, okul dışında birçok ortamda desteklenebilir. SDÖ, erken çocuklukta başladığından, aile ve erken çocuk bakımı ortamları önemlidir (Bierman ve Motamedi, 2015).

2.2.4. Sosyal Duygusal Öğrenme ve Aile

SDÖ; temeli bebeğin dünyaya gelişiyle atılan, gelişim dönemlerine göre katmanlı bir şekilde ilerleyen bir yapıdadır. Aile ise çocuğun ilk sosyal çevresidir. Mizaç gibi doğuştan getirilen bazı özellikler sosyal ve duygusal beceriler konusunda temel belirleyici unsurlardan

biridir. Çocukların sosyal ve duygusal becerilerinde mizaç, bireysel farklılıkları açıklama konusunda önemli bir etkidir. Aile ise bu bireysel farklılıkların üzerine, sosyal duygusal beceriler konusunda bireye fark yaratmasını sağlayacak imkanları veren en etkili yapıdır. Sosyal ve duygusal becerilerin niteliği, ebeveyn çocuk etkileşimi ile yakından ilgilidir. Ebeveynlerin, çocuklarının sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını desteklemeye dönük davranışları, onların iletişim becerileri kuvvetli, kendi haklarını savunabilen, problem çözme becerileri gelişmiş, kendine güvenen, dengeli ve toplumla uyumlu birer bireyler olmalarında son derece etkilidir (Yaşar, 2015).

Ev ve aile ortamı SDÖ becerilerinin gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Ebeveynlerin bebeklikten itibaren çocukların temel ihtiyaçlarını zamanında karşılamasının, toplumca kabul edilen uygun davranış biçimleri yönünden çocuğa model olunmasının, çocuklara dengeli, tutarlı ve kararlı davranışlar sergilemenin, çocuklardan yaş ve gelişim özelliklerine uygun beklentiler taşımanın, çocuğun görüş ve düşüncelerine önem vermenin, çocukların sosyal duygusal öğrenmelerini desteklemede önemli faktörler olduğu vurgulanmıştır (Kandır ve Alpan, 2008).

Çocuklar ve ergenler, birçok insanın sosyal ve duygusal refahının temelini oluşturan olumlu ailevi ilişkilerden fayda görürler. Bu ilişkilerde duygusal becerilerin iyileştirilmesine yönelik özel olarak düzenlenen SDÖ yaklaşımı, ebeveynlerin çocuklarıyla daha yakın bir bağ kurmalarına yardımcı olabilir ve sosyal ve duygusal farkındalık üzerine kurulu karşılıklı pozitif bir ilişkiyi teşvik edebilir. Aile ve toplum ortaklığı, okulun öğrenmeyi ev ve mahalleye kadar genişletme yaklaşımlarının etkisini güçlendirebilir. Toplum üyeleri ve kuruluşları, özellikle öğrencilere çeşitli SDÖ becerilerini geliştirmeleri ve uygulamaları için ek fırsatlar sağlayarak sınıf ve okul çabalarını destekleyebilirler (Catalano vd., 2004).

2.2.5. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Bilişsel Davranışçı Terapi

Birçok SDÖ programı, zihinsel hastalık belirtilerine odaklanmak yerine, zihinsel farkındalık temelli bilişsel terapi programlarını başarıyla kullanır. Bu tür programlar, öğrencilere problem çözme ve duygularını düzenleme konusunda yardımcı olur. Okuldaki programlar, istenmeyen veya sorunlu duygularla ilişkilendirilen yararsız düşünceleri değiştirmek için bilişsel davranış terapisini kullanır. Bilişsel davranışçı terapi (BDT), depresyon, kaygı bozuklukları, alkol ve madde kullanımı problemleri, evlilik problemleri, yeme bozuklukları ve ciddi ruhsal rahatsızlıklar da dahil olmak üzere çeşitli sorunlar için etkili olduğu kanıtlanmış bir psikolojik tedavi modelidir. Birçok araştırma, BDT'nin

işlevsellik ve yaşam kalitesinde önemli bir iyileşme sağladığını öne sürmektedir. Pek çok çalışmada da, BDT'nin diğer terapi modelleri veya psikiyatrik ilaçlara göre en az onlar kadar etkili veya daha etkili olduğu gösterilmiştir. BDT hem araştırma hem de klinik uygulamaya dayalı olarak ilerler. Geliştirilen yöntemlerin değişime neden olduğuna dair çok miktarda bilimsel kanıt bulunan bir yaklaşımdır. Bu çerçevede BDT, birçok diğer psikolojik tedavi şekline farklıdır (Aber vd., 2021).

SDÖ ise, genel olarak, çocukların ve gençlerin toplum içinde işlev görmelerini sağlayan temel bilgi, tutum ve becerileri geliştirmelerine yardımcı olan bir öğrenme şeklidir. Bireyin kendi düşüncelerini, duygularını ve sosyal konumunu anlamasını, aynı zamanda başkalarını da anlamasını sağlar. Bu bilgi, tutum ve beceriler, üç alan (bilişsel, duygusal ve sosyal) içinde yer alan beceriler olarak tanımlanmıştır (INEE, 2016). Bu beceriler şunlardır:

- Sorumlu karar verme: Kişisel davranış ve sosyal etkileşimler hakkında yapıcı kararlar alma yeteneği
- Kendinin farkında olma: Kendi duygularını ve düşüncelerini tanıma ve davranışları üzerindeki etkilerini değerlendirme, güçlü ve zayıf yönleri değerlendirme ve özgüven geliştirme yeteneği
- Kendini yönetme: Duyguları düzenleme yeteneği
- Sosyal farkındalık: Sosyal ve etik normları anlama yeteneği
- İletişim becerileri: Sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme yeteneği

Psikososyal destek (PSD) yaklaşımı, belirli temel prensipler, müdahalelerin matrisi ve çok katmanlı bir yanıt sistemi içerir; bu içerik içerisinde birçok program bulunur, bunlar arasında SDÖ programları da vardır. Bu nedenle, SDÖ, PSD şemsiyesi altında yer alan belirli bir programlama çizgisini temsil eder (INEE, 2016).

Hem BDT hem de SDÖ müdahalelerinin genel odak noktası, travmayı takip eden olumlu uyumu teşvik etmek amacıyla direnç oluşturmaktır. Ancak, SDÖ genellikle uzmanlaşmamıştır ve bu nedenle BDT piramidinin alt iki katmanını kapsar. INEE (2016) tarafından yapılan tanıma göre, SDÖ müdahaleleri, daha belirgin bir odak noktasına sahip olsa da, BDT müdahalelerinin çok daha geniş bir yelpazedeki bir parçasını oluşturur. Ancak, BDT ile karşılaştırıldığında SDÖ'nün eğitimle daha sağlam bir bağlantısı olması belirgin bir özelliğidir. SDÖ, genellikle çocuk (ve gençlik) odaklı bir yaklaşım olarak kabul edilir ve psikolojik dayanıklılığı artırmak ve sosyo-duygusal becerileri geliştirmeyi desteklemeyi amaçlar. Genellikle sorunların önlenmesine odaklanır. Buna karşılık, BDT önleyici, iyileştirici veya iyi olma durumunu teşvik eden bir strateji olabilir. Ayrıca SDÖ bilinçli bir

şekilde eğitimle ilişkilendirilmiştir, çünkü okul ortamında sunulması amaçlanmaktadır. BDT çeşitli ortamlarda gerçekleştirilebilir. Ayrıca, SDÖ pedagojik bir yaklaşımdır ve öğrenme alanlarında uygulanması ve öğrenme rutinleriyle entegre edilmesi amaçlanır. Çocuk gelişimi için diğer okul stratejileriyle uyumlu olduğunda en yararlı beceriler bütünü olduğu düşünülmektedir (INEE, 2016).

Psikososyal destek kapsamında BDT terapisi genellikle davranış kalıplarını değiştirmeye yönelik çabaları içerir. Bu noktada SDÖ, BDT ile birlikte düşünüldüğünde, problemleri önleyici ve birçok sorunu çözebilme potansiyeline sahiptir. Yani BDT'nin bir nevi altyapısı veya temeli gibi düşünülebilir. Bireyin kendini bilmesi, tanınması, empati yaparak aile, arkadaş ve çevresinde yer alan bireyleri anlayıp onlarla iyi bir iletişim kurması, sorun ortaya çıktığında ise kendinin ve sosyal çevrenin farkında olarak yapıcı bir şekilde sorunları çözümlenmeye çalışması bilişsel davranışçı terapi aşamasına gelmeden sorunların çözümünde ve insanlar arasında sağlıklı ilişkiler kurulmasında önemlidir (Lawson vd., 2019).

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Ergenlerde Sosyal Kaygı ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Sosyal kaygı üzerine birçok araştırma, çocuklar ve ergenler üzerinde yürütülmüştür. Bu araştırmalarda sosyal kaygı ile ilgili betimsel, ilişkisel ve deneysel çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu çalışmalara ait veriler aşağıda sunulmuştur.

Sertelin Mercan (2007), patolojik olmayan fakat sosyal kaygı seviyesinin yüksek olduğu ergenlerin sosyal kaygı düzeylerini azaltmak amacıyla bir sosyal beceri eğitim programı geliştirmiştir. İstanbul’da bir devlet okulunda öğrenim gören 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden 18 kişi bu araştırmaya katılmıştır. Bu öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubunda, 12 oturumluk “Bilişsel Davranışçı Terapi Ekolü ile Bütünleştirilmiş Sosyal Beceri Eğitimi” programı gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu uygulamalardan “BDT Ekolüyle Bütünleştirilmiş Sosyal Beceri Eğitiminin”, ergen bireylerin sosyal kaygı seviyelerini azalttığı, oturumlar tamamlandıktan 6 hafta sonra alınan izleme testi ölçümlerinde de grup çalışmasının etkililiğinin devam ettiği bulunmuştur.

Hamarta (2009) ergenlerin sosyal kaygılarını kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik düzeyleri açısından ele almıştır. Araştırma verilerini 281 kız, 291 erkek toplam 572 lise öğrencisinden “Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği”, “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri” ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ile toplamıştır. Kişilerarası

problem çözmenin alt boyutlarından olan kendine güvensiz yaklaşımın ve probleme olumsuz yaklaşımın; sosyal kaygının üç alt boyutuyla da orta düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kişilerarası problem çözmeye ait alt alanların sosyal kaygının alt boyutlarını önemli düzeyde yordadığını belirlemiştir. Buna ek olarak yapıcı problem çözme ile ergenlerin sosyal kaygılarının negatif yönde düşük düzeyde ilişkili olduğunu saptamıştır.

Aydın vd. (2010), tarafından ergenlerin sosyal anksiyete düzeyini azaltmak için geliştirilen 13 oturumluk bilişsel-davranışçı grup terapisi programı, bilişsel yeniden yapılandırma, gevşeme eğitimi ve maruz bırakma bileşenlerini içermektedir. Programa katılacak öğrencileri belirlemek için 711 öğrenciden veri toplanmıştır. Katılım kriterlerini sağlayan 7. ve 8. sınıflardan 44 öğrenci (deney grubu=24, kontrol grubu=20) çalışmaya dahil edilmiştir. Programın etkililiğini değerlendirmek için ön test ve son test ölçümlerinde “Çocuklar İçin Olumsuz Bilişsel Hatalar Ölçeği” (ÇOBHÖ), “Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi Ölçeği” (ÇÇESFÖ), “Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği” (ESKÖ) ve “Ebeveynler için Sosyal Anksiyete Ölçeği” (ESKÖ-E) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinde ve bununla ilişkili bilişsel hatalarında azalma olduğu bulunmuştur.

Çakır (2010), BDT temelli sosyal kaygıyla başa çıkma programının lise öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplu ön test, son test ve izleme testi ile gerçekleştirilen araştırmada ölçme aracı olarak “Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği” (ESKÖ) kullanılmıştır. Bulgulara göre, ergenlere uygulanan sosyal kaygıyı azaltma programı deney grubundaki ergenlerin sosyal kaygı düzeyinde azalma sağlarken, deney ve kontrol grubunun sosyal kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Şimşek (2011) sosyal beceriler grup rehberliği programının sosyal kaygı düzeyine etkisini incelediği araştırmasında 17’si deney 17’si kontrol grubundaki 34 lise öğrenci ile araştırma verilerini ölçmek için “Sosyal Kaygı Ölçeği”, “Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma” ve “Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Ölçeklerinden” faydalanmıştır. Sonuçlar, deney grubu lehine olmuş, bu sonucun %56 sınıfın yapılan grup rehberliği uygulamasından kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Ergenlerin toplum örnekleminde sosyal kaygı düzeyini ve sosyal kaygı ile bazı sosyo demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmak için Memik vd. (2010) tarafından yapılan okul tabanlı kesitsel bir araştırmada; Kocaeli’deki 12 okuldan 6-8. sınıflardaki (10-16 yaş) öğrenciler, “Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği” (SAS-A) ile taranmıştır. Bu çalışmada

sosyodemografik değişkenlerin SAS-A puanları ile ilişkisi incelenmiş ve 1.713 öğrencilik bir örneklemden (865 erkek %50,4 ve 848 kız %49,5) elde edilen veriler analiz edilmiştir. SAS-A puanlarında önemli bir cinsiyet farkı ortaya çıkarken erkeklerde, kızlara göre daha yüksek SAS-A toplam ve alt ölçek puanları (sosyal kaçınma ve genel sıkıntı-alt ölçek puanı hariç) ortaya çıkmıştır. Sosyoekonomik durum ile sosyal kaygı düzeyi arasında önemli bir negatif korelasyon ortaya çıkmıştır. SAS-A puanları, düşük sosyoekonomik düzeyde olanlar ve kırsal bölgelerdeki okullara gidenlerde daha yüksektir. Bu çalışmanın sonucu, Türk ergenler arasındaki sosyal kaygı ile ilgili belirtilerin erkeklerde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Düşük sosyoekonomik düzey gibi bazı faktörler ve kırsal bölgede yer alan bir okulda eğitim görme, SAS-A puanları üzerinde etkili olmuştur. Bu çalışma sonucunda okul ortamlarında olumsuz şartların oldukça fazla olduğu ve uzmanların ve öğretmenlerin ergenlerde sosyal kaygıyı tanıması ve gençlerde sosyal kaygının neden olduğu zorlukları aşmalarına yardımcı olmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Eriş ve İkiz (2013) ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri ve benlik saygısı arasındaki ilişkiye ek olarak; algılanan okul başarısı ve beden imajına, cinsiyete, arkadaş grubuna sahip olmalarına, okul dışında faaliyetlere katılma durumuna ve karşı cinsten özel bir arkadaşına sahip olmalarına göre benlik saygısı ve sosyal kaygının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Çalışmaya 148'i erkek ve 152'si kız olmak üzere toplam 300 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri ve benlik saygısı arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde karşı cinsten arkadaşına sahip olmaya göre benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeylerinin farklılaşmadığı orta çıkmıştır. Okul dışı faaliyetlere katılmaya göre genel sosyal kaygı düzeyi ile sosyal kaygının alt boyutlarından sosyal kaçınma ve kritize edilme kaygısı düzeyleri farklılaşmaktadır. Arkadaş grubuna sahip olmaya ve algılanan beden imajına göre benlik saygısı ile genel sosyal kaygının alt boyutlarından sosyal kaçınma ve değersizlik duygusu düzeyleri farklılaşmaktadır.

Demir vd. (2013) tarafından Türkiye'deki çocuk ve ergenlerin sosyal kaygı bozukluğunun (SKB) yaygınlık durumunu ve bazı psikososyal özelliklerini tanımlamak için 4. ile 8. sınıflar arasında 1.482 öğrencinin katılımcı olarak yer aldığı bir çalışmada, öncelikle "Çocuklar İçin Sosyal kaygı Ölçeği-Yeniden Düzenlenmiş Formu" (SASC-R) ve "Çocuklar ve Ergenler için Capa Sosyal Kaygı Ölçeği" (CSPSCA) kullanılarak tarama yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, ikinci aşamada "Okul Çağı Çocukları için Duygulanım Bozuklukları ve Şizofreni Çizelgesi-Şimdiki Zaman ve Yaşam Boyu Versiyonu" (K-SADS-PL) kullanılarak

324 çocukla görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal kaygı bozukluğunun, çocuklar ve ergenler arasında daha düşük öz-kavramla ilişkili olan göreceli olarak yaygın bir bozukluk olduğu bulunmuştur. Ailede anne babanın eğitim seviyenin, kaygıya eğilimli bir karakter yapısının ve düşük özgüvenin, sosyal kaygı bozukluğu ile ilişkili olduğu ve sosyal kaygının önlenmesi ve tedavisi için müdahale edilmesi gereken alanlar olarak belirtildiği görülmüştür.

Nedim-Bal ve Öner (2014), sosyal kaygı ile başa çıkma psiko eğitim programının ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisini ölçmek için Gümüş (2010)'ün oluşturduğu 10 oturumluk sosyal kaygı ile başa çıkma psikoeğitimi programını uygulamıştır. Bir ortokula devam eden 6. ve 7. sınıftaki 100 öğrenciye “Çapa Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Fobi Ölçeği” uygulanarak sosyal kaygı düzeyi yüksek 10 öğrenci deney, 10 öğrenci kontrol grubuna alınmıştır. 10 oturumluk program sonunda sosyal kaygı ile başa çıkma psikoeğitimi programının deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark yarattığı, psikoeğitim programının sosyal kaygıyı azaltmada etkili olduğu görülmüştür.

Bilge vd. (2016) çalışmasında bilişsel davranışçı tekniklerden yararlanarak hazırlanan iletişim becerileri psikoeğitim programının 9. sınıf öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisini incelemiştir. Psikoeğitim grubuna sosyal kaygı düzeyi yüksek 10 öğrenci katılmıştır. Veriler “Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi Ölçeği” (ÇESFÖ) ile toplanmıştır. 10 oturumluk program sonucunda bilişsel-davranışçı teknikler ile sosyal ortamlarda gerekli olan iletişim becerilerini öğretmeye yönelik uygulanan psikoeğitimin, sosyal fobi düzeyinin azaltılmasına etkili olduğu ifade edilmiştir.

Gedik vd. (2018) tarafından 7. ve 8. sınıfta okuyan 12-15 yaş arası 191 öğrenci üzerinde “Çocukluk Çağı Kaygı Bozuklukları Özbildirim Ölçeği Çocuk Formu” (SCARED) ve “Çocuklar İçin Sürekli Kaygı Envanteri” (ÇSKE) kullanılarak kaygı belirtileri taraması yapılmıştır. Bu taramada çocuklara ayrıca “Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği” (ÇDÖ) de verilmiştir. Tarama sonunda, 11'i deney, 11'i kontrol grubu olmak üzere toplam 22 öğrenci ile grup çalışması yürütülmüştür. Deney grubuna uygulanan 9 haftalık bilişsel davranışçı grup terapisi sonrasında deney grubunun sürekli kaygı, ayrılık kaygısı ve sosyal kaygı puanlarında azalma olduğu, depresyon puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Acar (2022) sosyal kaygı düzeyi yüksek, psikolojik esnekliği düşük, 15 üniversite öğrencisine bilişsel davranışçı grupla psikolojik danışma uygulamıştır. Grup çalışmasından önce 204 üniversite öğrencisine “Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği” ve “Psikolojik Esneklik Ölçeği” uygulamıştır. Deney ve kontrol grubunun sosyal kaygı ve psikolojik esneklik son test

puanları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Yapılan izleme çalışmasında, bilişsel davranışçı grupla psikolojik danışmanın etkisinin 10 hafta sonra alınan izleme ölçümlerinde devam ettiği görülmüştür.

Mousavi (2023), sosyal kaygı yaşayan öğrencilerde kabul ve kararlılık terapisi temelli psikoeğitim programının sosyal kaygı belirtileri, yaşantısal kaçınma ve olumsuz değerlendirilme korkusu üzerine etkisini incelemiştir. Otuz kişilik deney, 30 kişilik kontrol grubuna ait toplam 60 kişiye ait veriyi “Sosyal Kaygı Envanteri” ve “Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği” ile toplamıştır. Katılımcıların yaş aralığı 12-16 arasında değişmektedir. Çalışmada, kabul ve kararlılığa dayalı psikoeğitimin sosyal kaygı, deneyimsel kaçınma ve olumsuz değerlendirilme korkusunu azaltmada önemli etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.3.2. Ergenlerde Sosyal Kaygı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Johnson vd. (2005), yaptıkları çalışmada aile ortamı açısından gençlerde sosyal kaygı ve depresyon semptomlarını araştırmıştır. Araştırmada sosyal olarak kaygılı ve depresif gençlerin aile ortamlarına ilişkin algıları incelenmiştir. Hem sosyal kaygı hem de depresif belirtiler gösteren ergenler, ebeveynlerinin başkalarının görüşleriyle aşırı şekilde ilgilendiğini, performanslarından utandıklarını ve kendilerini kısıtlama eğilimlerinin yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Sonuçlar, sosyal kaygının ve depresif semptomların aile ortamı değişkenleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir, ancak ilişkiler depresif semptomlar için sosyal kaygı semptomlarından daha güçlü bulunmuştur.

Sosyal kaygı ve duygusal zeka arasındaki ilişkiye dair yapılan bir başka çalışmada 2000, 2001, 2002 yıllarında üniversiteye yerleşen yaş ortalamasını 20.54 olduğu 2629 katılımcının yer aldığı bir örneklemden alınan verilere göre duygusal zekanın sosyal etkileşim kaygısıyla yüksek düzeyde ilişkili olduğu ancak performans kaygısı ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak duygusal zekanın kişiler arası uyumun baskın belirleyicisi olduğu vurgulanmıştır (Summerfeldt vd., 2005).

Peleg (2010), erken (12-13), orta (14-15) ve geç (17-18) ergenlik dönemindeki 594 ergenin sosyal kaygı ve sosyal uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar, 12-13 yaş arası ergenler için sosyal kaygının, sosyal reddedilme ile pozitif, sosyal kabul ve popülerlik ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir. Aynı durumun 14-15 yaş arası ergenler için de geçerli olduğu, ancak ilişki düzeyinin daha düşük olduğu rapor edilmiştir. Geç

ergenler için (17-18 yaş), sosyal kaygının, sosyal uyumun herhangi bir boyutuyla anlamlı bir ilişki içinde olmadığı ifade edilmiştir.

Almanya’da 3000’den fazla ergen ve genç yetişkin (14-24 yaş arası) ile yapılan 10 yıl süreli bir çalışmada, Beesdo-Baum vd. (2012), farklı sosyal kaygı düzeylerindeki bireylerde sosyal kaygının seyrini incelemiştir. Katılımcıların %57’lik oranının çalışma boyunca kaygı seviyesi olarak stabilize gösterdiği, bunlardan sadece %15’i tamamen iyileştiği rapor edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, sosyal kaygıya müdahale edilmediği durumlarda kaygı seviyesinin kötüleştiği ve bu nedenle erken tanı ve tedavinin önemi vurgulanmıştır.

Kley vd. (2012), sosyal kaygı bozukluğu yaşayan 8-13 yaş arası 75 (43 kız, 32 erkek) katılımcıdan oluşan bilişsel davranışçı tekniklerle oluşturulmuş 12 seanslık grup eğitimi gerçekleştirmiştir. Katılan bireylerin ve ebeveynlerinin değerlendirmeleri doğrultusunda BDT temelli grup çalışmasının sosyal kaygıyı azaltmada etkili olduğunu bildirmiştir.

Ranta vd. (2014)’nin Finlandiya’da yaptığı çalışmada 13-17 yaş arası 784 katılımcı ile sosyal fobisi ve normal düzeyde sosyal kaygısı olan ergenlerin otomatik düşüncelerini ve imgelerini, güvenlik davranışlarını ve genel başa çıkmalarını incelemiştir. Bu çalışmada, klinik sosyal kaygı düzeyinde olanların, klinik durumda olmayan sosyal kaygı teşhisi konulmamış olanlara göre daha düşük not ortalamasına sahip olduğu, genel olumsuz düşüncelerinin daha sık ve güvenlik arayan davranışlarının daha yoğun olduğu ortaya konmuştur.

Wergeland vd. (2014), sosyal kaygı yaşayan bireylerde bireysel BDT ve grupla BDT çalışmasının etki düzeyini araştırmıştır. Sekiz ile 15 yaş aralığındaki toplam 182 sosyal kaygılı bireyin bir kısmı ile bilişsel davranışçı terapi temelli 10 oturumluk ergen ve 2 oturumluk veli grup terapisi ve bir kısmı ile de bireysel terapi programı yürütmüşlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, bireysel müdahale ve grup müdahalesi arasında bir fark olmadığı ve her iki müdahalenin de etki düzeyinin düşük olduğu, ancak BDT çalışmalarına katılan bireylerin katılmayan bireylere göre sosyal kaygı düzeylerinde anlamlı değişimler olduğu ortaya çıkmıştır.

Scaini vd. (2016) tarafından sosyal kaygı bozukluğunda uygulanan bilişsel davranışçı terapinin etkililiği ile ilgili 13 çalışmanın metanalizi yapılmıştır. Çalışma sonunda sosyal kaygıya müdahalede bilişsel davranışçı terapinin etkili olduğu ancak bu etkinin artırılmasında sosyal beceri eğitimlerinin müdahale programlarına dahil edilmesinin daha fazla yarar sağladığı, okul ortamlarında uygulanacak, sosyal kaygıya bilişsel davranışçı temelli sosyal beceri ağırlıklı müdahalelerin daha işlevsel olduğu vurgulanmıştır.

Sosyal kaygı bozukluğu olan bireylerde farkındalık temelli stres azaltma ve bilişsel davranışçı grup terapisi yönteminin sosyal kaygı, duygusal netlik ve duygu farkındalığı üzerindeki etkilerini ölçmek amacıyla 108 yetişkin bireye programlar uygulanmıştır. Kontrol grubuna (n=37) herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Programın sonuçları incelendiğinde BDT temelli grup terapisine katılan sosyal kaygılı bireylerde duygusal netlik ve duygusal farkındalığın önemli ölçüde arttığı ve bunun 12 ay takip sonucunda da önemli ölçüde korunduğu bulunmuştur. Duygusal farkındalığa ait anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Butler vd., 2018).

Chiu vd. (2021)'nin yaptığı metaanaliz çalışmasında, 10-19 yaş grubunu kapsayan 1967 ve 2020 yılları arasındaki 23 çalışma incelenmiştir. Araştırmada, akran reddi ve akran zorbalığının ileriye dönük sosyal kaygıyı arttırdığı görülmüş ve araştırmaya göre sosyal kaygı ile daha sonraki arkadaşlık kalitesi arasında negatif ilişki, sosyal kaygı ile daha sonraki akran reddi arasında pozitif ilişki olabileceği sonucuna varılmıştır. Ülkemizde ve yurt dışında sosyal kaygı ile ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde sosyal kaygının sosyal kabul, sosyal yeterlilik, psikolojik sağlamlık, sosyal beceri, sosyal zeka ve duygusal zeka kavramları ile ilişkili olduğu görülmektedir. Son yıllarda bu değişkenlerle ilgili betimsel ve ilişkisel çalışmalara ek olarak deneysel çalışmaların sayısının arttığı görülmektedir. Deneysel çalışmalarda sosyal kaygı ile ilişkili bulunan bu değişkenlerle ilgili yapılan grup çalışmalarının sosyal kaygıyı azaltmada etkili olduğuna dair çalışma sonuçları bulunmaktadır.

2.3.3. Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Ağırkan ve Ergene’ye (2021) göre ülkemizde SDÖ’ye ilişkin yapılan çalışmaları betimsel ve ilişkisel olmak üzere iki çeşit halinde kategorize etmek mümkündür. Buna göre bu araştırmalar, sosyal duygusal öğrenmenin alt becerilerini tanımlamaya yönelik betimsel çalışmalar ve SDÖ becerileri ve diğer değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen ilişkisel araştırmalardır. Bunlara ek olarak alanyazında deneysel çalışmalar da yer almaktadır.

Totan ve Kabakçı (2010), SDÖ’nün ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordama gücünü incelemişlerdir. “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” (SDÖBÖ) ve “Zorba-Kurban Anketi” kullanarak 276 kız, 271 erkek öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf düzeyi arttıkça zorbalık davranışının arttığı, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde zorbalık eğiliminde oldukları ve zorbalığa katılıp katılmamada iletişim becerilerinin ve stresle başa çıkma becerilerinin

herhangi bir yordayıcı etkisinin olmadığı problem çözme ve kendilik değerini arttıran becerilerindeki artışın ise zorbalığa dâhil olma olasılığını azalttığını saptanmıştır.

Bellici (2012), gerçeklik terapisiyle yapılandırılmış eğitim programının ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, okula devam ve SDÖ becerilerine etkisini araştırmıştır. 15’i deney, 15’i kontrol grubuna katılan 30 öğrenciden “Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği”, “Devamsızlık Nedenleri Görüşme Ölçeği” ve “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” aracılığıyla ön-test ve son-test verileri toplanmıştır. Bulgulara göre, gerçeklik terapisiyle yapılandırılmış eğitim programının ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, okula devam ve SDÖ becerilerinde bir artış sağladığı görülmüştür.

Kabakçı ve Totan (2013)’ın, ortaokul 6. – 8. sınıflarda eğitim gören 368 öğrenci üzerinde SDÖ’ nin çok boyutlu yaşam doyumu ve umut üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında, SDÖ becerileri genel puanı ve kendilik değerini arttırma becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumunu olumlu bir şekilde etkiledikleri ortaya çıkmıştır. Çalışmada ölçme aracı olarak “Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği”, “Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği”, “Çocuklarda Umut Ölçeği” kullanılmıştır.

Kendilik değerini geliştirme ve SDÖ programlarının etkililiğinin incelendiği bir araştırmada ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan iki ayrı deney grubuna her iki program birer birer uygulanmıştır. 2 Deney (Kendilik Değerini Geliştirme Programı uygulanan, Sosyal ve Duygusal Eğitim Programı uygulanan) bir plasebo ve bir kontrol grubuna kendilik değeri düşük sekiz, kendilik değeri yüksek iki kişi atanmış, gruplardaki kendilik değeri yüksek 2 kişi çalışmaya dahil edilmeden toplam 32 öğrenci üzerinde çalışma gerçekleştirilmiştir. Yapılan her iki psikoeğitim programının deney gruplarındaki öğrencilerin kendilik değerini arttırmada etkili olduğu sonucu bulunmuştur (Erarslan-Çapan, Korkut-Owen, 2017).

Candan (2018), ergenlerin SDÖ becerileri ile sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” (SDÖBÖ) ile toplanan verilere ait bulgularda SDÖ toplam puan ve tüm alt boyutları ile sosyal ilişki unsurları aile ve arkadaş desteği alt boyutları arasında pozitif düzeyde, umut düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Gürkan (2018), ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin SDÖ becerileri ve otomatik düşünce ile ilişkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden 442 kız ve 564 erkek öğrenciden veri toplamıştır. Öğrencilere ait veriler “Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği”, “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği”

ve “Çocukların Otomatik Düşünce Ölçeği” ile ölçülmüştür. İlişkisel tarama modeli yöntemiyle gerçekleştirilen analiz sonucunda, SDÖ becerilerinin otomatik düşüncelerle olumsuz, psikolojik dayanıklılıkla ise olumlu bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bir diğer çalışmada ise çözüm odaklı yaklaşıma dayalı SDÖ becerilerini geliştirme amacıyla hazırlanmış olan psikoeğitim programının etkisi araştırılmıştır. Ortaokul 7. sınıfa devam eden 189 erkek ve 157 kız öğrenci olmak üzere toplam 346 öğrenciye “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” uygulanmış ve ölçek puanları ile öğretmen görüşlerine göre düşük puan alan öğrencilerden 32 tanesi, 16’sı deney 16’sı kontrol grubuna tesadüfi olarak atanmıştır. Deney grubuna 8 haftalık çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programı uygulanırken, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kendilik değerini artıran beceriler hariç, diğer alt boyutlarda deney grubunun kontrol grubuna göre SDÖ becerilerinde anlamlı bir fark görülmüştür. SDÖ becerilerinin geliştirilmesinde, çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programı etkili bulunmuştur (Ulaşan, 2018).

Demirelli (2019), ortaokul öğrencilerine 10 oturumluk Atılganlık Eğitimi programı uygulamış ve bu verilen eğitim sonucunda SDÖ becerilerinde bir değişim olup olmadığını değerlendirmiştir. Grup çalışmasının neticesinde katılımcıların sosyal ve duygusal öğrenmelerinde, iletişim becerilerinde ve stresle başa çıkma düzeylerinde anlamlı şekilde artış görülürken, problem çözme ve kendilik algılarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt Yükçü vd.’nin (2021) 12-15 yaş aralığındaki ergenlerin SDÖ becerilerini, akran algısını ve anne baba tutum algılarını çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmada 484 ergene dair veri yer almıştır. Bu kapsamda “Anne Baba Tutum Ölçeği”, “Genellenmiş Akran Algısı Ölçeği” ve “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri yaş ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri arttıkça akran ilişkileri daha olumlu, ebeveynler daha destekleyici ve daha az otoriter olarak algılanmaktadır.

Melikoğlu ve Bedel (2021), ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri, sosyal uyum becerileri ve SDÖ becerilerinin cinsiyet, sınıf, okul türü bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını ve problem çözme becerilerinin sosyal uyum becerileri ile SDÖ becerilerini yordayıp yordamadığını incelemiştir. Ortaokul 7. ve 8. sınıfta okuyan 792 öğrenciden “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği”, “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem

Çözme Envanteri” ve “Sosyal Uyum Envanteri” ile veriler toplamıştır. Bulgular, SDÖ puanları bakımından 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığını, problem çözme becerilerinin SDÖ becerilerindeki varyansın %50’sini açıkladığını ve problem çözme becerisi ile sosyal uyum arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu ve sosyal uyumdaki varyansın %43’ünü açıkladığını göstermektedir.

Yıldız (2021) tarafından SDÖ becerileri çevrimiçi programının ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumlarına etkisi incelenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin SDÖ becerileri ve alt boyutları olan iletişim, stresle başa çıkma becerileri, problem çözme ve kendilik değerini artıran becerilerinde artış olduğu ve psikolojik dayanıklılıklarında gelişme olduğu görülmüştür. Çalışma, öğrencilerin yaşam doyumları ve yaşam doyumunun alt boyutları olan aile, arkadaşlık ve benlik doyumlarında etkili olurken okul ve çevre doyumunu alt boyutlarında bir değişim görülmemiştir. Kontrol grubunda ise bir değişim olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubunun son test toplam puan SDÖ toplam ve alt boyutlar açısından anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür.

Apaydın Demirci vd.’nin (2022) çalışmasında 364 lise öğrencisinin (14-18 yaş) SDÖ becerileri ve akran ilişkileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma verileri için “Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği” ile “Akran İlişkileri Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar, sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutlarından öz farkındalık ve ilişki kurma becerisinin akran ilişkisini etkilediği, akran ilişkisinin sosyal duygusal öğrenme ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Tercan (2023), Süper Yaşam Becerileri-Ergenler (Super Skills for Life) programının 9. sınıfa devam eden ergenlerde sosyal kaygı, olumsuz değerlendirilme korkusu, kendini yeterli ve güçlü hissetme ve yalnızlık duygusuna etkisini incelemiştir. Çevrimiçi gerçekleşen programda deney grubundaki ergenlerin olumsuz değerlendirilme korkularında, yalnızlık puanlarında ve sosyal kaygı puanlarında kontrol grubuna göre bir düşüş gerçekleştiğini ancak bu düşüşün anlamlı olmadığını, bu sonucun da diğer Süper Yaşam Becerileri programı ile ölçülen sonuçlarla uyumlu olmadığını bildirmiştir.

2.3.4. Ergenlerde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Diekstra vd. (2008), 1997-2008 yılları arasında yapılan 19 sosyal duygusal öğrenme programının metaanaliz çalışmasını yürütmüştür. Bu çalışma sonucunda SDÖ programlarına

katılan bireylerin çatışma çözme becerilerinde artış, öz saygı ve öz yeterlilik düzeylerinde yükselme ve mental sağlık sorunları belirtilerinde azalma olduğu tespit edilmiştir.

Durlak vd. (2011), evrensel okul tabanlı SDÖ programlarını incelemek için 213 SDÖ programını araştırmasına dahil etmiştir. Araştırma sonucunda bu programların öğrencilerin duygu farkındalığı, stres yönetimi, problem çözme becerileri ve okula bağlılık düzeylerinde artış sağladığı, iletişim sorunları ve depresyon düzeylerinde azalmasına katkıda bulunduğu görülmüştür.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri psikoeğitim programlarının sonuçlarının incelendiği 75 araştırmadan oluşan bir meta analiz çalışmasında SDÖ programlarının en sık rastlanan sonucunun öğrencilerin antisosyal davranışlarda azalma ve sosyal becerilerinde artış olduğu ifade edilmiştir. Buna ek olarak uygulanan SDÖ programlarının akademik başarı, toplumsal uyum, madde kullanımı, benlik değerlendirmesi üzerinde etkili olduğu bildirilmiştir (Sklad vd., 2012).

Üç eğitim öğretim yılı boyunca devam eden okul temelli bir sosyal duygusal öğrenme programının 1091 ortaokul öğrencisi ile yürütülmesi sonucunda programla ilgili olarak hem öğrencilerden hem de öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Toplanan verilerin sonucunda sosyal duygusal öğrenme becerileri programının sosyal kaygı, benlik saygısı, sosyal izolasyon ve öz denetim alanlarında olumlu gelişmeler sağladığı gözlemlenmiştir (Coelho vd., 2015).

Ergenlik döneminde kaygı ve depresyonu azaltmaya yönelik yapılandırılmış duygusal çalışma belleği çevrimiçi programı sonucunda 11-18 yaş aralığındaki 168 öğrenciden toplanan veriler 3, 6 ve 12 aylık takiplerle incelenmiştir. Çalışma sonunda programın anksiyeteyi ve birincil depresif belirtileri azalttığına ve duygusal işlemeyi iyileştirdiğine dair sonuçlar elde edilmiştir (DeVoogd vd., 2016).

Ahmed vd. (2020), sosyal duygusal öğrenme yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal gelişimine ve duygusal yeterliliğine etkisini incelemiştir. 207 ortaokul öğrencisi ile yürütülen çalışmada öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubuna bir sosyal duygusal öğrenme programı olan Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating (RULER) uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel eğitim yöntemi kullanılmıştır. Sonuçta, sosyal duygusal öğrenme yaklaşımı ile eğitime katılan öğrencilerin geleneksel yöntem ile eğitim alan öğrencilere göre sosyal duygusal öğrenme yeterliliklerinde anlamlı düzeyde bir artış olmuştur.

Allan vd. (2020) bir önleme programı olan Super Skills for Life – ergen versiyonunun (SSL-A) ergenlerde içe yönelim (anksiyete ve depresyon, somatik şikayetler) ve dışa yönelim

(saldırganlık) sorunlarını azaltmadaki etkilerini incelemiş, müdahale sonucunda cinsiyet, yaş ve okul türünün düzenleyici rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Örgün eğitim veren okullara devam eden ve öğrenci sevk birimine sevk edilen 11-14 yaş arasındaki 112 ergenin bir kısmı deney, bir kısmı kontrol grubuna alınarak deney grubuyla haftada bir, 8 oturum olarak uygulanan SSL-A programı yürütülmüştür. Çalışma sonuçları içe yönelim ve dışa yönelim sorunlarının deney grubunda ön testten takip değerlendirmelerine kadar önemli ölçüde azaldığını göstermiştir. Erkekler, ön ergenler ve örgün eğitim kurumlarından gelen ergenlerin içe yönelim ve dışa yönelim sorunlarının diğer gruplara göre önemli bir azalma gösterdiği görülmüştür.

Mahmud (2021), tarafından yapılan araştırmada karma yöntem kullanılarak ön test, son test ve izleme testli yarı deneysel desen ile çalışma yürütülmüştür. 11-12 yaş aralığındaki 60 tane yedinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada uygulanan 6 haftalık SDÖ programının öğrencilerin öz farkındalık ve empati performansına etkisinin olup olmadığını öğrenmek için hem öğrencilerden hem de öğretmenlerinden veri toplanmıştır. En temel bulgunun öğrencilerin empatik eğilimlerinde artış olduğu, buna ek olarak öz farkındalık becerilerinde de yükselmenin olduğu ortaya çıkmıştır.

Ramdhonee Dowlot vd. (2021), kurum bakımında kalan çocuk ve ergenlerin duygusal iyi oluşunu artırmada, bilişsel davranışçı terapi, davranışsal aktivasyon, sosyal beceri eğitimi yöntemlerini kullanan Super Skills for Life (SSL) Programının etkililiğini test etmişlerdir. Duygusal sorunları olan 9 ile 14 yaşları arasındaki 100 çocuk ile yapılan çalışmada deney ve kontrol gruplarına ön test, son test ve 3 ayın sonunda izleme testi verileri ölçülmüştür. Sonuçlar, kaygı ve depresyon semptomları ile uyumsuz duygu düzenleme stratejilerinde azalma olduğunu göstermiştir.

Ratnam vd. (2022), Malezya’da suça karışmış 12-22 yaş aralığındaki 80 kadın danışan üzerinde 8 oturumluk Super Skills for Life programını uygulamışlardır. SSL programının ruh sağlığı durumu (depresyon, anksiyete ve stres) ve kişisel koruyucu beceriler (dayanıklılık, algılanan sosyal destek ve benlik saygısı) açısından suça karışmış ergenlerin zihinsel refahını iyileştirmedeki etkinliğini değerlendirme amacıyla yaptıkları çalışmada düşük algılanan sosyal destek ve benlik saygısı ile depresyon, anksiyete ve stres arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Program sonunda uygulama yapılan grubun sosyal kaygı ve depresyon belirtilerinde azalma olduğu, dayanıklılık düzeyinde bir değişim gerçekleşmediği ifade edilmiştir.

Portekiz’de bir SDÖ programı olan Positive Attitude Upper Middle School SEL Program (PAUMS) programının ortaokul yedinci ve sekizinci sınıftaki öğrencilerin sosyal kaygı ve sosyal geri çekilme durumlarına etkisi incelenmiştir. Bunun için deney grubuna ait 704, kontrol grubuna ait 215 öğrenciden ön test, son test ve izleme testi verileri alınmıştır. Sonuçlar, deney grubunun sosyal kaygı ve sosyal geri çekilme konusunda programa katılmayan gruptan daha fazla yararlandığını göstermektedir. PAUMS programı sosyal kaygıyı ve sosyal geri çekilmeyi azaltmada etkili bulunmuştur (Sousa vd., 2023).

Ülkemizde ve yurt dışında SDÖ becerileri ile ilgili yapılmış ilişkisel araştırmalar incelendiğinde SDÖ becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumu ve umut, zorbalık, sosyal ilişki unsurları, sosyal yeterlilik, psikolojik sağlamlık, benlik saygısı, sosyal beceri, sosyal zeka ve duygusal zeka kavramları ile ilişkili olduğu görülmektedir. Son yıllarda bu değişkenlerle ilgili betimsel ve ilişkisel çalışmalara ek olarak deneysel çalışmaların yoğunlaştığı, deneysel çalışmalarda SDÖ ile ilişkili bulunan bu değişkenlerle ilgili yapılan grup çalışmalarının SDÖ becerilerini artırmada etkili olduğuna dair çalışma sonuçları bulunmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölüm, araştırma modeli, verilerin toplandığı evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında gerekli açıklamaları içermektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada araştırmacı tarafından BDT yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Psikoeğitim Programı'nın ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin sosyal kaygı ve SDÖ becerileri düzeyleri üzerindeki etkililiği incelenmektedir. Araştırmada deney ve kontrol gruplu, ön test son testlerin yer aldığı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan deneysel işlem Tablo 3.1'de sunulmaktadır.

Tablo 3.1. Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen İşlemi

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney	ESKÖ, SDÖBÖ	BDT Temelli SDÖ Becerileri Psikoeğitim Programı	ESKÖ, SDÖBÖ
Kontrol	ESKÖ, SDÖBÖ	-	ESKÖ, SDÖBÖ

Ortaokul 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan deneysel çalışmada ortaokul 7. Sınıf öğrencileri için geliştirilen BDT yaklaşımına dayalı SDÖ becerileri psikoeğitim programının uygulanması bağımsız değişken, ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin sosyal kaygı ve SDÖ becerileri bağımlı değişkendir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022 – 2023 eğitim – öğretim yılında Antalya iline ait bir ilçenin Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet okullarında okuyan 7. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Antalya ilinin bir ilçesine bağlı bir ortaokulda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 7. sınıfta okuyan 15’i deney, 15’i kontrol grubuna ait 30 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ilişkin demografik özellikler Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilere İlişkin Demografik Özellikler

Deney Grubu			Kontrol Grubu		
Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet
D1	12	E	K1	13	E
D2	13	E	K2	13	E
D3	13	E	K3	13	E
D4	13	E	K4	13	E
D5	14	E	K5	13	E
D6	13	E	K6	13	K
D7	13	K	K7	13	K
D8	14	K	K8	12	K
D9	13	K	K9	13	K
D10	13	K	K10	13	K
D11	13	K	K11	13	K
D12	13	K	K12	13	K
D13	13	K	K13	13	K
D14	13	K	K14	13	K
D15	13	K	K15	13	K

Grupların oluşturulması aşamasında öncelikle 277 öğrenciye “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” ve “Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği” uygulanmıştır. Bu iki ölçekteki puanlara göre sosyal kaygı düzeyi yüksek, SDÖ becerileri düşük 30 öğrenci gönüllük esasına göre belirlenmiştir.

Bu öğrencilerden 15’i deney, 15’i kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. Deney ve kontrol grubuna öğrenci seçerken bazı noktalara dikkat edilmiştir. Öğrencilerin psikoeğitim programına tamamen gönüllü olarak katılması ilk koşuldur. Düzenli katılım sağlayacak olması ve grup kurallarına uyacak olmaları ise diğer koşullardır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla “Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ)”, sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)” ve demografik özellikleri (ad, soyad, cinsiyet, yaş, anne-baba medeni durum, ekonomik durum) ölçmek amacıyla Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ)

Bu araştırmada, ergenlerin sosyal kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ) kullanılmıştır. La Greca ve Lopez tarafından 1998 yılında geliştirilen bu ölçek, Türkçeye Aydın ve Tekinsav-Sütçü’nün 2007 yılında yaptığı çalışmalarla uyarlanmış ve geçerlilik ile güvenilirlik testlerinden geçirilmiştir.

Ölçek, 1=Hiçbir zaman, 5=Her zaman arasındaki seçeneklerden oluşan 5’li Likert tipinde maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca ESKÖ’de, 4’ü ilişkisiz olmak üzere toplam 22 madde yer almaktadır. Ölçekten minimum 18 maksimum 90 puan alınabilmektedir. ESKÖ ters puanlanan madde içermemektedir. Analizler gerçekleştirilirken dört ilişkisiz madde analizin dışında bırakılmıştır. ESKÖ’de toplam puandan ve alt ölçeklerden alınacak yüksek puanlar, yüksek düzeyde sosyal kaygıya işaret etmektedir (Aydın ve Tekinsav-Sütçü, 2007).

ESKÖ’nün psikometrik özellikleri 643’ü kız ve 599’u erkek olmak üzere 12-15 yaş arasındaki 1242 ergen üzerinde test edilmiştir. ESKÖ’nün, Aydın ve Tekinsav-Sütçü (2007) tarafından gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda 3 faktörden oluştuğu saptanmıştır. Bu alt ölçekler “Olumsuz Değerlendirme Korkusu (ODK), Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma (G-SKHD) ve Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duymadır (Y-SKHD). ODK alt ölçeği toplam varyansın %20.6’sını, Y-SKHD alt ölçeği %12.6’sını ve G-SKHD alt ölçeği %14.1’ini açıklamaktadır. ODK alt ölçeği yedi madde, (Y-SKHD) alt ölçeği altı madde ve (G-SKHD) alt ölçeği beş madde ile ölçülmektedir.”

ESKÖ’nün yapı geçerliliğini test etmek amacı ile ölçeğin orijinalinde olduğu gibi üç faktörlü bir yapı için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu görülmüştür ($\chi^2/sd= 4.98$, $p< .01$, CFI= .86, GFI= .88, AGFI= .85, RMSEA= .087).

Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla her bir alt ölçeğin ve tümünün Cronbach Alfa iç tutarlılık ve iki yarım güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. ESKÖ’nün iç

tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayıları ölçeğin bütünü için .88, Y-SKHD alt ölçeği için .71, ODK alt ölçeği için .83, ve G-SKHD alt ölçeği .68 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ESKÖ'nün test yarılama güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .85, Y-SKHD alt ölçeği .67, ODK alt ölçeği .85 ve G-SKHD alt ölçeği .71 olarak tespit edilmiştir.

3.3.2. Sosyal – Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ), Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından, ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini tespit etmek için geliştirilmiş olan ve toplamda 40 maddeden oluşan likert tipindeki bir ölçme aracıdır. Ölçek, SDÖ yaklaşımı bakımından Elias vd., (1997), Pasi (2001) ve Korkut'un (2004) ayrımı temel alınarak geliştirilmiştir (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010). Öğrencilerden ölçekte yer alan her bir maddenin kendisine uygunluğunu 1 ile 4 puan arasında derecelyerek göstermeleri beklenmektedir. Maddelere verilen yanıtlar 4=Bana Tamamen Uygun. 3=Bana Oldukça Uygun. 2=Bana Pek Uygun Değil. 1=Bana Hiç Uygun Değil şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin; problem çözme becerileri (6, 7, 10, 11, 12, 16, 23, 25, 29, 30, 35 numaralı maddeler), iletişim becerileri (1, 9, 14, 17, 22, 28, 31, 32, 37 numaralı maddeler), kendilik değerini artıran beceriler (4, 8, 15, 20, 24, 33, 36, 38, 39, 40 numaralı maddeler) ve stresle başa çıkma becerileri (2, 3, 5, 13, 18, 19, 21, 26, 27, 34 numaralı maddeler) olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 40, en yüksek puan ise 160'tır.

Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından 1434 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilen ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tespit edilen uyum değerleri ($X^2/sd=1,76$; GFI=0.90; RMSEA=0.036; SRMR=0.049; CFI=0.96; NFI=0.92; NNFI=0.96) veri-model uyumunun doğrulandığını göstermiştir. Analiz sonucuna göre maddelerin faktör yüklerinin 0.33 ile 0.60 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçüt geçerliği kapsamında ilk olarak SDÖBÖ'nün alt boyutları ile toplam puan arasındaki korelasyon hesaplanmış ve korelasyon katsayıları 0.56, 0.57, 0.67 ve 0.67 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında test-tekrar test güvenilirliği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin genel toplam puanı için güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Alt boyutların güvenilirlik ve geçerlik düzeyini ortaya koyan ve en son gerçekleştirilen test-tekrar test ölçümlerinde iç tutarlılık katsayıları ise kendilik değerini artıran beceriler için .82; stresle başa çıkma becerileri alt boyutu için .70; problem çözme becerileri için .69 ve iletişim becerileri alt boyutu için .74 olarak tespit

edilmiştir. Buna göre SDÖBÖ'nün alt ölçekleri ve ölçeğin geneli için elde edilen katsayılar anlamlı düzeydedir. Ölçeğin 6.-8. Sınıflar için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci ve Deneysel İşlem

Araştırma için veri toplanmadan önce Akdeniz Üniversitesi'nden 7.03.2023-595807 sayılı etik kurul izni (Ek-15) alınmıştır. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan uygulama izninin ardından, veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılının 2. Döneminde Antalya'da bir ilçede bir ortaokula devam eden 7. Sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmıştır ve öğrencilerin araştırmaya katılımları için velilerden izin alınması amacıyla Veli Onam Formu (Ek-14) doldurmaları istenmiştir.

Uygulama öncesinde kontrol ve deney grubuna eş zamanlı olarak ölçekler öntest olarak uygulanmıştır. Sekiz oturumluk SDÖ Becerileri Psikoeğitim programı uygulamasının ardından deney ve kontrol grubundaki toplam 30 öğrenciye eş zamanlı bir şekilde ölçekler son test olarak uygulanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere psikoeğitim programının süresi, içeriği ve yeri hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Psikoeğitim çalışması Nisan 2023 tarihinde başlatılmış ve 8 oturum olarak uygulanmıştır. Kontrol grubuna bu süreç boyunca herhangi bir program uygulanmamıştır.

3.5. Psikoeğitim Programı

BDT yaklaşımına dayalı oluşturulan 8 oturumluk SDÖ Becerileri psikoeğitim programının her oturumunda SDÖ beceri alanları ile ilgili kavramlar BDT temeliyle ele alınmıştır.

3.5.1. Programın Hazırlanması

BDT temelli SDÖ becerileri psikoeğitim programı, ortaokul öğrencilerinin SDÖ becerileri artırılarak sosyal kaygı düzeylerinde bir düşüş sağlanması hedeflenerek oluşturulmuştur. Program hazırlanmadan önce SDÖ becerileri ve sosyal kaygı ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazında daha önce SDÖ becerileri ile ilgili yapılmış deneysel çalışmalar (Allan vd, 2020; Bellici, 2012; Ulaşan, 2018; Sklad vd., 2012; Sousa, 2023; Şimşek, 2011; Yıldız, 2021) incelenerek hazırlanacak olan oturumların alt yapısı

oluşturulmuştur. Elde edilen bilgiler ışığında eğitim programının amaçları ve kazanımları belirlenmiş ve kazanımlara yönelik etkinlikler belirlenmiştir.

Program geliştirme sürecinde, ihtiyacın belirlenmesi, taslak içeriğin hazırlanması (konu başlıklarının belirlenmesi, kazanımların belirlenmesi, öğretim etkinliklerinin belirlenmesi, materyalin geliştirilmesi, kazanımların değerlendirilmesi), uzman görüşü alınması ve uzman görüşü doğrultusunda programa son halinin verilmesi basamakları izlenmiştir (Demirel, 2023). İhtiyacın belirlenmesi, araştırmacının kendi gözlemleri ile okul psikolojik danışmanı olarak görev yaptığı 10 yıllık süreçte okul rehberlik ve psikolojik danışma servisine başvuran 11-14 yaş aralığındaki öğrencilerin sosyal kaygı davranışları ve başa çıkma yöntemleri dikkate alınarak yapılmıştır. Öğrencilerin sosyal kaygı sıklığı ve sosyal kaygı ile baş etmede başarısız deneyimleri göz önünde bulundurularak bir psikoeğitim çalışmasının yararlı olacağı düşünülmüş ve bu çalışma planlanmıştır.

Taslak programın hazırlanması aşamasında ortaokul öğrencilerinin SDÖ becerilerini geliştirme amacı güdülmüştür. Programı hazırlamaya yönelik gerekli kuramsal altyapı oluşturulmuş, süpervizör desteği alınmıştır. Bu çalışmada oturumlar planlanırken CASEL'in SDÖ sınıflaması, Kabakçı'nın (2006) sınıflamasını kapsadığından her iki yaklaşım da göz önünde bulundurularak oturumlar planlanmıştır. Bu basamakta, ayrıca, oturum sayısı ve süresi ve her oturumda işlenecek başlıklar belirlenmiştir. Bu aşamada SDÖ becerileri sınıflamalarına dair her bir temaya ait kazanımların ele alınabilmesi için yeterli süre olarak oturumların 8 hafta olacak şekilde planlanması uygun bulunmuştur. Psikoeğitim programının amacına uygun olarak oturumların içeriği, amacı ve konu başlıkları, hedefleri, müdahaleler ve oturum sonu görevleri, BDT temeline göre belirlenmiştir.

Uzman görüşü alınması basamağında, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından iki öğretim üyesi ile iki okul psikolojik danışmanının görüşleri alınmıştır. Bunlara ek olarak, psikoeğitim programına katılacak öğrencilerin sınıflarında derse giren öğretmenlere psikoeğitim süreci ile ilgili bilgi verilmiş, geliştirilmesi hedeflenen davranışlardan bahsedilmiş ve içerikle ilgili geri bildirimleri alınmıştır. Programla ilgili alınan görüşler doğrultusunda programa son hali verilmiştir.

3.5.2. Psikoeğitim Programın Yürütülmesi

Oturumların akışı, her hafta ısınma etkinliği ile başlayıp, SDÖ becerilerine ait bir temanın BDT temeliyle ele alınmasını içermiştir. Sonrasında bir önceki oturumda işlenen kazanımların günlük hayata aktarılıp aktarılmadığının değerlendirilmesi ve bilişsel davranışçı

yaklaşımı ve SDÖ becerilerine dair bilgi aktarılmasını içermiştir. Ayrıca, yeni becerilerin model olarak ve örnek olayların rol oynamayla canlandırılarak, bu canlandırmaların bireyin kendisi ve grup üyeleri tarafından değerlendirilmesini ve oturum sonunda verilen görevlere ilişkin bilgi verilmesini içermiştir. İkinci oturumdan itibaren oturumların başında, ısınma etkinliğinden sonra, öğrencilere bir önceki oturumun sonunda verilen haftalık görevler değerlendirilerek sürece başlanmıştır. Öğrencilere, oturumlarda yaptıkları çalışmaları ve bilgilendirme sayfalarını saklayabilmeleri ve oturumları bir bütün halinde takip edebilmeleri amacıyla ilk oturumda birer dosya sunulmuştur.

Oturumlar her hafta aynı gün ve saatte uygulama yapılan ortaokulun psikolojik danışma ve rehberlik servisinde 8 hafta boyunca devam etmiştir. Uygulama alanı her oturumdan önce uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Psikoeğitim çalışması grup oturumları başlamadan önce grup üyeleri ile tek tek görüşülmüş, gönüllülük durumları ve gruba düzenli devam etme ile ilgili bir engellerinin olup olmadığı teyit edilmiştir. Oturumların sonunda gruba katılan öğrencilere katılım belgeleri takdim edilmiştir.

3.5.2.1. BDT Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Psikoeğitim Programının Her Bir Oturumuna İlişkin Süre Kazanımlar ve İçerik

- **Grubun Amacı:** Üyelerin ilişki becerileri, sorumlu karar verme, sosyal farkındalık, öz farkındalık ve öz yönetim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır.
- **Grubun Biçimi:** Psiko-eğitsel beceri programı (Sekiz oturum)
- **Gruba Üye Seçimi:** ESKÖ puanları ortalamanın üstünde ve SDÖBÖ puanları ortalamanın altında olan öğrencilerden gönüllü olanlar, seçkisiz olarak deney ve kontrol grubuna atanır. Deney grubunda yer alacak üyelerle bireysel ya da grup olarak ön görüşme yapılır.
- **Düzey:** Ortaokul 7. Sınıf öğrencileri
- **Toplanma yeri:** Rehberlik Servisi
- **Günü ve Saati:** Cuma, 13:30

Programda yer alan oturumların temaları, amaçları ve uygulanan etkinlikler Tablo 3.3'te gösterilmiş olup, detaylı program içeriği Ekler bölümünde sunulmuştur.

Tablo 3.3. Psikoeğitim Programının Oturumlarının Kazanım ve Amaçları Tablosu

Oturum Sayısı ve Kazanımlar	Oturum Amaçları	Oturumun Etkinlikleri
1. Oturum Tanışma Grup sürecinin oluşturulması SDÖ becerileri hakkında bilgi sahibi olur. BDT Yaklaşımının duygu-düşünce-davranış etkileşimini kavrar.	Psikoeğitim grubunun içeriği ve amacı hakkında üyelere bilgi vermek SDÖ becerilerini genel başlıklar halinde tanıtmak BDT yaklaşımını duygu-düşünce-davranış etkileşimi boyutunda aktarmak	Tanışma etkinliği (Adımı Kim Koydu) İple Düğüm Çözme
2. Oturum İletişim becerileri hakkında farkındalık geliştirir. Düşünce kalıplarını ve düşünce hatalarını fark eder.	Kişiler arası iletişimde yaşanabilecek sorunları fark etmelerini sağlamak İletişim becerilerini fark etmek Düşünce hataları hakkında bilgi sahibi olmak	Güven Yürüyüşü
3. Oturum Otomatik düşünceyi tespit ettikten sonra yerine geliştirilebilecek alternatif düşünceyi tespit eder. Otomatik düşüncelerini fark ederek ilişki becerilerini güçlendirir.	Olumsuz otomatik düşüncelerin yerine koyulabilecek alternatif düşünceleri belirleme. Otomatik düşünceleri sorgulayarak ilişki becerilerini güçlendirme	İpten Kare Yapma Otomatik Düşünceleri Tespit Etme İpten Üçgen Yapma
4. Oturum Öz farkındalık becerisini geliştirir. Duygularını ve olaylar sırasında bedeninde neler olduğunu fark eder. Benlik kavramını açıklar.	Öz farkındalık kavramını ayırt etme ve öz farkındalık becerisini geliştirme. Benlik kavramını fark etme, kendi benlik kavramı hakkında bilgi edinme ve benlik kavramının türlerini öğrenme.	Sessiz Hikayeler Güçlü ve Zayıf Yönlerim Formu
5. Oturum Öz yönetim kavramını açıklar. Stresli durumlarda neler yapacağını bilir. Bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kavrar.	Öz yönetim kavramını fark etme, stresle başa çıkma ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri hakkında bilgi sahibi olma	Yaşlı Bilge Hikayenin Sonunu Tamamla Neyin Yararı Olur Formu
6. Oturum Başkalarının bakış açısı ve duyguları için anlayış geliştirir, empati gösterir. Sosyal farkındalık becerisi gelişir.	Başkalarının bakış açısı ve duyguları için anlayış ve empati gösterme becerisi kazanma Sosyal farkındalık kavramını fark etme	Hayalimin Resmini Yap Ben Dili İfadelerini Canlandırma Yol Gösteren bir Kahraman
7. Oturum Karar verirken tüm koşulları göz önünde bulundurur. Problem çözmenin adımlarını gerçekleştirir.	Sorumlu karar verme kavramını öğrenme Problemleri çözme becerisi geliştirme	Hangi Çiçek Olsam Karar Verme Basamakları Formu Karar Verme Tombalası
8. Oturum Grup oturumları boyunca elde ettiği ilerlemeyi değerlendirir.	Psikoeğitim programının tüm kazanımlarını değerlendirme ve oturumları sonlandırma Grup süreci hakkında geri bildirim verme	Yaşayan Ağaç Etkinliği Cümle Tamamlama Çalışması

3.6. Verilerin Analizi

Veri toplama araçları ile toplanan verilerin istatistiksel analizinde SPSS 23.0 programı kullanılmıştır. Temel istatistiksel analizlerden önce ön analizler yapılmıştır. Ön analizler sırasında dağılımların normallik kontrolü normallik testi, basıklık ve çarpıklık değerleri incelenerek yapılmıştır.

Veriler normal dağılım gösterdiği için verilerin karşılaştırılmasında iki bağımsız grup arasındaki fark için bağımsız örneklem t testi, iki bağımlı aşama karşılaştırılmasında ise bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır.

Ön test puanına göre düzeltilmiş son test puanlarının deney ve kontrol gruplarında farklılık gösterip göstermediği ANCOVA ile analiz edilmiştir. Analizler hem sosyal kaygı ve SDÖ becerileri toplam puanı hem de alt boyutlar bazında yapılmıştır.

İstatistiksel olarak elde edilecek farkın pratikteki anlamlılığını incelemek için ise kısmî eta-kare katsayısı kullanılmıştır. Bu katsayının 0,10 civarında olması küçük, 0,30 civarında olması orta ve 0,50 civarında ve üzerinde olması büyük etki olarak alınmıştır (Field, 2009).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, öncelikle değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve normallik varsayımına ilişkin istatistikler verilmektedir. İkinci olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kaygı ön test puanlarında fark olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları sunulmaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kaygı son test puanlarında fark olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları ve deney ve kontrol grubunun ön test-son test farklarına ilişkin tablolar gösterilmektedir. Bu kısımda sosyal kaygı puanlarına ait ANCOVA sonuçları yer almaktadır.

Son olarak deney ve kontrol grubuna ait SDÖ becerileri ön test puanlarına ilişkin t testi sonuçları, SDÖ becerileri son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları ve deney ve kontrol grubunun ön test-son test farklarına ilişkin tablolar gösterilmektedir.

4.1. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Testine İlişkin İstatistikler

Tablo 4.1’de değişkenlere ilişkin ortalama ile standart sapma ve basıklık ile çarpıklık değerleri, Tablo 4.2’de ise normallik testine ilişkin istatistikler gösterilmektedir.

Tablo 4.1. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	Değişken	Ölçüm Zamanı	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Deney	İletişim becerileri	Ön test	21.80	4.28	-0.41	-0.61
		Son test	26.60	3.56	-0.07	-1.30
	Problem çözme becerileri	Ön test	29.60	4.21	0.83	-0.49
		Son test	34.33	4.83	-0.05	-0.79
	Stresle başa çıkma becerileri	Ön test	19.60	3.04	0.65	-0.69
		Son test	24.46	3.29	-0.34	-0.37
	Kendilik değerini arttıran beceriler	Ön test	20.88	3.56	0.83	-0.50
		Son test	30.86	4.84	-0.21	-0.57
	Sosyal – Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği	Ön test	91.80	9.52	0.10	-0.16
		Son test	116.27	9.74	0.21	-0.78
	ODK	Ön test	29.80	4.16	0.90	1.63
		Son test	16.00	3.94	0.37	-1.06
	G-SKHD	Ön test	17.66	3.39	0.01	-0.01
		Son test	10.06	4.85	0.73	0.15
	Y-SKHD	Ön test	24.66	3.28	0.48	-0.47
		Son test	15.26	3.93	0.37	-1.06
	Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği	Ön test	72.13	7.62	0.78	1.52
		Son test	41.33	9.72	-0.45	-0.74
	İletişim becerileri	Ön test	22.80	3.84	0.56	0.41
		Son test	21.46	4.21	0.19	-1.23
Kontrol	Problem çözme becerileri	Ön test	24.40	4.10	-0.50	-0.12
		Son test	24.26	4.82	-0.68	0.35
	Stresle başa çıkma becerileri	Ön test	19.06	3.38	-0.80	0.75
		Son test	19.00	3.87	-0.65	-0.21
	Kendilik değerini arttıran beceriler	Ön test	23.13	5.51	-0.50	-0.12
		Son test	22.06	4.82	-0.43	1.14
	Sosyal – Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği	Ön test	92.40	8.71	0.03	-1.25
		Son test	86.80	8.99	0.40	-0.30
	ODK	Ön test	26.93	4.91	-0.26	-0.59
		Son test	25.80	4.47	0.01	0.34
	G-SKHD	Ön test	15.86	3.39	0.09	-1.15
		Son test	15.26	3.88	-0.99	2.90
	Y-SKHD	Ön test	21.33	3.62	0.37	-0.60
		Son test	21.13	4.47	0.01	0.34
	Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği	Ön test	64.13	8.76	-0.12	-0.18
		Son test	62.20	13.27	-0.44	1.40

ODK: Olumsuz Değerlendirme Korkusu, G-SKHD: Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma, Y-SKHD: Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma

Tablo 4.2. Normallik Testine İlişkin İstatistikler

Değişken	Ölçüm Zamanı	Deney		Kontrol	
		Shapiro-Wilk W	Shapiro-Wilk p	Shapiro-Wilk W	Shapiro-Wilk p
İletişim becerileri	Ön test	0.951	0.533	0.946	0.458
	Son test	0.930	0.269	0.910	0.138
Problem çözme becerileri	Ön test	0.944	0.434	0.944	0.433
	Son test	0.956	0.628	0.942	0.406
Stresle başa çıkma becerileri	Ön test	0.869	0.032	0.909	0.128
	Son test	0.960	0.701	0.858	0.022
Kendilik değerini arttıran beceriler	Ön test	0.877	0.043	0.949	0.515
	Son test	0.980	0.967	0.938	0.354
Sosyal – Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği	Ön test	0.969	0.847	0.956	0.626
	Son test	0.970	0.856	0.964	0.760
ODK	Ön test	0.901	0.100	0.942	0.407
	Son test	0.877	0.043	0.957	0.642
G-SKHD	Ön test	0.920	0.192	0.941	0.397
	Son test	0.936	0.331	0.911	0.141
Y-SKHD	Ön test	0.940	0.382	0.940	0.379
	Son test	0.922	0.209	0.978	0.954
Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği	Ön test	0.951	0.538	0.959	0.671
	Son test	0.924	0.225	0.967	0.809

ODK: Olumsuz Değerlendirme Korkusu, G-SKHD: Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma, Y-SKHD: Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma

Tablo 4.1 ve Tablo 4.2 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu deneklerinin ön test ve son testlerine ait sosyal kaygı ve SDÖ becerileri puanlarının normal dağılım gösterdiği varsayımı desteklenmektedir. Sosyal kaygı ölçeğinin son test yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma alt boyutu ile toplam ESKÖ puanlarında Shapiro Wilks değerlerinde fark olduğu için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.5 ve -1.5 değerleri arasında olması kabul edilebilir düzeyde (Tabachnick ve Fidell, 2013) olduğundan öntest ve son test verilerinin dağılımı normal kabul edilmiştir.

4.2. Sosyal Kaygı Puanlarına İlişkin Bulgular

4.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Kaygı Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.3'te, deney ve kontrol grubunun sosyal kaygı toplam puan ve alt boyutlarına ait öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen t-testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 4.3. Sosyal Kaygı Toplam Puan ve Alt Boyutlarına Ait Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları, Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	Ort	SS	T	Sd	P
ODK	Deney	15	29.80	4.16	1.726	28	0.095
	Kontrol	15	26.93	4.91			
G-SKHD	Deney	15	17.67	3.39	1.456	28	0.157
	Kontrol	15	15.87	3.38			
Y-SKHD	Deney	15	24.67	3.29	2.640	28	0.013*
	Kontrol	15	21.33	3.62			
Sosyal Kaygı Toplam	Deney	15	72.13	7.62	2.668	28	0.013*
	Kontrol	15	64.13	8.76			

*p<0.05 ODK: Olumsuz Değerlendirme Korkusu, G-SKHD: Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma, Y-SKHD: Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma

Tablo 4.3 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma alt boyutu ($p=.013$) ve sosyal kaygı toplam ($p=.013$) ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Deney grubunun yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma ve ergenler için sosyal kaygı ölçeği ön test puanlarının, kontrol grubundaki puanlara göre anlamlı ölçüde daha fazla olduğu dikkat çekmektedir.

4.2.2. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Kaygı Son-Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma ve ergenler için olumsuz değerlendirilme korkusu alt boyut son test puan ortalamalarının karşılaştırılması için ilişkili, (bağımlı) örneklem için t testi yapılmıştır. Tablo 4.4'te analiz sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 4.4. Sosyal Kaygı ve Alt Boyutlarına Ait Bağımlı Gruplar İçin T Testi Sonuçları, Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	Ort	SS	T	Sd	P
ODK	Deney	15	16.00	4.26	-5.198	28	0.001*
	Kontrol	15	25.80	5.93			
G-SKHD	Deney	15	10.07	3.22	-3.995	28	0.001*
	Kontrol	15	15.27	3.88			

*p<0.05 ODK: Olumsuz Değerlendirme Korkusu, G-SKHD: Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma, Y-SKHD: Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma

Tablo 4.4 incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubu arasında sosyal kaygı toplam puanları, olumsuz değerlendirilme korkusu ($p=.001$) ve genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma ($p=.001$) son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Kontrol grubunun olumsuz değerlendirilme korkusu ve genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma son test puanlarının, deney grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.3. Deney ve Kontrol Grubunun Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeğinden Elde Ettikleri Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Ancova Analizi Sonuçları

Deney ve kontrol grubu yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma alt boyutu son test puan ortalamalarında fark olup olmadığını test etmek için yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grubunun Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma Alt Boyutu Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi η^2
Düzeltilmiş model	379.656	2	189.828	13.662	0.000	0.503
Kesişim	11.672	1	11.672	0.840	0.367	0.030
Grup	121.522	1	121.522	8.746	0.006*	0.245
Y-SKHD ön test	372.419	1	372.419	26.804	0.000*	0.498
Hata	375.144	27	13.894			
Toplam	10692.000	30				
Düzeltilmiş toplam	754.800	29				

*p<0.05

Tablo 4.5 incelendiğinde, gruplara göre farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(1,27)}=8.746$, $p<0.05$, $\eta^2=0.245$). Deney grubunun yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma son test puan ortalamasının ($\bar{X}=15.27$), kontrol grubunun puan ortalamasından ($\bar{X}=21.13$) daha düşük olduğu görülmektedir. Yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma ön test değerinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir ($F_{(1,26)}=26.804$, $p<0.05$, $\eta^2=0.498$).

Deney ve kontrol grubu sosyal kaygı son test puan ortalamalarında fark olup olmadığını test etmek için yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ön Test Toplam Puanlarına Göre Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyasyon Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi η^2
Düzeltilmiş model	4113.360	2	2056.680	18.862	0.000	0.583
Kesişim	14.953	1	14.953	0.137	0.714	0.005
Grup	847.727	1	847.727	7.775	0.010*	0.224
Sosyal kaygı toplam	4113.290	1	4113.290	37.724	0.000*	0.583
Hata	2944.006	27	109.037			
Toplam	87451.000	30				
Düzeltilmiş toplam	7057.367	29				

* $p<0.05$

Ergenler için sosyal kaygı ölçeği ön test puanlarına göre son test puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları Tablo 4.6’ da verilmiştir. Tablo incelendiğinde, gruplara göre farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(1,27)}=7.775$, $p=$, $\eta^2=0.224$). Deney grubunun ergenler için sosyal kaygı ölçeği son test değerinin ($\bar{X}=41.33$), kontrol grubundan ($\bar{X}=62.20$) daha az olduğu görülmektedir. Ergenler için sosyal kaygı ölçeği ön test değerinin anlamlı etkisinin olduğu görülmektedir ($F_{(1,26)}=37.724$, $=$, $\eta^2=0.583$).

4.2.4. Deney ve Kontrol Grubunun Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun ergenler için sosyal kaygı toplam ve alt boyut ön test – son test puan karşılaştırılması için ilişkili (bağımlı) örneklem için t testi uygulanmıştır. Tablo 4.7’de sonuçlar sunulmaktadır.

Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Grubunun Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ön Test – Son test Puan Karşılaştırılması

	Değişken	Grup	N	Ort	SS	T	Sd	P	Kısmi η^2
Deney	ODK	Ön test	15	29.80	4.16	8.24	14	0.000*	0.71
		Son test	15	16.00	4.26				
	G-SKHD	Ön test	15	17.67	3.39	8.26	14	0.000*	0.71
		Son test	15	10.07	3.22				
	Y-SKHD	Ön test	15	24.67	3.29	7.90	14	0.000*	1.44
		Son test	15	15.27	3.94				
Kontrol	Sosyal Kaygı Toplam	Ön test	15	72.13	7.62	10.31	14	0.000*	0.79
		Son test	15	41.33	9.73				
	ODK	Ön test	15	26.93	4.91	0.97	14	0.351	0.03
		Son test	15	25.80	5.93				
	G-SKHD	Ön test	15	15.87	3.38	0.51	14	0.619	0.01
		Son test	15	15.27	3.88				
	Y-SKHD	Ön test	15	21.33	3.62	0.25	14	0.803	0.00
		Son test	15	21.13	4.47				
	Sosyal Kaygı Toplam	Ön test	15	64.13	8.76	0.78	14	0.446	0.02
		Son test	15	62.20	13.27				

* $p < 0.05$ ODK: Olumsuz Değerlendirme Korkusu, G-SKHD: Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma, Y-SKHD: Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma

Tablo 4.7’deki sonuçlara göre, deney grubunun olumsuz değerlendirilme korkusu ($p=.000$), genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma ($p=.000$), yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma ($p=.000$) ve sosyal kaygı toplam ($p=.000$) ön test – son puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Bu sonuçlara göre, deney grubunda, G-SKHD, ODK, Y-SKHD ve sosyal kaygı toplam son test puanlarının, ön test puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer yandan, kontrol grubunda G-SKHD, ODK, Y-SKHD ve sosyal kaygı toplam ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

İstatistiksel olarak anlamlı bulunan sosyal kaygı ve alt boyutlarındaki azalmanın anlamlılığını incelemek için etki büyüklüğüne bakılmış ve olumsuz değerlendirilme korkusu alt boyutu için 0.71, yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma alt boyutu için 1.44, genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma alt boyutu için 0.71 ve ergenler

için sosyal kaygı ölçeği için 0.79 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç yüksek düzeyde bir etki olduğunu göstermektedir (Field, 2009).

4.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Bulgular

4.3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.8’de kontrol ve deney gruplarının SDÖ becerileri toplam puan ve alt boyutlarına ait öntest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi bulguları sunulmaktadır.

Tablo 4.8. SDÖ Becerileri Toplam Puan ve Alt Boyutlarına Ait Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları, Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	Ort	SS	T	Sd	P
İletişim becerileri	Deney	15	21.80	4.28	-0.674	28	0.506
	Kontrol	15	22.80	3.84			
Problem çözme becerileri	Deney	15	29.60	4.21	1.450	28	0.158
	Kontrol	15	27.40	4.10			
Stresle başa çıkma becerileri	Deney	15	19.60	3.04	0.423	28	0.676
	Kontrol	15	19.07	3.83			
Kendilik değerini arttıran beceriler	Deney	15	20.80	7.34	-0.984	28	0.333
	Kontrol	15	23.13	5.51			
Sosyal – Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği	Deney	15	91.80	9.52	-0.180	28	0.858
	Kontrol	15	92.40	8.71			

*p<0.05

Tablo 4.8’deki sonuçlara göre kontrol ve deney grubunun SDÖ becerileri ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p<0.05).

4.3.2. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Son-Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular

Kontrol ve deney grubunun SDÖ becerileri ölçeği ve alt boyutları son test puan ortalamalarının karşılaştırılması için ilişkili (bağımlı) örneklem için t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.9’da sunulmaktadır.

Tablo 4.9. SDÖ Becerileri ve Alt Boyutlarına Ait Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları, Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	Ort	SS	T	Sd	P
İletişim becerileri	Deney	15	26.60	3.56	3.607	28	0.001*
	Kontrol	15	21.47	4.21			
Problem çözme becerileri	Deney	15	34.33	4.84	5.713	28	0.000*
	Kontrol	15	24.27	4.82			
Stresle başa çıkma becerileri	Deney	15	24.47	3.48	4.065	28	0.000*
	Kontrol	15	19.00	3.87			
Kendilik değerini arttıran beceriler	Deney	15	30.87	3.78	4.705	28	0.000*
	Kontrol	15	22.07	6.18			
Sosyal – Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği	Deney	15	116.27	9.74	8.611	28	0.000*
	Kontrol	15	86.80	8.99			

*p<0.05

Tablo 4.9 incelendiğinde, sosyal – duygusal öğrenme becerileri toplam puan ($p=.000$) ve iletişim becerileri ($p=.001$), stresle başa çıkma becerileri ($p=.000$), problem çözme becerileri ($p=.000$), kendilik değerini arttıran beceriler ($p=.000$) alt boyutlarında, son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Deney grubunun problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri ve sosyal – duygusal öğrenme becerileri ölçeği son test puanlarının, kontrol grubuna göre daha fazla olduğu, yapılan deneysel işlemin öğrencilerin SDÖ becerileri düzeylerini yükselttiği görülmektedir.

4.3.3. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Öntest Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun sosyal-duygusal öğrenme becerileri ölçeği ve alt boyutlarının ön test – son test puan karşılaştırılması için ilişkili (bağımlı) örneklem için t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.10’da sunulmaktadır.

Tablo 4.10. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal – Duygusal Öğrenme Becerileri Toplam ve Alt Boyut Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	Değişken	Grup	N	Ort	SS	T	Sd	P	Kısmi η^2
Deney	İletişim becerileri	Ön test	15	21.80	4.28	-3.89	14	0.002*	0.35
		Son test	15	26.60	3.56				
	Problem çözme becerileri	Ön test	15	29.60	4.21	-6.51	14	0.000*	0.60
		Son test	15	34.33	4.84				
	Stresle başa çıkma becerileri	Ön test	15	19.60	3.04	-4.72	14	0.000*	0.44
		Son test	15	24.47	3.48				
	Kendilik değerini arttıran beceriler	Ön test	15	20.80	7.34	-5.30	14	0.000*	0.50
		Son test	15	30.87	3.78				
	Sosyal – Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği	Ön test	15	91.80	9.52	-6.84	14	0.000*	0.62
		Son test	15	116.27	9.74				
Kontrol	İletişim becerileri	Ön test	15	22.80	3.84	1.16	14	0.265	0.04
		Son test	15	21.47	4.21				
	Problem çözme becerileri	Ön test	15	27.40	4.10	2.51	14	0.025*	0.18
		Son test	15	24.27	4.82				
	Stresle başa çıkma becerileri	Ön test	15	19.07	3.83	0.07	14	0.948	0.00
		Son test	15	19.00	3.87				
	Kendilik değerini arttıran beceriler	Ön test	15	23.13	5.51	0.55	14	0.590	0.01
		Son test	15	22.07	6.18				
	Sosyal – Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği	Ön test	15	92.40	8.71	1.98	14	0.068	0.12
		Son test	15	86.80	8.99				

*p<0.05

Tablo 4.10'daki sonuçlara göre, deney grubunun problem çözme becerileri (p=.000), iletişim becerileri (p=.002), kendilik değerini arttıran beceriler (p=.000), stresle başa çıkma becerileri (p=.000) ve sosyal – duygusal öğrenme becerileri (p=.000) ölçeği ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<0.05). Problem çözme becerileri, iletişim becerileri, stresle başa çıkma becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ve sosyal – duygusal öğrenme becerileri toplam son test puanlarının, ön test puanlarından daha fazla olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunun sadece problem çözme becerileri ön test-son puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Problem çözme becerileri son test puanlarının, ön test puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir.

İstatistiksel olarak anlamlı bulunan SDÖ becerileri ve alt boyutlarındaki artışın anlamlılığını incelemek için etki büyüklüğüne bakılmış ve iletişim becerileri alt boyutu için 0.35, problem çözme becerileri alt boyutu için 0.60, stresle başa çıkma becerileri alt boyutu için 0.44, kendilik değerini arttıran beceriler alt boyutu için 0.50 ve sosyal – duygusal öğrenme toplam puan için 0.62 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, iletişim becerileri alt boyutu için orta, diğer alt boyutlar ve toplam puan için yüksek düzeyde bir etki olduğunu göstermektedir (Field, 2009).



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen sonuçlar literatürde yer alan araştırmaların bulguları çerçevesinde tartışılmıştır. Bu bölümde ayrıca çalışmanın sonuçlarına dayanarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı ortaokul 7. sınıf öğrencilerine uygulanan bilişsel davranışçı terapi temelli SDÖ becerileri psikoeğitim programının öğrencilerin sosyal kaygı düzeyi ve SDÖ becerileri üzerindeki etkililiğini incelemektir. Çalışmanın bu bölümünde söz edilen amaç doğrultusunda uygulanan psikoeğitim programı sonrası katılımcıların sosyal kaygı ve SDÖ becerileri düzeylerine ilişkin bulgular başlıklar halinde tartışılacaktır.

5.1.1. Sosyal Kaygı ile İlgili Sonuçlar

Araştırmanın birinci araştırma sorusu doğrultusunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak deney grubundaki katılımcıların sosyal kaygı toplam ve alt boyut ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Uygulanan bilişsel davranışçı terapi temelli SDÖ becerileri psikoeğitim programı sonrasında ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyal kaygı toplam ve alt boyut düzeylerinde anlamlı derecede azalma görülmüştür. Buna karşın herhangi bir müdahale uygulanmayan kontrol grubu katılımcılarının sosyal kaygı puanlarında herhangi bir azalma gözlemlenmemiştir. Deney grubunun son test toplam sosyal kaygı ve alt boyutların puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir azalma gerçekleşmiştir.

Sosyal kaygı alt boyutları olan olumsuz değerlendirilme korkusu, genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma ve yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma ön test puanları deney ve kontrol gruplarına göre farklılık göstermezken son testlerde gruplara göre fark görülmesi, deneysel işlemin etkili olduğu, diğer bir deyişle puanların deney öncesinden sonrasına düşüş gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Sosyal kaygının kökenine ilişkin olarak uzmanlar, bireylerin kaygı deneyiminden kaçınmak için gösterdikleri büyük çabanın kaygı belirtilerinin devam etmesine ve yoğunlaşmasına yol açtığını, böylelikle bireylerin sosyal ortamlardan uzaklaştıklarını belirtmektedirler (Farmer ve Kashdan, 2015).

Mevcut araştırmanın bulguları, bilişsel davranışçı terapiye dayalı esnekliğin oluşturulması ve artırılmasının, sosyal ortamlardan kaçınmayı ve sosyal kaygıyı azaltacağı yönündeki görüşü destekler niteliktedir.

Akkuş (2024), sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik BDT temelli çalışmaları incelediği alan yazın taramasında sosyal kaygıya yapılan en yaygın müdahale yönteminin sosyal durumlara ilişkin uyumsuz inançlara yönelik bilişsel müdahaleler ile korkulan duruma yönelik maruz bırakma uygulamalarının olduğunu ifade etmiştir. BDT içerisindeki bu uygulamaların sosyal kaygıya yönelik en etkili müdahale yöntemleri olduğunu ve uzun vadede diğer yöntemlere göre daha etkili olduğunu bildirmiştir. Ancak önemli sayıda sosyal kaygılı bireyin sadece BDT'den yeterli faydayı göremediğini özellikle olumlu değerlendirilme korkusu ve duygu düzenleme becerilerinin ek müdahaleler gerektirdiğini, yalnızca BDT'nin sosyal kaygıyı tek başına azaltmada etkili olmadığını ifade etmiştir. Duygu düzenleme süreçlerinin sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik BDT temelli uygulamalara dahil edilmesinin yararlı olacağını vurgulamıştır. Bu açıdan bakıldığında SDÖ psikoeğitim programı süresince öğrencilerin, kendileri hakkındaki olumsuz otomatik düşüncelerini aşmaları noktasında birbirlerine destek ve model olmaları ve cesaret vermeleri ayrıca sosyal duygusal öğrenme becerilerini yaparak, yaşayarak ve etkileşim içerisinde öğrenmeleri, yeni davranışlar deneme adına gösterdikleri çabaların grup lideri tarafından takdir edilip ödüllendirilmesi vb. durumların da öğrencilerin grup sürecinden aldıkları verimin artmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde sosyal kaygıya yönelik yapılan araştırmaların pek çoğu tarama çalışması veya ilişkisel çalışmalar (Demir, 2013; Eriş ve İkiz, 2013; Hamarta, 2009; Memik, 2010) şeklindedir. Yurtdışında yapılan çalışmalar tarama ve ilişkili değişkenleri tespit aşamasını geçerek müdahalelere yönelik araştırmaları içerirken ülkemizde sosyal kaygıyı azaltmayı hedefleyen deneysel çalışmalara daha az rastlanmaktadır. Sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik olarak uygulanan çalışmaların pek çoğu lise ve üniversite öğrencileri ile yapılmıştır (Acar, 2022; Bilge vd., 2014; Çakır, 2010; Eren Gümüş, 2002; Koçak, 2001; Mousavi, 2023; Şimşek, 2011). Literatürde ön ergenlerin (11-14 yaş) sosyal kaygı düzeyini azaltmaya yönelik müdahalelerin etkililiğini inceleyen az sayıda çalışma (Aydın vd., 2010; Gedik vd., 2018; Nedim Bal ve Öner, 2014) bulunmaktadır. Sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik literatür incelendiğinde araştırmanın bulgularını destekler nitelikte çalışmalara rastlanmaktadır. Sertelin Mercan (2007) tarafından yapılan sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik BDT temelli sosyal beceri programının etkililiğinin incelendiği çalışmada, ortaokul öğrencilerinde

program sonrası deney grubu ve kontrol grubunun puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuş, bu farkın 6 haftalık izleme süresince de devam ettiği görülmüştür. Aydın vd. (2010)' un çalışmasında, sosyal kaygıya yönelik uygulanan okul temelli Bilişsel-Davranışçı Grup Terapisi (BDGT) programlarıyla müdahale grubundaki ergenlerde sosyal anksiyete ve bununla ilişkili bilişsel hatalarda azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencileriyle yapılan bir diğer çalışmada Nedim Bal ve Öner (2014) tarafından Gümüş (2010)'un geliştirdiği sosyal kaygıyla başa çıkma psiko eğitim programını uygulanmış ve programın deney grubundaki öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerini azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Koçak (2001) tarafından lise 9 ve 10. Sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada, sosyal kaygıyla başa çıkma programının uygulandığı deney grubunun sosyal kaygı düzeyinde anlamlı derecede azalma olurken hiçbir uygulama yapılmayan kontrol grubu ve etkileşim grubu olarak planlanan plasebo grubunun sosyal kaygı düzeyinde anlamlı bir değişiklik olmamıştır. Bu da, sosyal beceri temelli bilişsel davranışçı grup programlarının sosyal kaygıyla başa çıkmada olumlu sonuçlara yol açtığını göstermektedir.

Bireyin başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmesine ilişkin endişesi sosyal aktivitelerden kaçınmada etkili bir faktördür. SDÖ becerilerinin amacı ise, bireylerin sosyal yaşamda ilişki becerilerini geliştirmek, çatışma çözme, duygularını anlama ve duygu farkındalığı geliştirmesini sağlamaktır. Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmanın bulguları, sosyal kaygı düzeyi yüksek bireylere uygulanabilecek SDÖ becerileri psikoeğitim programının sosyal kaygı düzeylerini düşürmede etkili olabileceğini varsayımını desteklemektedir. Bu çalışmada geliştirilen SDÖ becerileri psikoeğitim programının bilişsel davranışçı terapi temeline dayandırılmış olması ise bireylerin olumsuz otomatik düşüncelerini fark etmesi ve kontrol etmesi, dışarıdan gelen olumsuz değerlendirmeler konusunda bireylere gerçekçi bakış açıları kazandırılmasını içerdiğinden BDT'nin sosyal kaygı ile baş etmede etkililiğini gösteren diğer çalışma bulgularına katkı sağlar niteliktedir (örn., Acar, 2022; Aydın vd., 2010; Bilge vd., 2016; Butler, 2018; Çakır, 2010; Gedik vd., 2018; Kley, 2012; Mahmud, 2021; Nedim Bal ve Öner, 2014; Scaini vd. 2016; Sertelin Mercan, 2007; Wergeland vd., 2014).

Uygulanan psikoeğitim programı ile öğrencilerin bir akran grubu içinde kendini ifade etmeyi deneyimlemeleri, görevlerle desteklenerek günlük yaşama aktarmalarının sağlanmaya çalışılmasının sosyal kaygıyı azaltmada etkisinin olduğu düşünülmektedir. Çalışmada uygulanan programın hem sosyal kaygı hem de SDÖ becerileri ile alan yazının vurguladığı gibi ergenlik döneminde önemi giderek artan akran etkileşiminin desteği alınarak

oluşturulmuş olmasının sosyal kaygıda azalmaya sebep olduğu söylenebilir. BDT temelli SDÖ becerileri geliştirme programında öğrencilerin kendini tanıması, güçlü ve sınırlı yönlerinin farkına varmasının yanında aile, okul, arkadaşlık ilişkilerinde empati, duyguları ifade etme, iletişim becerileri, sosyal farkındalık gibi konulara bilişler ve davranışlar perspektifinden bakılmıştır. Baker ve Edelmann'a (2002) göre sosyal yönden kaygılı bireyler göz kontağı kurma, kendini ifade etme ve empati gibi becerilerde zorlanmaktadır. Bu program ile bu becerilerin grup ortamında öğrencilere kazandırılmasının sosyal kaygı ile ilgili yeni davranışları denemede öğrencilere cesaret verdiği düşünülmektedir. Yine Scaini vd.'ne (2016) göre okul ortamının "etiketlenme" korkusunu azaltan doğal bir ortam olma avantajından dolayı, becerilerin genelleştirilmesini kolaylaştırdığı, sadece BDT temelli bir çalışma ile alınabilecek faydadan daha fazlasını sunarak sosyal kaygıya dolaylı bir müdahale ile sağaltımda başarıya ulaşıldığı söylenebilir.

5.1.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri İle İlgili Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, BDT temelli SDÖ becerileri psikoeğitim programının deney grubu SDÖ becerileri toplam ve alt boyutlara ait son test puanlarında ön test puanlarına göre anlamlı bir artış gerçekleştirdiği görülmüştür. Bu artışın etki büyüklüğünün orta ve yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise SDÖ becerilerinden problem çözme becerileri alt boyutunda bir düşüş gerçekleşmiştir. Bu sonuçtan hareketle yapılan psikoeğitim grubunun deney grubu üzerinde etkisinin olduğu, herhangi bir çalışma yapılmayan kontrol grubunun ise SDÖ becerilerinden problem çözme alt boyutunda bir gerileme söz konusu olduğu yorumu yapılabilir.

SDÖ becerilerinin dört alt boyutundan biri olan iletişim becerileri alt boyutuna ait bulgular göstermektedir ki deney grubundaki öğrencilerin iletişim becerileri puanları kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına göre anlamlı ölçüde bir artış göstermiştir. Deney grubunun ön testleri ile son testleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir. İletişim becerileri puanlarındaki bu artış yapılan grup çalışmasının öğrencilerin iletişim becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. İletişim olmadan bireyin yaşamını devam ettirmesi mümkün değildir. CASEL (2013), SDÖ becerilerinin kişiler arası yetkinlikleri geliştirme konusundaki önemini vurgularken etkili iletişim kurmak ve olumlu ilişkiler geliştirmenin bireyin toplumsal ilişkilerinin temelini oluşturduğunu vurgulamıştır. Bu noktada alanyazında yapılan araştırmalar da göstermektedir ki, SDÖ becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların bireylerin iletişim becerilerini yükseltmede etkili

olduğu, iletişim becerilerinin olumlu akran ilişkileri, empati becerisi ve sosyal ilişki ve umut, psikolojik dayanıklılık konuları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur (Apaydın Demirci vd. 2022; Banks, 2002; Candan, 2018; Kabakçı ve Totan, 2013). Diğer taraftan ergenlerle yapılan ilişkisel ve deneysel çalışmalar göstermektedir ki, SDÖ becerileri ile zorbalık, okula devam-devamsızlık, depresyon, sosyal kaygı ve otomatik düşünceler ile negatif düzeyde ilişkilidir (Allan vd. 2020; Bilge vd., 2016; Gürkan, 2018; Ramdhonee Dowlot vd., 2021, Totan ve Kabakçı, 2010).

SDÖ becerilerine ait bir diğer alt boyut olan stresle başa çıkma alt boyutuna ait bulgulara bakıldığında ise deney grubundaki öğrencilerin stresle başa çıkma puanları kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına oranla anlamlı düzeyde artmıştır. Deney grubunun ön test ile son test puanları arasında da deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgular göstermektedir ki psikoeğitim çalışması öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerini geliştirmede etkili olmuştur. Elde edilen bu bulgunun diğer çalışmalarla paralel bir sonuç olduğu görülmüştür. Cejudo ve diğerlerinin (2018) İspanya’da 5 devlet okulunda 12-18 yaş aralığında 505 ergenle yaptıkları çalışmada duygusal zekâ öznel iyi oluş arasında pozitif ilişki bulmuşlardır. Duygusal zekâ ile stres arasında ve duygusal zekâ ile sosyal kaygı arasında negatif ilişki bulunmuş ergenler de duygusal zekanın stres ve sosyal kaygı üzerinde yordayıcı güce sahip olduğu görülmüştür. Buna ek olarak uygulanan SDÖ programlarının stres yönetiminde etkili olduğu ve psikolojik dayanıklılığı güçlendirdiği ifade edilmiştir (Durlak, 2011; Ulaşan, 2018; Yıldız, 2021).

Bir diğer alt boyut olan problem çözme beceri puanları incelendiğinde ise deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre problem çözme beceri puanları anlamlı bir şekilde artış göstermiştir. Deney grubunun ön testleri ile son testleri arasında da son testleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Problem çözme becerileri puanlarındaki artışın, yapılan psikoeğitim programının problem çözme becerilerine etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Benzer bir araştırmada sosyal kaygı ve problem çözme yaklaşımları arasında ilişkilerin olduğu, problem çözme yaklaşımları ile sosyal kaygının tüm alt boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (Baltacı, 2010). Melikoğlu ve Bedel (2021) ise problem çözme becerilerinin SDÖ becerilerindeki varyansın %50’sini açıkladığını ve problem çözme becerisi ile sosyal uyum arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu ve sosyal uyumdaki varyansın %43’ünü açıkladığını ifade etmiştir.

Kendilik değeri alt boyutu ile ilgili olarak ise, bulgular incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin kendilik değeri puanları, kontrol grubundakilere oranla anlamlı

düzeyde artış göstermiştir. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son ölçümler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kendilik değeri puanlarındaki bu artış yapılan grup çalışmasının öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilerin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara paralel bir sonuç, Erarslan Çapan ve Korkut Owen (2017) çalışmasında ortaya çıkmıştır. Kendilik Değerini Geliştirme Programı ve Sosyal ve Duygusal Eğitim Programının etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan deneysel çalışmalarında her iki programın da katılımcıların kendilik değerini artırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Ulaşan (2018) ise bu bulguların aksine çözüm odaklı yaklaşıma dayalı geliştirdiği psikoeğitim programının öğrencilerin kendilik değerini artırmada etkili olmadığını ifade etmiştir. Ancak katılımcıların veli ve öğretmenlerinden aldığı görüşlerin bu bulguyu desteklemediğini, programın öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırmada etkili olduğuna dair dönütler aldığını ifade etmiştir. Bir başka sonuç da Coelho vd'nin (2015) çalışmasına aittir. Bu çalışmaya göre uygulanan SDÖ programlarının öğrencilerin benlik saygısını yükselttiği ifade edilmiştir. Sklad vd. (2012) ise SDÖ programlarının benlik imajını geliştirdiğini ve öğrencilerin daha olumlu bir benlik değerlendirmesi yapmalarına katkı sağladığını bildirmiştir.

Bireylerin sosyal kaygı yaşama açısından en çok risk altından oldukları zaman dilimi ortaokul ve lise yıllarıdır. Ergenlerin sosyal kaygı ile ilgili yaşadığı zorlantılar yoğunlaşmamış ve kendileri ile ilgili algıları kökleşmemişken önleme çalışmalarının yapılması son derece önemlidir. Alanyazında yer alan mevcut programlara bakıldığında hem lise ve üniversite çağında hem de ortaokul çağında sosyal kaygıyı azaltmaya dönük programların yer aldığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, yazarın bilgisi dahilinde, Türkiye’de SDÖ becerilerini artırarak sosyal kaygıyı azaltmaya dönük bir programa rastlanmamıştır. Tercan (2023) yaptığı çalışmada SDÖ becerilerini artırma amacıyla geliştirilen Super Skills for Life programının sosyal kaygı üzerindeki etkisini incelemiş, araştırma bulgularında deney grubunun sosyal kaygı puanlarında bir düşüş gerçekleştiğini ancak bu sonucun anlamlı bir ilişki ortaya koymadığını bildirmiştir. Yurt dışında ise SDÖ becerileri içerikli çalışmaların sosyal kaygıyı azaltmada etkili olduğu çalışma sonuçlarına rastlanmaktadır. Yurt dışı literatürde uygulanan SDÖ programlarının çeşitliliği ve geniş örneklemelerde uygulanması, sosyal kaygı ile ilgili elde edilen sonuçlar bakımından daha çok veri sunmaktadır. Bu doğrultuda yurt dışında uygulanan SDÖ programları ile bireylerin sosyal kaygı düzeylerinde bir azalma olduğu araştırma sonuçları ile görülmektedir (Ahmed vd, 2020; Allan vd., 2020; Coelho vd., 2015; De Voogd, 2016; Diekstra, 2008; Durlak, 2011; Ramdhonee Dowlot, 2021; Ratnam, 2022,

Sklad, 2012; Sousa vd., 2023; Yeager, 2017). Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlarla mevcut araştırmadaki sonuçlar paralel bulgulara işaret etmektedir.

Sosyal kaygı ve SDÖ sosyal etkileşimle doğrudan ilişkili olduğundan, uygulanan psikoeğitim programı ile sosyal ilişkilerde topluma uyum sağlamayı kolaylaştırıcı, içinde bulundukları gelişim döneminde ihtiyaç duyacakları bazı beceriler edinmenin çocukların sosyal uyumunu yükselttiği düşünülmektedir. Bu nedenle SDÖ psikoeğitim programında öz farkındalık becerilerinin yanında iletişim becerileri, sosyal farkındalık becerileri, stresle başa çıkma, problem çözme, karar verme becerileri gibi çok boyutlu becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu beceriler sayesinde ergenler, nemstedikleri arkadaşları, anne-babaları, öğretmenleri ile sağlıklı ilişkiler kurmak konusunda yeni beceriler edinmişler, problemlerine ve yaşadıkları çatışmalarına sağlıklı çözümler bulmayı deneyimlemişlerdir. Bu ilişkilerdeki iyileşmelere ek olarak bireyin grup ortamında alacağı olumlu geri bildirimler, onun önem verdiği akran ilişkilerindeki kişiler tarafından kabul edilmesini sağlayarak sosyal kaygı belirtilerinin azalmasına katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

5.2. neriler

Çalışmanın bu bölümü araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik nerileri içermektedir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik neriler

SDÖ becerileri psikoeğitim programının etkililiği, sosyal durumlarda normalin üzerinde kaygı yaşayan ortaokul öğrencileri üzerinde sınanmıştır. Ancak bu programın patolojik seviyede görülen sosyal kaygı yaşayan bireyler için etkililiğini sınamak için programın içeriği gözden geçirilerek uygulanabilir.

Araştırmanın rneklemi Antalya’da bir ortaokulda eğitim-öğretimine devam eden 7. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Başka çalışmalarda farklı iller ya da bölgeler araştırmaya dâhil edilerek, araştırma yapılacak örneklemin sayısı artırılarak genellenebilirliği artırılabilir.

Farklı risk gruplarında bulunan (zel gereksinimli, anne babası boşanmış, sosyo-ekonomik düzeyi düşük, göçmen vb.) ğrencilere de sosyal duygusal öğrenme becerileri programı uygulanarak programların etkililiği sınanabilir.

SDÖ becerileri temelli bu programın farklı yaş gruplarındaki (ocukluk, yetişkinlik) etkililiği, içeriği uyarlanarak sınanabilir.

Bu çalışma sırasında ön test son test verileri toplanarak psikoeğitim programının etkililiğine bakılmıştır. İzleme verisi toplanarak çalışmanın uzun vadedeki etkileri incelenebilir.

Programın etkililiği şu anda sadece öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirebilecekleri ölçme araçlarıyla değerlendirilmiştir. Gelecekteki çalışmalarda, programın etkililiğini ölçmek için öğretmenler ve ebeveynlerin görüşlerinin de dikkate alınmasıyla çalışma daha kapsamlı bir hal alabilir.

Farklı kuramsal yaklaşımlar temel alınarak SDÖ becerileri programları geliştirilip farklı değişkenler (saldırganlık, duygusal yeme, akran zorbalığı vb.) üzerinde etkililiği sınanabilir.

Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerine, SDÖ programına katılan öğrenciler için davranış kontrol listesi hazırlanarak öğrencilerin SDÖ becerileri ile ilgili öğretmenlerden geri bildirim alınabilir.

Psikoeğitim grubuna dahil olan öğrencilere grup süreci dışındaki zamanda günlük tutma görevi verilerek programdan öğrendiklerini günlük yaşama ne kadar aktardıkları belirlenebilir.

Sosyal kaygı ve SDÖ ile ilgili çevrim içi programlar veya sanal gerçeklik programları geliştirilerek bu programların etkililiği test edilebilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Çalışma MEB'e bağlı bir devlet ortaokulunda uygulanmıştır. Etkililiğini test etmek için farklı kademelerde ve farklı okul türlerinde (lise, özel okul, güzel sanatlar lisesi, imam hatip ortaokulu vb.) uygulanabilir, elde edilen veriler okul türü ve kademelere göre karşılaştırılabilir.

Oturumlar tamamlandıktan sonra belirli periyotlarda hatırlatıcı etkinlikler gerçekleştirilerek öğrencilerin bu programdan elde ettikleri kazanımları kalıcı hale getirmeleri sağlanabilir.

Programda yer alan bilişsel davranışçı teknikler, yaşantısal tekniklerle birleştirilerek daha etkili hale getirilebilir.

Bu çalışma ile daha sonraki yıllarda daha yüksek düzeyde sosyal kaygı belirtileri gösterme riski bulunan ergenler belirlenebilir ve önleyici rehberlik çalışmaları kapsamında sosyal kaygıyı azaltmaya, SDÖ becerilerini artırmaya dönük okul ortamında uygulanabilecek bu SDÖ programı okul rehberlik planına dahil edilebilir.

Bu çalışmaya psikoeğitim sürecine dair öğretmen görüşleri yazılı bir şekilde dahil edilmemiştir fakat süreç içerisinde öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenler öğrencilerin sosyal kaygı belirtilerinde azalma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinde artışa dair davranışlar (derste parmak kaldırma, iletişim konusunda daha istekli olma vs.) gözlemlediklerini sözel olarak ifade etmişlerdir. Yapılacak olan diğer çalışmalarda öğretmen görüşleri de çalışmaya formal bir formatta dahil edilebilir.

Öğretmenler davranış geliştirmenin önemli bir parçası olduğundan psikoeğitim programını uygulamaya başlamadan önce süreçle ilgili öğretmenlere bilgi verilmesinin ve geliştirilecek davranışların içeriğinden bahsedilmesinin programın etkisini kuvvetlendirici bir etkisi olabilir.

SDÖ becerileri tüm okul çapında geliştirilmesi gereken beceriler olduğundan öğrencilerin derslerine giren diğer tüm öğretmenlere SDÖ becerileri ile ilgili bilgilendirme yapılarak SDÖ becerilerini destekleyici bir okul ikliminin gelişmesi sağlanabilir. Bu sayede sosyal kaygının azaltılması için destekleyici bir çevre oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Aber, J. L., Dolan, T. C., Kim, H. Y. ve Brown, L. (2021). Children's learning and development in conflict and crisis-affected countries: Building a science for action. *Development and Psychopathology*, 33(2), 506–521.
- Acquah, E. O, Topalli, P-Z, Wilson, M. L, Junttila, N. Ve Niemi P. M. (2016). Adolescent loneliness and social anxiety as predictors of bullying victimisation. *International Journal of Adolescence and Youth*. 21(3), 1–12.
- Ağırkan M. ve Ergene T. (2021). What do we know about social and emotional learning? A review and bibliometric analysis of international and national studies. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 23(1), 280-297.
- Ahmed I., Hamzah A. B., Abdullah M. N. B. L. Y. (2020). Effect of social and emotional learning approach on students' social-emotional competence. *International Journal of Instruction*, 13(4), 663-676.
- Ahi S., ve Yurtseven C. S. (2022). Sosyal fobiden bilişsel davranışçı terapi tedavi ve teknikleri: Bir olgu sunumu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(132) 326-346.
- Akkuş, K. (2024). Sosyal kaygı bozukluğunun bilişsel davranışçı terapisi: Kapsamlı bir gözden geçirme. *Mediterranean Journal of Humanities*, 14, 311-327.
- Alessandri, S. M. ve Lewis, M. (1993). Parental evaluation and its relation to shame and pride in young children. *Sex Roles*, 29, 335–343.
- Albano, A. M. ve Hayward, C. (2004). Social anxiety disorder. T.H. Ollendick ve J. S. March (ed.), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents: A clinician's guide to effective psychosocial and pharmacological interventions* içinde (sf.198- 235). Oxford University Press.
- Allan S., Uzun B., ve Essau C., A. (2020). Impact of a transdiagnostic prevention protocol for targeting adolescent anxiety and depression. *Prevention program for adolescent anxiety and depression*, p. 53-68.
- American Psychiatric Association (APA) (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V). 5th Edition, American Psychiatric Publishing.
- APA. (2014). *DSM-5 tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. (E. Köroğlu, Çev.). Hekimler Yayın Birliği.

- Apaydın Demirci, Z., Yıldız Bıçakçı, M. ve Uysal B. (2022). Sosyal duygusal öğrenmenin ergenlerin akran ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Journal of Education and Future*, 21, 1-13.
- Aslan, A. E., Kalkan, N., Başman, M. ve Yaman, K. G. (2020). A study about the prediction of the social anxiety level of university students through emotional intelligence features. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 10(57), 201-228.
- Aslan A. E. ve Ertemur, Ş. (2017). Tek ve çift yumurta ikizlerinde kişilik, sosyal kaygı ve erken dönem uyumsuz şemaların farklılaşması. 4. *Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Aslanoğlu, E. (2016). Psikiyatri kliniklerinde çalışan hemşirelerin durumluk-sürekli kaygı durumunun incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 22-31.
- Aydın, A. ve Tekinsav-Sütçü, S. (2007). Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeğinin (ESKÖ) geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 79-89.
- Aydın, A., Tekinsav-Sütçü, S., Sorias O. (2010). Ergenlerde sosyal anksiyete belirtilerini azaltmaya yönelik bilişsel-davranışçı bir grup terapisi programının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(1): 25-36.
- Bailey, R., Stickle, L., Brion-Meisels, G. Ve Jones, S. M. (2019). Re-imagining social-emotional learning: Findings from a strategy-based approach. *Phi Delta Kappan*, 100(5), 53–58.
- Baker S. R. ve Edelman R. J. (2002). Is social phobia related to lack of social skills? Duration of skill-related behaviours and ratings of behavioural adequacy. *Clinical Psychology*, 41, 3, 243-257.
- Balcı-Maraşlı, E. (2024). *Erken dönem uyum bozucu şemalar ile sosyal kaygı belirtileri arasındaki ilişkide aleksitimi ve benlik saygısının aracı rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Baltacı Ö. (2010). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı, sosyal destek ve problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Banks, A. (2022), 6 benefits of social and emotional learning in the classroom. Insights to Behavior. Retrieved October 25, 2022, from <https://insightstobehavior.com/blog/6-benefits-social-emotional-learning-classroom>.
- Barlas, N. S., Sidhu, J., & Li, C. (2022). Can social-emotional learning programs be adapted to schools in Pakistan? A literature review. *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(1), 155-169.
- Barlow, D. H., Raffa, S. D. Ve Cohen, E. M. (2002). Psychosocial treatments for panic disorders, phobias, and generalized anxiety disorder. *A Guide To Treatments That Work*, 2, 301-336.
- Baştemur, Ş. (2017). *Ergen ikizlerin sosyal kaygı düzeylerini azaltma müdahale programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Beck, T., A. & Emery, G. (2006). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler bilişsel bir bakış açısı*. (Öztürk, V. Çev.). Litera Yayıncılık.
- Beesdo, K., Bittner, A., Pine, D. S., Stein, M. B., Höfler, M., Lieb, R. ve Wittchen, H. U. (2007). Incidence of social anxiety disorder and the consistent risk for secondary depression in the first three decades of life. *Archives Of General Psychiatry*, 64(8), 903–912.
- Beesdo-Baum, K., Knappe, S., Fehm, L., Höfler, M., Lieb, R., Hofmann, S. G. (2012). The natural course of social anxiety disorder among adolescents and young adults. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 126(6), 411–425.
- Beidel, D. C. Ve Turner, S. M. (2007). *Shy children, phobic adults: Nature and treatment of social anxiety disorders* (2nd ed.). American Psychological Association.
- Beidel, D. C., Turner, S. M. ve Morris, T. L. (1999). Psychopathology of childhood social phobia. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(6), 643–650.
- Beidel, D., C., Alfano, C., ve Bunnell, B., E. (2013). Social anxiety disorder. İçinde C. Essau ve T. Ollendick (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of The Treatment of Childhood and Adolescent Anxiety*. Wiley
- Belek, E. B. (2023). *Üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişkilerden algıladıkları kabul red düzeyleri ile parasosyal etkileşim arasındaki ilişkide sosyal kaygının aracı rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Bellici N. (2012). *Gerçeklik terapisiyle yapılandırılmış eğitim programının ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, okula devamlarının sağlanması, sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bernstein, D. A., Penner, L. A., Stewart, A. C. And Roy, E. J. (2008) *Psychology*. 8th Edition, Houghton Mifflin Company.
- Bierman, K. L. Ve Motamedi, M. (2015). SEL programs for preschool children. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 135–150). The Guilford Press.
- Bilge Y., Bilge Y., Ertekin G. (2016). Ergenlerde iletişim becerileri psiko-eğitim programının sosyal fobi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Çekmece İzü Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 8-9, 199-214.
- Bozkurt Yükçü Ş., İzoğlu Tok A., Güngör İ., Işık Uslu A. E., Taştekin E., Demircioğlu H. (2021). Ön ergenlik döneminde sosyal duygusal öğrenme becerileri, akran algıları ve ebeveyn tutum algılarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 53, s. 431-451.
- Bögels, S. M., Alden, L., Beidel, D. C., Clark, L. A., Pine, D. S., Stein, M. B. Ve Voncken, M. (2010). Social anxiety disorder: questions and answers 83ort he DSM-V. *Depression and Anxiety*, 27(2), 168-189.
- Bögels, S. M, van Oosten, A., Muris, P., Smulders, D. (2001). Familial correlates of social anxiety in children and adolescents, *Behaviour Research and Therapy*, 39(3), 273-287.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. The Guilford Press.
- Bruce, S. E, Yonkers K. A, Otto, M. W., Eisen, J. L., Weisberg, R. B., Pagano, M. (2005). Influence of psychiatric comorbidity on recovery and recurrence in generalized anxiety disorder, social phobia, and panic disorder: A 12-year prospective study. *American Journal of Psychiatry*. 162(6), 1179–1187.
- Bruch, M. A. ve Heimberg, R. G. (1994). Differences in perceptions of parental and personal characteristics between generalized and nongeneralized social phobics. *Journal of Anxiety Disorders*, 8(2), 155–168.
- Bruch, M. A., Heimberg, R. G., Berger, P. Ve Collins, T. M. (1989). Social phobia and perceptions of early parental and personal characteristics. *Anxiety Research*, 2(1), 57–65.

- Burns, G. W. (2016). *Çocuklar ve ergenler için 101 tedavi edici öykü* (H. Demirci, Çev. Ed.). Nobel Yaşam.
- Butler R. M., Boden M. T., Olinio T. M., Morrison A. S., Goldin P., R., Gross J. J., Heimberg R. G. (2018). Emotional clarity and attention to emotions in cognitive behavioral group therapy and mindfulness-based stress reduction for social anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorder*, 55, 31-38.
- Candan, K. (2018). *Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Caouette, J. D., ve Guyer, A. E. (2014). Gaining insight into adolescent vulnerability for social anxiety from developmental cognitive neuroscience. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 8, 65-76.
- Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning. (2003). Safe And Sound: An Educational Leader's Guide To Evidence-Based Social And Emotional Learning Programs. Chicago, IL: Author.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2022). Preparing youth for the workforce of tomorrow: Cultivating the social and emotional skills employers demand. <https://casel.org/casel-gateway-preparing-workforce-of-tomorrow/>
- Castelfranchi, C. Ve Miceli M. (2005). Anxiety as an “epistemic” emotion: An uncertainty theory of anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping*, 18(4), 291-319.
- Caster, J. B., Inderbitzen, H. M., ve Hope, D. (1999). Relationship between youth and parent perceptions of family environment and social anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 13(3), 237–251.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., ve Downes, P. (2018). Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU. NESET II report. *Publications Office of the European*. <https://doi.org/10.2766/664439>
- Cejudo, J., Rodrigo-Ruiz, D., Lopez-Delgado M., Losada L., (2018). Emotional intelligence and its relationships with levels of social anxiety and stress in adolescents. *Int J Environ Res Public Health*. 15(6). 1073. <https://doi:10.3390/ijerph15061073>
- Chiu, K., Clark, D.M., ve Leigh, E. (2021). Prospective associations between peer functioning and social anxiety in adolescents: A systematic review and metaanalysis. *J Affect Disord*, 15(279), 650-661.

- Chorpita, B. F., Daleiden, E. L., ve Weisz, J. R. (2005). Identifying and selecting the common elements of evidence based interventions: A distillation and matching model. *Mental Health Services Research*, 7(1), 5-20.
- Clark D. M. & Wells A. (1995). A cognitive model of social phobia. R. G. Heimberg ve M. R. Liebowitz (Eds), içinde *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment* (69-93). Guilford Press.
- Coelho, V., Marchante, M., ve Sousa, V. (2015). "Positive attitude": a multilevel model analysis of the effectiveness of a social and emotional learning program for portuguese middle school students. *J. Adolesc.* 43, 29–38.
- Crome, E., Grove, R., Baillie, A. J., Sunderland, M., Teesson, M., ve Slade, T. (2015). DSM-IV and DSM-5 social anxiety disorder in the Australian community. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 49(3), 227-235.
- Cuming, S., ve Rapee, R. M. (2010). Social anxiety and self-protective communication style in close relationships. *Behaviour Research and Therapy*, 48(2), 87-96.
- Çakır, S. (2010). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan sosyal kaygı ile başa çıkma programının lise öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çelik, S. Ve Pınar, R. (2014). Diyabetli bireylerde insülin enjeksiyon ve parmak delme korkusu. *Psikiyatri Hemşireleri Derneği*, 5(2), 104-108.
- Çivitci A. (2006). Ergenlerde mantık dışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 12, s. 27-39.
- Daş, H. (2022). *Ergenlerde sosyal kaygının otomatik düşünceler, akademik yeterlik ve sosyal yeterlik ile modellenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Demir, T., Karacetin, G., D. Demir, D., Uysal, O. (2013). Prevalence and some psychosocial characteristics of social anxiety disorder in an urban population of Turkish children and adolescents. *European Psychiatry*, 28(1), 64-69.
- Demirel, Ö. (2023) *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Pegem.
- Demirelli, M. A. (2019) *Atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- DeVoogd E., Wiers, R. W., Zwitter, R. J., & Salemink E. (2016). Emotional working memory training as an online intervention for adolescent anxiety and depression: A randomised controlled trial. *Australian Journal of Psychology*, 68(3), 228-238.
- Diekstra, R. F. W. (2008). Effectiveness of School-based Social and Emotional Education Programmes Worldwide. In C. Clouder, J. Argos, M. Pilar Ezquerra, L. Faria, J. M. Gidley, M. Kokkonen, et al. (Eds.), *Social and Emotional Education: An international Analysis* (255-312). Fundacion Marcelino Botin.
- Durlak, J. A., Roger P., Weissberg, A. B. Dymnicki, R. D., Taylor, and Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-analysis of School-based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Dusenbury, L., Dermody, C. ve Weissberg, R. P. (2018). State scorecard scan. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/wp-content/uploads/2018/09/csi-scorecard-sept2018.pdf>.
- Ehtiyar, R. ve Üngüren, E. (2008). Lise ve üniversitede turizm eğitimi alan öğrencilerin demografik değişkenlerinin umutsuzluk ve kaygı düzeylerine etkilerinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 34-51.
- Eifert, G. H., & Forsyth, J. P. (2005). *Acceptance and commitment therapy for anxiety disorders: A practitioner's treatment guide to using mindfulness, acceptance, and values-based behavior change*. New Harbinger Publications.
- Eker E. *Üniversite öğrencilerinin yalnızlığın sosyal kaygı, sosyal beceri ve öz saygı (benlik saygısı) açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Erarslan-Çapan, B. Ve Korkut-Owen, F. (2017). Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değeri geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 756-769.
- Erden Çınar, S. (2022). *Bilişsel Davranışçı Kuram Temelli Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları*. Nobel Akademi.
- Eren Gümüş, A. (2002). *Sosyal kaygıyla başa çıkma grup programın üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Eren Gümüş, A. (2006). *Sosyal Kaygı ile Başa Çıkma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Eriş, Y. ve İkiz, F. E. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve kişisel değişkenlerin etkileri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 179-193.

- Erözkan A. (2004). Üniversite öğrencilerinin reddedilme duyarlılıkları ile sosyal kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 225-240.
- Farmer, A. S., & Kashdan, T. B. (2015). Stress sensitivity and stress generation in social anxiety disorder: a temporal process approach. *Journal of Abnormal Psychology*, 124(1), 1-102.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. 3rd Edition, Sage Publications Ltd.
- Forman, S. G., Olin, S. S., Hoagwood, K. E., Crowe, M. ve Saka, N. (2009). Evidence-based interventions in schools: Developers' views of implementation barriers and facilitators. *School Mental Health*, 1(1), 26-36.
- Garland, A., Hawley, K., Brookman-Frazee, L. Ve Hurlburt, M. (2008). Identifying common elements of evidence-based psychosocial treatments for children's disruptive behavior problems. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(5), 505-514.
- Gedik Z., Gökkaya F. Ve Tekinsav Sütçü S. (2018). Kaygılı çocuklara yönelik okul temelli bir bilişsel davranışçı grup terapisi programının etkililiği: pilot bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(34), 91-121.
- Greco, L. A. ve Morris, T. L. (2002). Paternal child-rearing style and child social anxiety: Investigation of child perceptions and actual father behavior. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(4), 259-267.
- Gregory, A. M. ve Eley, T. C. (2007). Genetic influences on anxiety in children: what we've learned and where we're heading. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10, 199-212.
- Gökalp, P. G., Tükel, R., Solmaz, D., Demir, T., Kiziltan, E., Demir, D., Babaoğlu, A. N. (2001). Clinical features and co-morbidity of social phobics in Turkey, *European Psychiatry*, 16(12), 115-121.
- Gürkan S. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkide otomatik düşüncelerin aracı rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Haller, S. P. W., Kadosh, C. K., Scerif, G. Ve Lau, J. Y. F. (2015). Social anxiety disorder in adolescence: How developmental cognitive neuroscience findings may shape understanding and interventions for psychopathology. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 13, 11-20.

- Hamarta, E. (2009). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 729-740.
- Hartman, L. M. (1983). A metacognitive model of social anxiety: Implications for treatment. *Clinical Psychology Review*, 3(4), 435-456.
- Hebert, L. E., Weuve, J., Scherr, P. A., ve Evans, D. A. (2013). Alzheimer disease in the United States (2010-2050) estimated using the 2010 census. *Neurology*, 80(19), 1778–1783.
- Heimberg, R. G. (2002). Cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder: Current status and future directions. *Biological Psychiatry*, 51(1), 101-108.
- Hudson, J. L., ve Rapee, R. M. (2002). Parent-child interactions in clinically anxious children and their siblings. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(4), 548-555.
- Inderbitzen-Nolan, H. M. ve Walters, K. S. (2000). Social Anxiety Scale for Adolescents: Normative data and further evidence of construct validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(3), 360–371.
- INEE (2016). *Inter-Agency Network for Education in Emergencies Psychosocial Support and Social Emotional Learning for Children and Youth in Emergency Settings*. INEE Background Paper.
- Iverach, L., ve Rapee, R. M. (2014). Social anxiety disorder and stuttering: Current status and future directions. *Journal of Fluency Disorders*, 40, 69-82.
- Johnson, H. S., Interbitzen-Nolan, H. M., ve Shapman, A. M. (2005). A comparison between socially anxious depressive symptomatology in youth: a focus on perceived family environment. *Journal of Anxiety Disorders*, 19, 423-444.
- Junttila, N., Vauras, M., Niemi, P. M., & Laakkonen, E. (2012). Multisource assessed social competence as a predictor for children's and adolescents' later loneliness, social anxiety, and social phobia. *Journal for Educational Research Online*, 4(1), 73-98.
- Jystad, I., Haugan, T., Bjerkeset, O., Sund, E. R., ve Vaag, J. (2021). School functioning and educational aspirations in adolescents with social anxiety—the young-hunt study, norway. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Kabakçı, Ö.F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Kabakçı, Ö.F. ve Korkut-Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 152-166.
- Kabakçı, Ö. F. Ve Totan, T. (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6 (1), 40-61.
- Kandır A. ve Alpan Y. (2008). Sosyal duygusal değerlendirme aracının (ITSEA) farklı sosyo-ekonomik düzeylerde uygulanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 41-61.
- Kara, H. Ve Acet, M. (2012). Spor yöneticilerinde durumluk kaygısının otomatik düşünceler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *NWSA-E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 244-258.
- Kara, M. (2020). Kierkegaard felsefesiyle birlikte ortaya çıkan bir kavram karmaşası: Endişe mi, kaygı mı, anksiyete mi, korku mu? *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 16, 279-308.
- Kashdan, T. B., ve McKnight, P. E. (2010). The darker side of social anxiety: When aggressive impulsivity prevails over shy inhibition. *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 47-50.
- Kaşıkcı, F. (2022). *Sosyal duygusal öğrenmenin ergenlerde iyi oluşa etkisinin bütüncül olarak incelenmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Katzelnick, D. J., & Greist, J. H. (2001). Social anxiety disorder: an unrecognized problem in primary care. *Journal of Clinical Psychiatry*, 62, 11-16.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471.
- Kendler, K. S., Gardner, C. O., Annas, P., ve Lichtenstein, P. (2008). The development of fears from early adolescence to young adulthood: A multivariate study. *Psychological Medicine*, 38(12), 1759–1769.
- Kermen U., İlçin Tosun N., Doğan U. (2016). Yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Derneği*. 2(2), 20-29.
- Kessler, R. C., Adler, L. A., Barkley, R., Biederman, J., Conners, C. K., Faraone, S. V. Ve Zaslavsky, A. M. (2005). Patterns and predictors of attention-deficit/hyperactivity disorder persistence into adulthood: results from the national comorbidity survey replication. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1442-1451.

- Kılıç, G. (2005). *İlköğretim 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinde atılganlık düzeylerinin sosyal kaygı ve anne-baba tutumları açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kılınç, H., Sevim S. A. (2005). Ergenlerde yalnızlık ve bilişsel çarpıtmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi*, 38, 2, 67-89.
- Kim, S. Y. ve Oh, K. J. (2010). Information processing bias against emotional facial expressions in social anxiety. *Japanese Psychological Research*, 52(1), 23-32.
- Kimbrel N. A. (2008). *A model of the development and maintenance of generalized social phobia*. *Clinical Psychology Review*, 28(4), 592-612.
- Kimbrel, N. A., Mitchell, J. T. Ve Nelson-Gray, R. O. (2010). An examination of the relationship between behavioral approach system (BAS) sensitivity and social interaction anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(3), 372-378.
- Kley, H., Heinrichs, N., Bender, C., & Tuschen-Caffier, B. (2012). Predictors of outcome in a cognitive-behavioral group program for children and adolescents with social anxiety disorder. *Journal of anxiety disorders*, 26(1), 79-87.
- Koçak A., (2001). *Sosyal kaygıyla başa çıkma programının lise öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kring, A. M., Johnson, S. L., Davison, G., & Neale, J. (2015). *Anormal psikoloji*. (M. Şahin, Çev. Ed.). Nobel.
- La Greca, A. M. ve Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1):49–61.
- La Greca, A. M., ve Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: linkages with peer relations and friendships. *Journal of abnormal child psychology*, 26(2), 83–94.
- Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L. Ve Hoover, S. A. (2019). The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prevention Science*, 20(4), 457-467.
- Leahy, R.L. (2007). *Bilişsel terapi ve uygulamaları*. (Çev. Ed. Köroğlu E., Türkçapar H.). Hyb yayıncılık.
- Leary, M. R. ve Jongman-Sereno, K. P. (2014). Social anxiety as an early warning system: A refinement and extension of the self-presentation theory of social anxiety. In *Social anxiety* (pp. 579-597). Academic Press.

- Leigh, E. Ve Clark, D. M. (2018). Understanding social anxiety disorder in adolescents and improving treatment outcomes: Applying the cognitive model of Clark and Wells (1995). *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21(3), 388–414.
- Lewinsohn, P. M., Holm-Denoma, J. M., Small J. W., Seeley, J. R. ve Joiner, T. E. (2008). Separation anxiety disorder in childhood as a risk factor for future mental illness. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(5), 548-555. <https://doi.org/10.1097/chi.0b013e31816765e7>
- Lukens, E. P. Ve McFarlane W. R., (2004). Psychoeducation as evidence-based practice: considerations for practice, research, and policy. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 4(3), 205-225.
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri*, 5(9), 201-211.
- Mahmud A. (2021). A context-specific social and emotional learning programme to support adolescents following the transition to secondary school. *Pastoral Care in Education*, 39:4, 329-347.
- Markus, H. R. ve Kitayama, S. (1991). Cultural variation in the self-concept. In *The self: Interdisciplinary approaches* (pp. 18-48). Springer New York.
- Mash, E. J. Ve Wolfe, D. A. (2002). *Anxiety disorders. Abnormal Child Psychology* (2.Ed). Thomson Learning.
- Masten, A. S. Ve Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades (Editorial). *Development and Psychopathology*, 22(3), 491–495.
- McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Cameron, C. E., ve Wanless, S. B. (2015). *Development and self-regulation*. In W. F. Overton, P. C. M. Molenaar, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (pp. 523-565). John Wiley & Sons Inc.
- McKeown, R. E., Garrison, C. Z., Jackson, K. L., Cuffe, S. P., Addy, C. L. Ve Waller, J.L. (1997). Family structure and cohesion, and depressive symptoms in adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7, 267-282.
- McLeod, B. D., Sutherland, K. S., Martinez, R. G., Conroy, M. A., Snyder, P. A. ve Southam-Gerow, M. A. (2017). Identifying common practice elements to improve social, emotional, and behavioral outcomes of young children in early childhood classrooms. *Prevention Science*, 18(2), 204-213.
- McReynolds, P. (1985). Changing conceptions of anxiety: a historical review and a proposed integration. *Issues in Mental Health Nursing*, 7(1-4), 131–158.

- Melikoğlu M. ve Bedel A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal uyum ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 36, s. 38-54.
- Memik, C. N., Sismanlar, S. G., Yıldız, O., Karakaya, I., Isik, C. Ve Agaoglu, B. (2010). Social anxiety level in Turkish adolescents. *European child & adolescent psychiatry*, 19(10), 765–772. <https://doi.org/10.1007/s00787-010-0119-3>.
- Merikangas, K, Hagop, A., Jules, A., Paul, G., Robert, H., Maria, P. Ve Kessler, R. (2007). Lifetime and 12 month prevalence of bipolar spectrum disorder in the national comorbidity survey replication. *Arch Gen Psychiatry*. 64, 543-552. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.64.5.543>
- Mousavi S. E. (2023). *Sosyal kaygı yaşayan öğrencilerde kabul ve kararlılık temelli psikoeğitimin sosyal kaygı belirtileri, yaşantısal kaçınma ve olumsuz değerlendirilme korkusu üzerine etkisi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Moutier, C. Y. ve Stein, M. B. (1999). The history, epidemiology, and differential diagnosis of social anxiety disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 60(9), 4-8.
- National Institute of Mental Health. (2024). DSM-IV to DSM-V social phobia/social anxiety disorder comparison. U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK519712/table/ch3.t12/>
- Nedim-Bal P. ve Öner M. (2014). Sosyal kaygı ile başa çıkma psiko eğitim programının ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4,1.
- Öztürk, A. (2014). Sosyal kaygıyı açıklayan yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 15-26.
- Paktin, A. (2024). *Ergenlerde internet bağımlılığı düzeyleri ile sosyal kaygı ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Peleg, O. (2012). Social anxiety and social adaptation among adolescents at three age levels. *Soc Psychol Educ* 15, 207–218
- Peleg, P. O. & Dar, R. (2001). Marital quality, family patterns, and children's fears and social anxiety. *Contemporary Family Therapy*, 23, 465-487.
- Pine, D. S, Cohen, P., Gurley, D., Brook, J., Ma, Y. (1998), The risk for early adulthood anxiety and depressive disorders in adolescents with anxiety and depressive disorders. *Arch Gen Psychiatry*, 55, 56-64.

- Pintrich, P. (2000). Issues in self-regulation theory and research. *The Journal of Mind and Behavior*, 21(1/2), 213-219.
- Ramdhonee Dowlot, K., Balloo K., Essau C. A. (2021). Effectiveness of the Super Skills for Life programme in enhancing the emotional wellbeing of children and adolescents in residential care institutions in a low -and middle- income country: A randomised waitlist-controlled trial. *Journal of Affective Disorders*, 278, 327-338.
- Ramos, M., Rito, S. H. Ve Cerqueira-Santos, E. (2021). Social anxiety: gender, sexual orientation and social class. *Revista Sul Americana De Psicología*, 9(1), 83-104.
- Ranta, K., Tuomisto, M. T., Kaltiala-Heino, R., Rantanen, P. Ve Marttunen, M. (2014). Cognition, imagery and coping among adolescents with social anxiety and phobia: Testing the Clark and Wells model in the population. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 21(3), 252–263.
- Rapee, R. M. ve Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35(8), 741-756.
- Rapee, R. M. ve Spence, S. H. (2004). The etiology of social phobia: Empirical evidence and an initial model. *Clinical Psychology Review*, 24(7), 737-767.
- Ratnam, K. K. Y., Farid, N. D. N., Yakub, N. A., Dahlui M. (2022). The effectiveness of the Super Skills for Life (SSL) Programme in promoting mental wellbeing among institutionalised adolescents in Malaysia: an interventional study. *International Journal of Enviromental Research and Public Health*, 19, 9324.
- Rozen, N. ve Aderka, I. M. (2023). Emotions in social anxiety disorder: a review. *Journal of anxiety disorders*, 95, 102696.
- Sabatier, C., Restrepo Cervantes, D., Moreno Torres, M., Hoyos De losRios, O., ve Palacio Sañudo, J. (2017). Emotion regulation in children and adolescents: concepts, processes and influences. *psicología desde el caribe*, 34(1), 101 110. Retrived from: <https://psycnet.apa.org/record/2017-17484-006>.
- Sadock, B. J. Ve Sadock, V. A. (2008). *Kaplan & Sadock's concise textbook of clinical psychiatry*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Sadock, B. J., Sadock, V. A. ve Levin, Z. E. (Eds.). (2007). *Kaplan and Sadock's study guide and self-examination review in psychiatry*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Scaini, S., Belotti, R., Ogliari, A., Battaglia, M. (2016). A comprehensive meta-analysis of cognitive-behavioral interventions for social anxiety disorder in children and adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 42, 105-112.

- Scharfstein, D. O., Rotnitzky, A. ve Robins, J. M. (1999). Adjusting for nonignorable drop-out using semiparametric nonresponse models. *Journal of the American Statistical Association*, 94(448), 1096–1120.
- Schlenker, B. R., ve Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization model. *Psychological Bulletin*, 92(3), 641-669.
- Schneier, F. R., Heckelman, L. R., Garfinkel, R., Campeas, R., Fallon, B. A., Gitow, A. ve Liebowitz, M. R. (1994). Functional impairment in social phobia. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 55(8), 322-331.
- Sertelin Mercan, Ç. (2007). *Bilişsel-davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceriler eğitiminin ergenlerin sosyal kaygı düzeyine etkisi*. (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Silove, D., Manicavasagar, V., O'Connell, D. Ve Morris-Yates, A. (1995). Genetic factors in early separation anxiety: Implications for the genesis of adult anxiety disorders. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 92(1), 17–24.
- Sklad, M., Rene, D., De Ritter, M., Ben, J. Ve Gravesteijn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools* 49(9), 892–909.
- Sorias, O., Bildik T., Tekinsav Sütçü S., Aydın A., (2011). *Anksiyete bozukluğu olan çocuklar için bilişsel terapi rehberi*. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Sousa, V., Silva P. R., Romao A. M., Coelho V. A. (2023). Can an universal school-based social emotional learning program reduce adolescents' social withdrawal and social anxiety? *Journal of Youth and Adolescence*, 52, 2404–2416.
- Spielberger, C. D. (2013). *Anxiety: current trends in theory and research*. Elsevier.
- Stein, D. J. (2015). Social anxiety disorder and the psychobiology of self-consciousness. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 151410.
- Stein, D. J., Lim, C. C. W., Roest, A. M. (2017). The cross-national epidemiology of social anxiety disorder: Data from the World Mental Health Survey Initiative. *BMC Med.* 15, 143.
- Stein, M. B., Chartier, M. J., Lizak, M.V. ve Jang, K.L. (2001). Familial aggregation of anxiety-related quantitative traits in generalized social phobia: clues to understanding “disorder” heritability? *Am J Med Genet*, 105(1):79–83.

- Stein, M. B., & Kean, Y. M. (2000). Disability and quality of life in social phobia: epidemiologic findings. *American Journal of Psychiatry*, 157(10), 1606-1613.
- Stein, M. B., ve Stein, D. J. (2008). Social anxiety disorder. *The Lancet*, 371(9618), 1115-1125.
- Sterba, S. K., Copeland, W., Egger, H. L., Jane Costello, E., Erkanli, A., ve Angold, A. (2010). Longitudinal dimensionality of adolescent psychopathology: Testing the differentiation hypothesis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(8), 871-884.
- Summerfeldt, L. J., Kloosterman, P. H., Anthony, M. M., Parker, J. D. A. (2005). Social anxiety, emotional intelligence and interpersonal adjustment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28, 1.
- Şimşek H. (2011). *Sosyal beceriler grup rehberliği programının sosyal kaygı düzeyine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Tabachnick. B. G. Ve Fidell. L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education Limited.
- Tercan M. (2023). *Ergenlerde süper yaşam becerileri eğitim programının Türkiye’de çevrimiçi uygulanması* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Totan T., ve Kabakçı Ö. F., (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalığı yordama gücü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(2), 575-600.
- TÜSİAD. (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşliğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*. TUSİAD.
- Türkçapar, M. H. (1999). Sosyal fobinin psikolojik kuramı. *Klinik Psikiyatri*, 2(4), 247-253.
- Twiner, A., Lucassen, M., Tatlow-Golden, M. (2022). Supporting children’s understanding around emotions through creative, dance-based movement: A pilot study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 37, 100659.
- Ulaşan, H. (2018). *Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Üzmez, H. (2024). *Lise ve üniversite örnekleminde sosyal kaygı ile ilişkili bozukluklar, kişilik ve başa çıkma stratejileri: Bir meta-analiz çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Van Ameringen, M., Mancini, C. ve Farvolden, P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of Anxiety Disorders*, 17(5), 561–571.
- Vardarlı, B. (2020). *Çocuklar için sanal gerçeklik sosyal duygusal öğrenme eğitimi programının tasarlanması ve etkililiğinin incelenmesi: Bir karma yöntem çalışması* (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Velting, O. N. ve Albano, A. M. (2001). Current trends in the understanding and treatment of social phobia in youth. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 127–140.
- Verduin, T. L. ve Kendall, P. C. (2003). Differential occurrence of comorbidity within childhood anxiety disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(2), 290–295.
- Voltan-Acar, N. (2013). *Grupla psikolojik danışma alıştırmalar-deneyler* (6. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Weare, K. ve Nind, M. (2011). *Promoting Mental Health of Children and Adolescents through Schools and School Based Interventions: Evidence Outcomes. School Based Interventions Report of Workpackage Three of the DATAPREV Project*, School of Education, University of Southampton.
- Wergeland G. J. H., Fjermestad K. W., Marin C. E., Haugland B. S. M., Bjaastad J. F., Oeding K et al. (2014). *An effectiveness study of individual vs. group cognitive behavioral therapy for anxiety disorders in youth*. *Behav Res Ther*, 57, 1-12.
- Wells, A., Clark, D. M., Salkovskis, P., Ludgate, J., Hackmann, A. ve Gelder, M. (1995). Social phobia: The role of in-situation safety behaviors in maintaining anxiety and negative beliefs. *Behavior Therapy*, 26(1), 153-161.
- Williams, C. J., ve Garland, A. (2002). *Identifying and challenging unhelpful thinking: A five areas approach*. *Advances in Psychiatric Treatment*, Cambridge University Press.
- Wittchen, H. U. ve Fehm, L. (2001). Epidemiology, patterns of comorbidity, and associated disabilities of social phobia. *The Psychiatric clinics of North America*, 24(4), 617–641.
- Wittchen, H. U., Stein, M. B. ve Kessler, R. C. (1999). Social fears and social phobia in a community sample of adolescents and young adults: prevalence, risk factors and comorbidity. *Psychological Medicine*, 29(2), 309-323.

- Wong, Q. J., Gregory, B., ve McLellan, L. F. (2016). A review of scales to measure social anxiety disorder in clinical and epidemiological studies. *Current Psychiatry Reports*, 18, 1-15.
- Xi, Y. (2020). Anxiety: A concept analysis. *Frontiers of Nursing*, 7(1), 9-12.
- Yaşar, M. (2015). Okul Öncesi Dönemde Sosyal ve Duygusal Gelişim. (Editör: Figen Turan ve Arzu Yükselen). *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim-1*. Hedef Yayıncılık.
- Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning program for adolescents. *The Future of Children*, 27-1.
- Yıldız A. (2021). *Sosyal duygusal öğrenme becerileri çevrimiçi programının ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumuna etkisi*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

EKLER

Ek-1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Psikoeğitim Programı Oturumları

1. Oturum: Tanışma, Grup Sürecinin Oluşturulması

Uygulama Süresi: 90 dk

Oturumun Amacı

Grup üyelerinin birbirini tanıması, grup süreci hakkında bilgilendirme, beklentileri ifade etme, grup kurallarını belirleme, SDÖ becerilerinin alt basamaklarından olan ilişki becerileri, sorumlu karar verme, sosyal farkındalık, öz farkındalık, öz yönetim becerileri hakkında genel bilgi verme, bilişsel davranışçı kuramı duygu-düşünce-davranış etkileşimi bağlamında aktarma, sekiz haftalık psikoeğitim programı boyunca planlanan çalışmalar hakkında genel bilgilendirme.

Kazanımlar

- 1- Grup lideri ve üyeler birbirini tanır.
- 2- Grup sürecine ilişkin beklenti ve kişisel amaçlar belirlenir.
- 3- Grup kuralları belirlenir.
- 4- SDÖ becerileri hakkında genel bilgiye sahip olur.
- 5- Bilişsel davranışçı kuramın duygu-düşünce-davranış etkileşimini kavrar.

Materyal

- 1- Grup Kuralları Formu
- 2- İp
- 3- Düşüncem – Duygum – Tepkim Çizelgesi (Ek 2)
- 4- A-B-C Modeli Çizelgesi (Ek 3)
- 5- Duygu Listesi (Ek 4)

Süreç

Grup lideri tarafından oturum başlatıldı. Grup lideri kendini tanıttı.

Psikoeğitim programı hakkında bilgilendirme yapıldı.

Tanışma etkinliği uygulandı.

Tanışma Etkinliği: “Adımı kim koydu?” etkinliği uygulandı. Grup üyelerinin tamamı söz alarak önce adlarını daha sonra adlarının ne anlama geldiğini, adlarının kendilerine verilmiş hikayesini ve adlarını sevip sevmediklerini anlattılar. Bu süreç sayesinde grup üyelerinin birbirlerini tanımaları ve grup içindeki ilişkilerin güçlenmesi sağlandı.

Grup kuralları belirleme adımına geçildi. Grup kurallarının, grubun işleyişinin sağlıklı olması için gerekli olduğu anlatıldı. Üyelerin grup kuralları ile ilgili fikirleri soruldu. Öneriler alındıktan sonra grup kuralları listesinden tüm kurallar okundu. Bütün öğrencilerin katılımı sağlanmadığı sorularak oylama yapıldı. Grubun kuralları aşağıda belirtildiği şekilde oluşturularak öğrencilerin imzalamaları için gruba sunuldu.

- Grup üyelerini yargılamadan dinleyip, koşulsuz kabul edeceğim.
- Grup içerisinde söz almak istediğimde elimi kaldırıp, konuşan kişinin sözünün bitmesini bekleyeceğim.
- Grup içerisindeki tüm davranışlarımdan tamamen ben sorumluyum.
- Grup içerisindeki kişisel paylaşımları grup dışından kimse ile paylaşmayacağım.
- Grup içerisinde tüm kişilere ismi ile sesleneceğim.
- Grup oturumlarına zamanında ve eksiksiz katılmam benim sorumluluğumdur.
- Grup çalışması sırasında verilecek ödevleri yapacağım.
- Grubun en iyi şekilde ilerleyebilmesi için elimden gelen katkıyı yapacağım.
- Grup içerisinde bir problem yaşadığımda en kısa zamanda grupla paylaşacağım.

Grup kuralları belirlendikten sonra kaynaşma etkinliğine geçildi.

Kaynaşma Etkinliği : Üyelerden çember şeklini almaları istendi. Üyelerden bir tanesi eline aldığı ipin bir kısmını kendi elinde tutarken, geri kalan kısmını seçtiği başka bir üyeye adını seslenerek fırlattı. Tüm üyeler aynı eylemi yaptıktan sonra ipin görüntüsünde bir karmaşıklık oluştu. İpin kaldığı en son üyeden başlanıp, eylem geriye doğru tekrarlanarak düğüm çözülmeye çalışıldı. Düğümü çözerken her bir grup üyesi, sırayla diğer grup üyelerine kendisiyle ilgili bilgiler verdi.

Grup lideri tarafından SDÖ becerileri hakkında bilgilendirme yapıldı. SDÖ’nün ne anlama geldiği, hayatımızdaki önemi, bize kattıkları ve nasıl geliştirileceği hakkında genel bilgilendirme yapıldı. Grubun toplanma amacı üyelere aktarıldı. Üyelere gruptan beklentileri soruldu. Grup süreci boyunca ulaşmak istedikleri kişisel amaçları sorularak kağıda yazmaları istendi.

Grup lideri tarafından BDT hakkında bilgilendirme yapıldı. Duygularımız, düşüncelerimiz ve tepkilerimiz arasındaki bağlantıya dikkat çekerek, tepkilerimizi oluşturan durumun olaylardan çok, o olaya ait duygu ve düşüncelerimiz olduğu anlatıldı. Üyelere davranışların altında yatan duygu ve düşünce süreçleri hakkında bilgi verildi. “Düşünceler nedir?” videosu üyelere izletildi. Bu süreci anlatmak için “Düşüncem – Duygum – Tepkim Çizelgesi” (Ek-2) her bir üyeye verildi. Çizelge üzerindeki örneklerle üyelere duygu ve düşüncelerin davranışlarımıza etkisi hakkında bilgi verilmesinin ardından, “A-B-C Modeli çizelgesi” (Ek-3) dağıtıldı. Böylece üyelerin Düşüncem Duygum Tepkim Çizelgesinde yer alan duygu düşünce davranış etkileşimini kavramaları sağlanmaya çalışıldı. A-B-C modelinin diğer bir adımı olan duygu kısmı hakkında bilgilendirme yapıldıktan sonra üyelere “Duygu Listesi” (Ek-4) dağıtıldı ve duyguların hayatımızdaki önemi ve işlevi üzerine konuşuldu. Böylece duygulara ilişkin de daha kapsamlı bir bilgiye sahip olmaları sağlandı.

Oturumun sonunda bir sonraki oturumda konuşmak için günlük yaşantılarından duygu-düşünce-davranış ilişkisi örnekleri istendi.

2. Oturum: İlişki Becerileri

Uygulama Süresi: 90 dk

Oturumun Amacı

Üyelerin ilişki becerileri hakkında farkındalık geliştirmesini sağlama, düşünce kalıplarını fark etme, düşünce hatalarını belirleme.

Kazanımlar

- 1- Kişiler arası iletişimde yaşanabilecek sorunları fark eder.
- 2- İlişki becerilerini fark eder.
- 3- Düşünce hataları hakkında fikir sahibi olur.

Materyal

- 1- Otomatik Düşünceleri İnceleme Formu (Ek-5)

Süreç

İlk oturum gözden geçirildi. Üyelere ilk oturuma dair neleri hatırladıkları ve oturum sonunda verilen görevle ilgili üyelerin ne gibi gözlemleri olduğu soruldu. Duygu – Düşünce - Davranış ilişkisi örnekleri ele alındı.

Kısa bir turlamanın ardından ısınma oyununa geçildi. Isınma oyunu olarak “Güven Yürüyüşü” adlı oyun oynandı. Amaç, güven geliştirilmesi ve bireyin kendini tanıması olarak ifade edildi. Üyeler ikişer ikişer eşleştirildi. Üyelerden birisi gözlerini kapadı, diğeri gözü kapalı olanı yönlendirerek, davranış deneyimi geçirmesini sağladı. Bu yaşantıların, dokunma, el sıkışma, merdiven çıkarma, indirme, soğuk, sıcakta götürme olabileceği ifade edildi. Eylemlerin gözü açık olup yönlendirenin yaratıcılığına bağlı olarak değişebileceği, fakat komutlar sırasında hiç konuşulmaması gerektiği söylendi. Ardından etkinlik sırasında neler yaşandığı paylaşıldı. (Voltan Acar, 2013)

Etkinlik ile ilgili paylaşımlardan sonra bu oturumun gündeminin ilişki becerileri olduğu ifade edildi. Sağlıklı ilişkiler kurabilme ve sürdürebilmenin, hem lider hem de ekip üyesi olarak gruplarda etkin bir şekilde çalışma ve çatışmalarla yapıcı bir şekilde başa çıkmanın öğrenilebilir olduğu vurgulandı. Bu açıklamanın ardından aşağıdaki öykü okundu:

“Ders esnasında Sally elini kaldırdı. ‘Lütfen bana biraz izin verebilir misiniz?’ diye sordu. Tuvalete gitmesi gerekiyordu.

Tam tuvalet kabinine girmişti ki yandaki kabinden bir ses geldi. ‘Merhaba nasılsın?’ Bu çok garip diye düşündü Sally. Çocuklar genelde tuvalette konuşmazlar. Sally duyduğu sesi tanımamıştı ama kibar biri olarak yetiştirildiği ve kendisine sorulan bir soruya yanıt vermesi gerektiği öğretildiği için yanıtladı. ‘Şey, iyiyim sen nasılsın?’

‘Ben de iyiyim.’ diye yanıt geldi yandaki kabinden. ‘Ne yapıyorsun?’

Tuvalette olan iki kişinin birbirine böyle bir soru sorması biraz kaba geldi Sally’e ama nazik biri olduğu için ‘Seninle aynı şeyi yapıyorum sanırım.’ diye yanıtladı.

‘Sınavlar nasıldı matematik sınavı hakkında ne düşünüyorsun?’ diye sordu yandaki ses. ‘Sanırım iyiydi.’ dedi Sally. Belki de yan kabindeki kız kendisiyle arkadaş olmak istiyordu. ‘Matematik beni fazla zorlamıyor. Aslında seviyorum matematiği ve sınav da iyiydi.’

‘Geçtin mi peki?’ diye sordu yan kabindeki kız.

‘Sanırım geçtim ama sınavlar bittiği için çok mutluyum. Ya sen? ‘Senin nasıl geçti’ diye sordu Sally.

‘Sanırım ben de geçtim diye devam etti yan kabindeki kız. ‘Söylesene hafta sonu ne yapıyorsun? Bize gelsene hafta sonu bunu kutlarız.’

Sally çok şaşırmıştı yandaki tuvalet kabininden adını bile bilmediğiniz biri sizi evine davet etse ne dersiniz? Yeterince arkadaş canlısıydı ama gece tanımadığı birinin evine de gidemezdi. Ayrıca annesine bu durumu anlatırken ne diyebilirdi ki?

‘Teşekkür ederim dedi Sally. Çok nazik bir teklif ama önce annemle babamdan izin almalıyım.’

‘Dinle’ dedi yan kabindeki kız sinirli bir şekilde ‘Seninle konuşabilmek için dersten izin alıp çıktım. Şimdi ise yandaki kabinde sürekli sorularıma yanıt veren bir aptal var şimdi kapatmalıyım seni daha sonra ararım.’ (Burns,2016)

Bu hikayede durumların yanlış yorumlanması, yanlış inanışların biçimlenmesi, hemen sonuca atlama gibi konulara gönderme yapıldı. Bu hikaye ile hangi becerilerin geliştirilmeye çalışılmış olabileceği üyelere soruldu. Geliştirilmeye çalışılan becerilerin, gerçekliği sınamayı öğrenme, tahminleri değerlendirmeyi öğrenme, ipuçlarını yanlış yorumlayabileceğimizi öğrenme, yanlış inanışların nasıl biçimlendiğini görmek olduğu ifade edildi. Öykü yoluyla, sonuca ulaşmada dikkatli olma, biçimlenen inançları değerlendirme sonuçlarını mizahi yolla üyelerin çıkarması beklendi.

Öykünün ardından kişiler arası iletişimde yaşanabilecek anlaşmazlıklar ve iletişim sorunlarından ve bu sorunların altında yatan düşünce kalıplarımızdan bahsedildi. Daha sonra üyelere düşünce hataları ve bilişsel çarpıtmalar örneklerle açıklandı (Leahy, 2007).

BİLİŞSEL ÇARPITMALAR LİSTESİ

- 1. Zihin okuma:** İnsanların düşünceleri hakkında yeterli kanıtınız olmaksızın onların ne düşündüğünü bildiğinizi varsayarsınız.
- 2. Felaketleştirme:** Olmakta olan veya olacak şeylerin sizin kaldıramayacağınız kadar korkunç olacağına inanırsınız.
- 3. Etiketleme:** Bir bütün olarak olumsuz özellikleri kendinize veya diğerlerine yüklersiniz.
- 4. Olumsuz süzgeç:** Hemen hemen sadece olumsuzlar üzerine odaklanırsınız ve nadiren olumluları önemzersiniz.
- 5. Aşırı genelleme:** Tek bir olay temelinde bütünsel bir olumsuzluk algılersiniz.
- 6. İkili düşünme (hep ya da hiç):** Olayları ya da insanları hep ya da hiç olarak değerlendirirsiniz.
- 7. -Meli, -malı:** Olayları basitçe ne olduğuna odaklanmak yerine bir şeylerin nasıl olması gerektiğini gözeterek yorumlarsınız. Örneğin “İyi yapmalıyım, yapamazsam başarısız biriyim demektir.” veya “En yakın arkadaşım benimle ilgilenmeli.”

8. Kişiselleştirme: Olumsuz olayları orantısız şekilde kendinize bağlarsınız ve belli bazı olayların başkalarından kaynaklanabileceğini görmezsiniz. Örneğin “Can sıkıcı biri olduğum için beni istemiyorlar.”

9. Suçlama: Olumsuz duygularınızın kaynağı olarak diğer insanlara odaklanırsınız ve kendinizi değiştirmek için sorumluluk almayı reddedersiniz. Örneğin “Şimdi hissettiklerimin suçlusu odur.” veya “Tüm sorunlarımın kaynağı ailemdir.”

10. Haksız kıyaslama: Olayları sizden daha iyi olan başkalarının gerçek dışı standartlarına öncelikli olarak odaklanmak suretiyle yorumlarsınız ve daha sonra karşılaştırma yaparak kendinizi daha aşağıda görerek yargılersınız. Örneğin “O benden daha başarılı.” veya “Diğerleri sınavda benden daha iyi yapıyorlar.”

11. Pişmanlık eğilimi: Şimdi daha iyi yapabileceğiniz şeyden çok, geçmişte daha iyi yapmış olmanız gereken şeylere odaklanırsınız. Örneğin “Biraz daha uğraşsaydım daha iyi bir iş çıkarabilirdim.”

12. Ya olursa?: Olacak şeylerle ilgili “ya olursa?” tarzında bir çok soru sorarsınız ve cevaplardan asla tatmin olmazsınız. Örneğin “peki ama ya kaygılanırsam?” veya “ya cevap alamazsam?”

Bilişsel çarpıtmalar açıklandıktan sonra, üyelerin sık kullandıkları düşünce hatalarını tespit etmeleri ve otomatik düşüncelerini incelemeleri için “Otomatik Düşünce İnceleme Formu” (Ek-5) verilerek ve örnek olaylar üzerine konuşuldu.

Bir sonraki oturuma kadar düşünce hatalarını tespit etmeleri ve kendilerini gözlemlmeleri ve bunu forma kaydetmeleri için görev verildi. Oturumla ilgili görüşler alınarak oturum sonlandırıldı.

3. Oturum (İlişki Becerileri)

Oturumun Amacı

- 1- Olumsuz otomatik düşüncelerin yerine koyulabilecek alternatif düşünceleri belirleme.
- 2- Otomatik düşünceleri sorgulayarak ilişki becerilerini güçlendirme

Kazanımlar

- 1- Otomatik düşünceyi tespit ettikten sonra yerine geliştirilebilecek alternatif düşünceyi tespit eder.
- 2- Otomatik düşüncelerini fark ederek ilişki becerilerini güçlendirir.

Materyal

- 1- A4 kağıdı
- 2- Yapışkanlı Kağıt
- 3- Akla Uygun Düşünce Yaratma Formu (Ek-6)

Süreç

Bir önceki oturum konuşulan konular üzerinden oturuma başlandı. Üyelerin kendilerine ilişkin fark ettikleri durumlar ve olumsuz otomatik düşünceleri tespit etmekle ilgili yaşantıları ele alındı. Hangi düşünceleri daha kolay hangileri daha zor yakaladıkları üzerinde duruldu. Bu oturum için fark edilen olumsuz otomatik düşüncelerin yerine konulabilecek bilişsel bazı baş etme tekniklerinden bahsedileceği ifade edildi.

Isınma etkinliğine geçildi. Isınma etkinliği olarak ipe geometrik şekil yapma oyunu oynandı. Üyelerden çember haline gelmeleri istendi. Tüm üyelerin, uçlarından bağlanmış uzun bir ipin herhangi bir yerinden tutmaları sağlanarak gözlerini bağlamaları söylendi. Daha sonra gözleri kapalı haldeyken tuttıkları ipi yere bırakıp, ipten birkaç adım geri çekilmeleri ve gözleri kapalı halde geri dönmeleri istendi. Üyelerin çembere geri döndükten sonraki görevlerinin, gözlerini açmadan mükemmel bir kare oluşturmak olduğu, bu kare oluşturulurken diğer üyelerle fiziksel temas kurulmaması gerektiği ifade edildi. Üyeler, tamamladıklarını ifade ettiğinde gözlerini açıp oluşturdukları kareye bakmaları istendi.

Grubun, görevin ilk aşamasını tamamlamasının ardından çalışma hakkındaki duygu ve düşünceleri alındı. Etkinlik sırasında neler deneyimledikleri, dışarda bırakılan üye olup olmadığı, bu kişilerin ne hissettikleri, problemi çözmek için bir süre kısıtlaması olmadığı halde neden bazılarının daha hızlı, bazılarının daha yavaş kalarak çözüme gidildiği gibi hususlar hakkında tartışma gerçekleştirildi.

Isınma etkinliğinin ardından bu haftanın gündeminin bir önceki oturumla ilişkili olduğu, otomatik düşünceleri tespit ettikten sonra bu düşüncelerin yerine alternatifini koyma çalışması yapılacağı anlatıldı. Bireye zarar verici inançların yerine yapıcı inançların yaşanan bir durum

karşısında devreye girmesinin bu yeni inancın sonucu olarak yeni bir tepki yaratacağı bilgisi verildi.

Üyelerden iletişim sırasında zihnimizde beliren otomatik düşüncelere günlük hayatlarından örnekler vermeleri ve her birinin a4 kağıtlarına bu düşünceleri yazmaları istendi. Sonra odanın duvarlarına bu kağıtlar yapıştırıldı. Aşağıdaki sorular sorularak etkileşim başlatıldı ve otomatik düşüncelerin sorgulanması sağlanmaya çalışıldı:

“Bu düşüncemi destekleyecek kanıtlarım var mı?”

“Bu düşüncemi çürütecek kanıtlarım var mı?”

“Bu olayı daha farklı nasıl değerlendirebilirim?”

“Bu durum başka nasıl açıklanabilir?”

“En yakın arkadaşım aynı durumda olsaydı ona ne derdim?”

“Bu düşüncemin bana sağladığı yarar var mı?”

“Bu düşüncemin sonuçları neler?”

“Bu düşüncemin yerine koyabileceğim başka düşünceler neler?”

“Olumsuz otomatik düşüncemin yerine koyduğum düşünceye ne kadar inanıyorum?”

Öğrencilerden ayağa kalmaları ve odada dolaşmaları, duvarda asılı olan kağıtlarda yazan otomatik düşüncelere alternatif düşünceler yazmaları ve yapışkanlı kağıt ile yapıştırmaları istendi. Tüm üyeler yazdıktan sonra kağıtlar toplandı, alternatif düşüncelerin düşüncüyü yazan kişiye nasıl geldiği soruldu. “Akla Uygun Düşünce Yaratma Formu” (Ek-6) da verilerek aynı anda form üzerinde de çalışılıp, bu uygulamayı pekiştirmeleri sağlanmaya çalışıldı. Üyelerin günlük yaşamda karşılaştığı olaylar üzerinden yapıcı inançlar geliştirme çalışması yapılmış oldu. Oturum sonunda alternatif düşünce kağıtlarını yanlarında götürebilecekleri ifade edildi.

Bir sonraki oturuma kadar alternatif düşünce yazma pratikleri yapabilmeleri adına bir hafta boyunca kendilerini gözlemleyip olumsuz otomatik düşüncenin yerine alternatif düşünce (yapıcı inançlar) yazma çalışması yapmaları görevi verildi.

Sürecin son aşamasında tüm üyelerin çembere tekrar gelmeleri ve iki ucundan bağlı ipi gözleri kapalı bir şekilde tekrar tutmaları istendi. Ardından ellerindeki ipi yere bırakıp ipten birkaç adım uzaklaşmaları ve geri dönmeleri konutu verildi. Üyelerin çembere geri döndükten sonra, gözlerini açmadan mükemmel bir üçgen ya da dikdörtgen oluşturmaları, bu sırada liderin odanın içinde dolaşarak bazı üyelerin omzuna dokunacağı ve bu üyelerin konuşamayacağı söylendi. Grubun görevi tamamlamasının ardından çalışma hakkındaki duygu ve düşünceleri alındı. Etkinlik sırasında neler deneyimledikleri, dışarda bırakılan kimse

olup olmadığı, bu kişilerin ne hissettikleri, problemi çözmek için bir süre kısıtlaması olmadığı halde neden bazılarının daha hızlı, bazılarının daha yavaş kalarak çözüme gidildiği gibi hususlar hakkında tartışma gerçekleştirildi. Üyeler, bir sonraki oturuma kadar kendilerini günlük hayatta gözlemlmeleri ve alternatif düşünce yazma pratikleri yapmaları konusunda görevlendirildi. Oturuma dair paylaşımlar alındıktan sonra oturum sonlandırıldı.

4. Oturum (Öz Farkındalık) (Kendilik Değerini Artıran Beceriler)

Uygulama Süresi: 90 dk

Oturumun Amacı

- 1- Öz farkındalık kavramını ayırt etme ve öz farkındalık becerisini geliştirme.
- 2- “Benlik” kavramını tanıma, benlik kavramının türlerinin öğrenme ve kendi benlik kavramı hakkında bilgi edinme.

Kazanımlar

- 1- Öz farkındalık kavramının ne olduğunu öğrenir ve öz farkındalık becerisini geliştirir.
- 2- Duygularını ve olaylar sırasında bedeninde neler olduğunu fark eder.
- 3- Benlik kavramını açıklar.

Materyal

- 1- Güçlü ve Zayıf Yönlerim Formu (Ek-7)

Süreç

Bir önceki oturum sonunda verilen alternatif düşünce yazma pratikleri görevi konuşularak oturuma başlandı. Üyelerin olumsuz otomatik düşünceler yerine yazdıkları alternatif düşünceler ele alındı. Bu düşünceleri yazmanın kendilerine nasıl geldiği, nerelerde zorlandıkları soruldu. Grup etkileşiminden yararlanılarak farklı bakış açılarını görmeleri sağlanmaya çalışıldı. Isınma etkinliğine geçildi.

Isınma etkinliği olarak “*Sessiz Hikayeler*” etkinliği yapıldı (Sher, 2016). Bu etkinliğin kelime kullanmadan duygularla hareket edilen bir çalışma olduğu vurgulandı. Gönüllü olan beş üyenin sırasıyla durumları sözsüz olarak canlandırması ve diğer arkadaşlarının bu duyguları tahmin etmesi istendi. Üyelere yönerge verildi:

“Aşağıdaki senaryolardan birini kelime kullanmadan oynamak için seçin ve arkadaşlarınızla birlikte sırayla oynayın. Oyunda kendinizi oynamanız önemli. Seçtiğiniz

senaryoyu gerçekten yaşasaydınız neler yapabilirdiniz diye düşünerek gerçeğe yakın olmaya çalışın. Ana duyguyu ön plana çıkarmak için hikayede değişiklik yapabilirsiniz.”

Öfke: Biraz önce abinizin yaptığı bir şey yüzünden babanız tarafından suçlandınız ve babanız sizin tarafınızdan olayların nasıl görüldüğünü dinlemek istemiyor. Babanız yürümeye başladı ve siz de onu takip ediyorsunuz.

Korku: Oldukça geç bir saat ve ortalık oldukça karanlık. Elbise dolabınızdan gıcırta sesleri geldiğine yemin edebilirsiniz. Dolabın kapağı açık. Banyoya gitmek için dolabın önünden geçmeniz gerekiyor ve banyoya bir an önce gitmelisiniz.

Keyif: Anne babanız biraz önce sizi lunaparka götüreceğini söyledi. Öncesinde oyuncak mağazasına gidip istediğiniz bir şeyi alabileceksiniz. Arabaya doğru nasıl yürürdünüz? Bu durumda neler hissettiğinizi düşünerek oynayın.

Utanç: Öğretmeniniz sizi soruyu çözmeniz için tahtaya kaldırdı. Dersi takip etmiyordunuz ve öğretmenimizin hangi konudan bahsetti ile ilgili hiçbir fikriniz yok üstelik sınıftaki tüm diğer çocuklar konuyu mükemmel bir şekilde anlamışa benziyorlar. Tahtaya doğru yürümeniz gerekiyor nasıl yürürdünüz? Bu durumda neler hissedeceğinizi düşünerek oynayın.

Sevgi: Bu sabah anneniz hiçbir neden yokken size sarıldı ve yanağını yanağınıza dayayarak sizin onun için ne kadar özel olduğunuzu, hayatında olduğunuz için ne kadar mutlu olduğunu ve sizinle ne kadar gurur duyduğunu söyledi. Okula gitmek için kapıdan çıkmak üzeresiniz.

Üyelere duyguları fark etmeye çalıştıkları bu etkinlikten sonra öz farkındalık kavramından bahsedildi. Kişinin duygularını ve değerlerini tanıması, güçlü yanlarını ve sınırlarını gerçekçi bir şekilde değerlendirmesinin öz farkındalık kavramını oluşturduğu ifade edildi. Bireyin kendi duygularının, düşüncelerinin ve değerlerinin davranışlarını nasıl etkilediğini fark etme becerisinin öz farkındalıkla ilişkili olduğu ifade edildi. Öz farkındalık becerisinin yükselmesi için kendi ihtiyaçlarımızın farkında olmamız, hissettiğimiz duyguları fark edebilmemiz, bunun için de duyguların altında yatan düşünceleri ve bedenimizin içinde bulunduğu durumu fark edebilmemiz gerektiği anlatıldı. Bu doğrultuda “Beden Taraması Videosu” aracılığıyla beden taraması çalışması yapıldı. Çalışmanın sonunda üyelerin neler hissettiği, bu deneyim sırasındaki yaşantıları soruldu. Günlük yaşamda bu pratiği tekrarlamaları için beden taraması videosunun kaynağı kendilerine sunuldu (Youtube.com, Beden taraması uygulaması,

<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=SXXcBQrVIiw>)

Beden tarama çalışmasının ardından üyelere “benlik” kavramından bahsedildi. Duygu, düşünce, davranış ve bedensel duyularımızın benliğimizin bir parçası olduğu, bu öğelerin benliğimizi oluşturduğu ifade edildi. Benlik kavramının tanınması ve benlik kavramının türlerinin öğrenilmesi amaçlandı. Benlik kavramı açıklandıktan sonra, bireylerin benlik algısının gelişimsel süreci hakkında bilgi verildi. Her bireyin benliğinin sadece tek bir özelliğe dayalı olarak olumlu veya olumsuz olarak algılanamayacağı vurgulandı. Kişinin benliği, birçok farklı özellikten oluştuğu ve bu özelliklerin bazılarının olumlu, bazılarının ise olumsuz olabileceği ifade edildi. Bu durumun, bir bireyin tamamen olumsuz bir benliğe sahip olduğu anlamına gelmediği belirtildi, çünkü bireylerde çeşitli olumlu ve olumsuz özelliklerin bir arada bulunabileceği açıklandı. Olumsuz otomatik düşüncelerden “*Ya Hep Ya Hiç Tarzı Düşünme*” bilişsel çarpıtması örnek olarak verildi. Kendilerine ve çevrelerine yönelik farkındalık kazanmalarının ve güçlü/zayıf yönlerini görmelerinin amaçlandığı “Güçlü ve Zayıf Yönlerim” formu (Ek-7) grup üyelerine dağıtıldı ve bulutların birine güçlü, diğerine zayıf özelliklerini yazmaları istendi. Daha sonra sorular sorularak, benliğe bu şekilde farkındalık temelli yaklaşmanın kendilerine nasıl geldiği, benliğin olumlu ve olumsuz özelliklerinin bir arada olmasının kendileri için ne anlama geldiği soruldu ve grup üyelerinin görüşleri alındı.

Bir sonraki oturuma kadar üyelerin günlük olarak beden tarama çalışmalarını yapmaları, çalışma yaptıkları sırada fark ettikleri durumları not etmeleri görev olarak verilerek oturum sonlandırıldı.

5. Oturum : (Öz Yönetim) (Stresle Başa Çıkma)

Uygulama Süresi: 90 dk

Oturumun Amacı

- 1- Öz yönetim kavramını fark etme, stresle başa çıkma ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri hakkında bilgi sahibi olma

Kazanımlar

- 1- Öz yönetim kavramını fark eder.
- 2- Stresli durumlarda neler yapacağını bilir.
- 3- Bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kavrar.

Materyal

1- Neyin Yararı Olur Formu (Ek-8)

Süreç

Oturuma başlarken bir önceki oturumda yapılan beden taraması çalışması tekrarlandı. Bu çalışmanın üyelere etkileri üzerinde duruldu. Hafta boyunca beden taraması uygulamasını gerçekleştirirken nasıl deneyimler elde ettikleri soruldu. Ardından ısınma etkinliği olarak “Yaşlı Bilge” etkinliği uygulandı.

“Şimdi sandalyelerinizde rahat bir pozisyon alın. Gözlerinizi kapatın, rahatça arkanıza yaslanın. Sağlıklı bir şekilde yaşlandığınızı düşünün ve şu anki hayatınıza bakın. Yaşlı bir bilge oldunuz ve şu anki hayatınızla ilgili bir şeyler söyleyeceksiniz. Yaşlı Bilge; okulda, arkadaş ilişkilerinizde başarılı olabilmeniz için size ne söylemiş olabilir? Detaylı bir şekilde yazınız. Tavsiyelerini dikkatlice dinleyin, size neler söylüyor? Aklınızda tutmaya çalışın. Kendinizi hazır hissettiğinizde gözlerinizi açın ve önünüzdeki kâğıtlara yaşlı bilgenin size tavsiye etmiş olabileceği önerileri yazın.”

Yazmaları için yeteri kadar süre verilerek paylaşımlar teker teker dinlendi. “Bu etkinlikte neleri fark ettiniz? En çok nelerden etkilendiniz? soruları soruldu. Etkinliğin sonunda Yaşlı bilgenin söyledikleri ile ilgili günlük hayatta uygulamaya geçirdiklerinizi not edin.” görevi verildi.

Etkinliğin amacından yola çıkılarak, hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşılabilmesi ve kişinin kendi duygularını, görevlerini kolaylaştıracak şekilde idare edebilmesinin öz yönetim becerisini içerdiği şeklinde açıklama yapıldı. Öz yönetim becerisinin stresi kontrol etmeyi içerdiği, yeni durumlara tepkilerini ayarlamak, kendini kontrol etmeyi sağlamayı deneyimlemek olduğu vurgulandı. Bu doğrultuda öz yönetim kavramını bir etkinlikle anlamaları adına başı okunan hikayenin sonunu tamamlama çalışması yapıldı.

Duru ortaokul 6. Sınıf öğrencisidir. Yiğit adında anaokuluna giden küçük bir erkek kardeşi vardır. Babası Tamer bey 6 aydır iş nedeniyle yurt dışındadır. Annesi Belgin hanım ise işi nedeniyle yoğun çalışmaktadır. Duru bu durumla ilgili duygularını nasıl yönetebilir?.....

.....

Tahsin 7. Sınıf öğrencisidir. Derslerinde gayretli bir öğrencidir. Ancak sınavlar sırasında fazlaca kaygılandığı için istediği performansı gösterememekte ve düşük not

almaktadır. Bundan dolayı ders çalışma isteği giderek azalmakta, kendisiyle ilgili olumsuz düşüncelere ve duygulara kapılmaktadır. Tahsin bu durumla ilgili duygularını nasıl yönetebilir?.....

Emir, birazdan oynayacakları tiyatro oyunu için okulun tiyatro salonunun kulisinde sırasının gelmesini beklemektedir, bir yandan da perdeyi hafifçe aralayıp davetlileri izlemektedir. Neredeyse okulun bütün öğrencileri, öğretmenleri ve velileri oradadır. Seyirciler arasında kendi ailesini de görmüştür, onlar da oldukça heyecanlı görünmektedir. Emir kalbinin yerinden çıkacak gibi attığını, avuç içlerinin terlediğini, biraz da midesinin bulanmaya başladığını fark etmiştir. Kendini sakinleştirebilmek için hızlı hızlı nefesler almaya başlamıştır. Emir yaşadığı bu durumla ilgili duygularını yönetmek için neler yapabilir?.....

Gruba stresin tanımının ne olabileceği soruldu. Etraflarında stres yaratan durum ve kişiler nelerdir? Yaşadıkları stresli durumlar ile baş etmek için ne gibi yöntemler kullanıyorlar? Alınan cevaplar üzerine bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve stresle başa çıkma becerileri hakkında bilgi verildi. Stres yaratan olaylara verilen duygusal yanıtların bilişsel duygu düzenleme ile düzenlenebildiği ifade edildi. Bilişsel duygu düzenleme kavramının bilişsel başa çıkma olarak da ifade edildiği, her ikisinin de duygusal olarak uyaran stresli ve tehdit edici bilgiyi yönetmenin bilişsel yolu olduğu açıklandı.

Bilişsel Duygu Düzenleme

- “1. Adım: Fark Et: Öfkелendiğinde neler oluyor?: Rengim atıyor, kızarıyorum, başım ağrıyor, çenemi sıkıyorum, yükselme oluyor (Acil durum sistemini hatırla)
3. Adım: Gevşeme: Müzik dinlemek, nefesini yavaşlatmak, açık havaya çıkmak, güvenli yeri düşünmek, bir kahve alıp geleyim, 5-4-3-2-1 meditasyon
4. Adım: Duyguyu etiketleme ve tanımlama. Öfke ikincil duygu. Altında yatan duygu ne? Anlaşılmama. Çok sorgulandığını hissetme.
5. Adım: Duygunun nedenini bul. A (olay)-B (düşünce)-C (duygu ve davranış) yap. D-D-D. A: “Ayşe’nin düşüncelerini dile getirmesi” B: Müdahale ederek konuşup gereksiz yorum yapıyor C: Öfkelenme hali, soğuma hali oluyor.

6. Adım: Düşünceyi İzleme-İnceleme: 1. Değiştiremeyeceğin bir şeye tolere et. 2. Eğer düşünce hatası yapıyorsan bilişsel yeniden yapılandırma yap.
7. Adım: Sorunu çözmeye yönelik işlevsel davranışı belirleme: O an unuttuğunu atladığını düşündüm ve stabil, normal, takılmayarak kendi hayatıma devam ettim.”

Bilişler ve bilişsel süreçlerin duygularımızı düzenlemeye, duygularımız üzerinde kontrol sağlamaya yardımcı olacağı ifade edildi. Bu bilgileri günlük yaşamda denemenin kendilerine nasıl geleceği üzerinde duruldu. Stresli durumlarda kullanabilmeleri için gevşeme egzersizi pratiği yapıldı. Gevşeme egzersizi pratiğinin ardından üyelere bu pratiğe dair deneyimleri soruldu.

“Neyin Yararı Olur Formu” (Ek-8) üyelere dağıtıldı ve stres yaratan durumlarda bu formdaki davranışları denemenin etkileri üzerine konuşuldu. Bir sonraki oturuma kadar duygu düzenleme ile ilgili bu oturumda öğrendikleri bilgileri denemeleri ile ilgili öğrenciler cesaretlendirildi. Oturum sonlandırıldı.

6. Oturum : (Sosyal Farkındalık)

Uygulama Süresi: 90 dk

Oturumun Amacı

- 1- Başkalarının bakış açısı ve duyguları için anlayış ve empati gösterme becerisi kazanma
- 2- Sosyal farkındalık kavramını fark etme

Kazanımlar

- 1- Başkalarının bakış açısı ve duyguları için anlayış geliştirir, empati gösterir.
- 2- Sosyal farkındalık becerisi gelişir.

Materyal

- 1- Kağıt, boya kalemleri

Süreç

Oturumun başında bir önceki oturumun görevleri gözden geçirildi. Üyelerin paylaşımları alındı.

Isınma etkinliği uygulandı. Grup üyeleri 2 şerli olacak şekilde gruplandırıldı. Eşleştirme sonrası üyeler sırt sırta oturtuldu. Sakin sözsüz bir müzik açıldı. Üyelerin her birine resim kağıdı ve boya kalemleri verildi.

Bir üye gözlerini kapatarak hayalindeki veya gitmek istediği yeri partnerine anlattı ve partnerinden bu hayali resmetmesi istendi. Daha sonra roller değiştirildi ve her bir üye sırayla birbirlerinin çizdikleri resimleri inceleyerek, hayallerini ne kadar doğru yansıttığını değerlendirmeleri istendi. Daha sonra çizimlerin neler hissettirdiği konuşuldu. “Hayalini bir kişiye anlatmak nasıl hissettirdi? Hayali anlatırken tarif etmede zorlandı mı? Çizim yapan üye, çizerken neler yaşadı?” gibi sorularla deneyimler paylaşıldı.

Etkinliğin ardından oturumun gündemi olan sosyal farkındalık kavramı üzerinde duruldu. Sosyal farkındalığın grup içinde bulunmayı içeren durumlarda diğer bireylerin duygularını anlamayı, farklı geçmişlere ve kültürlere sahip kişilerin bakış açılarını anlamayı, farklılıklarını tanımayı ve kabul etmeyi ve görüşlerine saygı duymayı içerdiği ifade edildi. Sosyal farkındalığın başkalarının duygularına saygı duymayı ve hem kendimizi hem de başkalarını gözeterek iletişim kurmayı gerektirdiği ifade edildi. Bu amaçla iletişimde hem kendimizi sağlıklı yolla ifade etmek, hem de karşımızdaki kişileri anladığımızı göstermek için baş vurduğumuz empati ve ben dili kavramlarından bahsedildi. Empatik tepki örnekleri verildi.

Üzerinde örnek olay yazılı 8 kart üyelere dağıtıldı. Üyelerden birinin kartı okuyup bu kartta yazan durumu ben dili ile anlatması, bu duruma uygun empatik tepkiyi verecek bir arkadaşını seçmesi ve canlandırma yapmaları istendi.

Çok sevdiğin bir kitabı arkadaşına ödünç verdin. Uzun bir zaman oluyor, sana iade etmiyor. Bir gün bir yerde karşılaşıyorsunuz ama kitabından hiç bahsetmiyor.
Bir arkadaşınla hafta sonu sinemaya gitmek için sözleştiniz. Evde arkadaşının gelmesini bekliyorsun ama arkadaşın gecikiyor ve sinema saati geçiyor.
Bir grup arkadaşınla, birlikte proje ödevi yapmak için buluştunuz. Zaman ilerlediği halde, herkes oyalanıyor. Zaman dar ve yapılması gereken iş çok.
Bir arkadaşın çalışmak için ders notlarını aldı fakat sınavınız yaklaştığı halde geri vermedi.
Bir mağazadan bir ürün satın aldın ve parasını ödedin. Ancak verilen para üstünün eksik olduğunu fark ettin.
Yakın arkadaşın senin çok sevdiğin bir eşyayı kullanmak / giyinmek istiyor. Sen bu eşyayı paylaşmak istemiyorsun.
Televizyonda her hafta izlediğin bir dizi var ve o gün evinize misafir geldi. Misafir başka bir program izlemek istiyor.
Kantinde bir öğrenci sana çarpıyor ve meyve suyun üzerine dökülüyor.

Canlandırma etkinliğinden sonra, üyelerin duygu ve düşünceleri üzerinde duruldu. Kendilerini ben dili ile ifade etmenin ve empatik tepki göstermenin nasıl geldiği ele alındı. Daha sonra, örnek durumlarda kendi bakış açılarına alternatif çözümler üretmeleri için “Yol Gösteren Bir Kahraman” çalışması yapıldı (Sorias vd., 2011).

Bazen bize güç gelen durumlarda yapabileceğimiz şeylerden birisi de “Benim yerimde başkası olsaydı ne yapardı?” diye düşünmektir. Bu kişi bazen bir arkadaşımız ya da ailemizden birisi bazen de bir film ya da dizi kahramanı olabilir. Hadi, birlikte senin kahramanın kim olabilir diye düşünelim. Bu kişi yaşadığın bir olaya senden farklı olarak acaba ne diyebilir? Örnek durumlar;

Arkadaşlarının seninle dalga geçmesi

Tanımadığın kız ve erkeklerin olduğu bir doğum günü partisine gitmek.....

Yakın olduğun bir arkadaşın sana selam vermeden yanından geçip gitti.....

Sen sınıfta konu anlatırken arkadaşlarının ilgisi dağıldı ve kendi aralarında konuşmaya başladılar.....

7. Oturum : Sorumlu Karar Verme ve Problem Çözme

Uygulama Süresi: 90 dk

Oturumun Amacı

- 1- Sorumlu karar verme kavramını öğrenme
- 2- Problem çözme becerisi geliştirme

Kazanımlar

- 1- Karar verirken tüm koşulları göz önünde bulundurur.
- 2- Problem çözmenin adımlarını gerçekleştirir.

Materyal

- 1- Çiçek isimlerinin yazılı olduğu kağıtlar
- 2- Karar Verme Basamakları Formu (Ek-9)
- 3- Torba
- 4- Karar Verme Tombalas (Ek-10)

Süreç

Oturumun başında bir önceki oturumun konuları özetlendi, oturum sonunda verilen görevler konuşuldu. Neleri eskiye oranla daha iyi yaptıkları, nerelerde zorlandıkları soruldu.

Bu oturumda sorumlu karar verme ve problem çözme konularından bahsedileceği açıklandı.

Isınma etkinliğine geçildi. Isınma etkinliği olarak “*Hangi çiçek olsam*” etkinliği uygulandı. “Çiçek olmak istesenez hangi çiçek olmak isterdiniz? Sorusu üyelere yöneltildi. Odanın farklı köşelerine çiçek isimleri (gül, lale, papatya, orkide...) yazılıp asıldı. Gül olmak isteyenler bu tarafa, lale olmak isteyenler şu tarafa, papatya olmak isteyenler diğer tarafa, başka bir çiçek olmak isteyenler şu tarafa geçsinler.” yönergesi verildi. Aynı çiçeği seçenlerin kendi aralarında bu çiçeği tercih etme nedenlerini konuşmaları ve daha sonra büyük grupla bu nedenleri paylaşmaları istendi.

Bu oturumun gündeminin sorumlu karar verme ve problem çözme olduğu ifade edildi. Karşılaşılan engelleri aşma konusunda alternatif çözüm yollarını değerlendirme ve bu engellerle baş etme için sorumluluk almanın sorumlu karar vermeyi oluşturduğu açıklandı. Üyelere, sağlıklı bir karar verme sürecinde hangi adımların olması gerektiği “Karar Verme Basamakları Formu” (Ek-9) ile anlatıldı. Karar verme davranışının aşamalı olarak gelişen bir süreç olduğu ifade edildi. Karar vermenin sıralı adımlardan oluştuğu, her adımın bir diğer aşama için temel teşkil ettiği bu sebeple bu aşamaların sağlıklı bir şekilde geçilmesinin bireylere doğru kararlar aldırma etekli olduğu belirtildi.

Üyelerin karar verirken kullandıkları baskın karar verme stili veya stillerinin duygu, düşünce ve davranışlarına etkileri konusunda farkındalık kazanabilmeleri için karar verme stilleri hakkında bilgilendirme yapıldı. Grup üyeleri ile baskın karar verme stillerinin yaşamları üzerine etkisi hakkında bir tartışma yapıldı.

Problem çözme becerileri ve problem çözmenin önündeki engeller konuları hakkında öğrencilere bilgi verildi.

“Karar Verme Tombalası” (Ek-10) oyunu oynandı. Bir torbanın içine karar verme ve problem çözme durumlarını içeren birbirinden farklı örnek olaylar yazılıp atıldı. Çeken üye tarafından durum okundu, ardından problem çözme ve karar verme becerileri ile ilgili öğrendiklerini temel alarak kendine uygun gelen tepkiyi vermesi beklendi. Bununla beraber durumun altında yazan yönergeyi okuyarak, bu yönergeyi yerine getirmesi beklendi. Oyunun ardından üyelerin deneyimleri soruldu.

Bir sonraki oturumun son oturum olacağı bilgisi öğrencilere verildi. Grup lideri ve katılımcılar oturumu değerlendikten sonra oturum sonlandırıldı.

8. Oturum : Sonlandırma

Uygulama Süresi: 90 dk

Oturumun Amacı

- 1- Oturumların değerlendirilmesi
- 2- Vedalaşma

Kazanımlar

- 1- Grup çalışması sırasında geçirdiği yaşantıları değerlendirir.

Materyal

- 1- Resim kağıdı ve boya kalemleri

Süreç

Oturuma ısınma etkinliği ile başlandı. Isınma etkinliği olarak “Yaşayan Ağaç Etkinliği” uygulandı. Etkinliğin başlangıcında, üyelerin hayatlarında önem verdikleri kişiler, yaşadıkları önemli olaylar ve elde ettikleri başarılar hakkında farkındalık kazanmaları amaçlandı. Bu amaçla, grup üyeleri önce bakımını üstlenen kişileri, hayatlarında önemli bir yere sahip olan diğer insanları, kendilerini iyi hissettiren unsurları, yaşamlarını etkileyen önemli olayları ve başarıları paylaştılar. Sonrasında, grup üyelerine ağaç gövdesi olan resim kağıtları ve çeşitli renklerde boya kalemleri dağıtıldı. Üyelere alçak bir sesle çalınan sözsüz bir müzik eşliğinde yönergeler parça parça verildi. Üyeler resimlerini yaparken bu müziği dinlediler ve içlerinden geçen duyguları resimlerine yansıttılar. Etkinlik boyunca, katılımcılar paylaşmak istedikleri resimlerini gruba anlattılar ve bu süreçte duygularını ve düşüncelerini ifade ettiler.

Isınma etkinliğinin ardından şimdiye kadarki oturumların özeti yapıldı. Kazanımlar hakkında konuşuldu. Grup oturumlarına dair kazanımlarını değerlendirmeleri adına aşağıdaki cümle tamamlama duygu ve düşünceler formu verildi (Erden Çınar, 2022).

Bu gruba davet edildiğimde aklıma ilk gelen.....
.....
.....

İlk oturuma geldiğimde.....

.....

.....

.....

Burada bir şeyler paylaşmak beni.....

.....

.....

Bu gruptaki arkadaşlar benim için.....

.....

.....

Bu gruba katılarak.....

.....

.....

Bu grubun bir parçası olmak.....

.....

.....

Bir daha bunun gibi bir gruba katılmak.....

.....

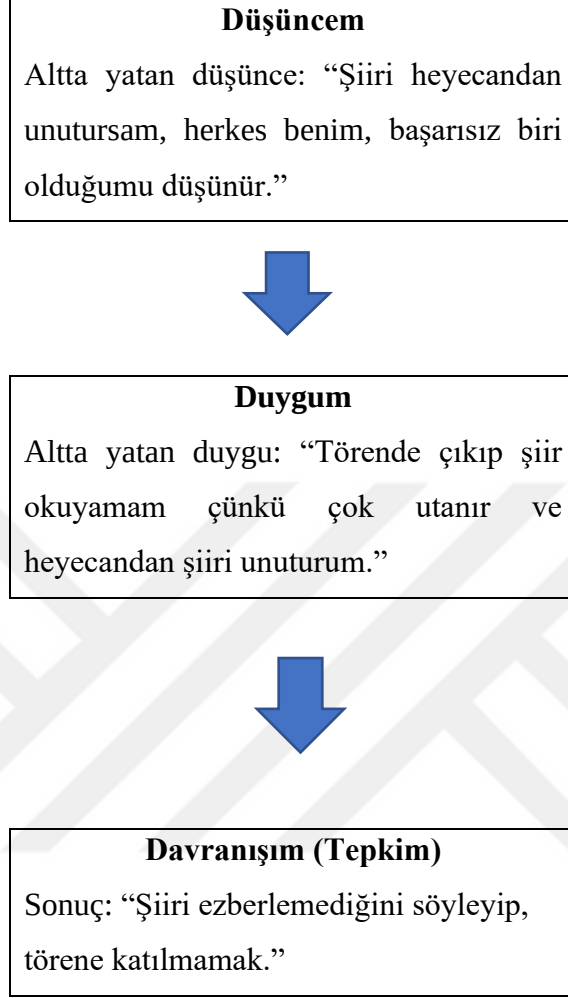
.....

Çünkü.....

.....

Paylaşımlar alındıktan sonra katılımları için grup üyelerine teşekkür edildi ve oturumlar bitse de gizlilik kuralının devam etmesi gerektiği hatırlatıldı. Grubun sona ermesine rağmen grup liderinin onlar için her zaman yardıma hazır olduğu hatırlatılarak grup içinde oluşan ilişkilerin devam etmesinin umulduğu dile getirildi. Son test uygulandı. Katılım belgeleri dağıtıldı, vedalaşarak grup sonlandırıldı.

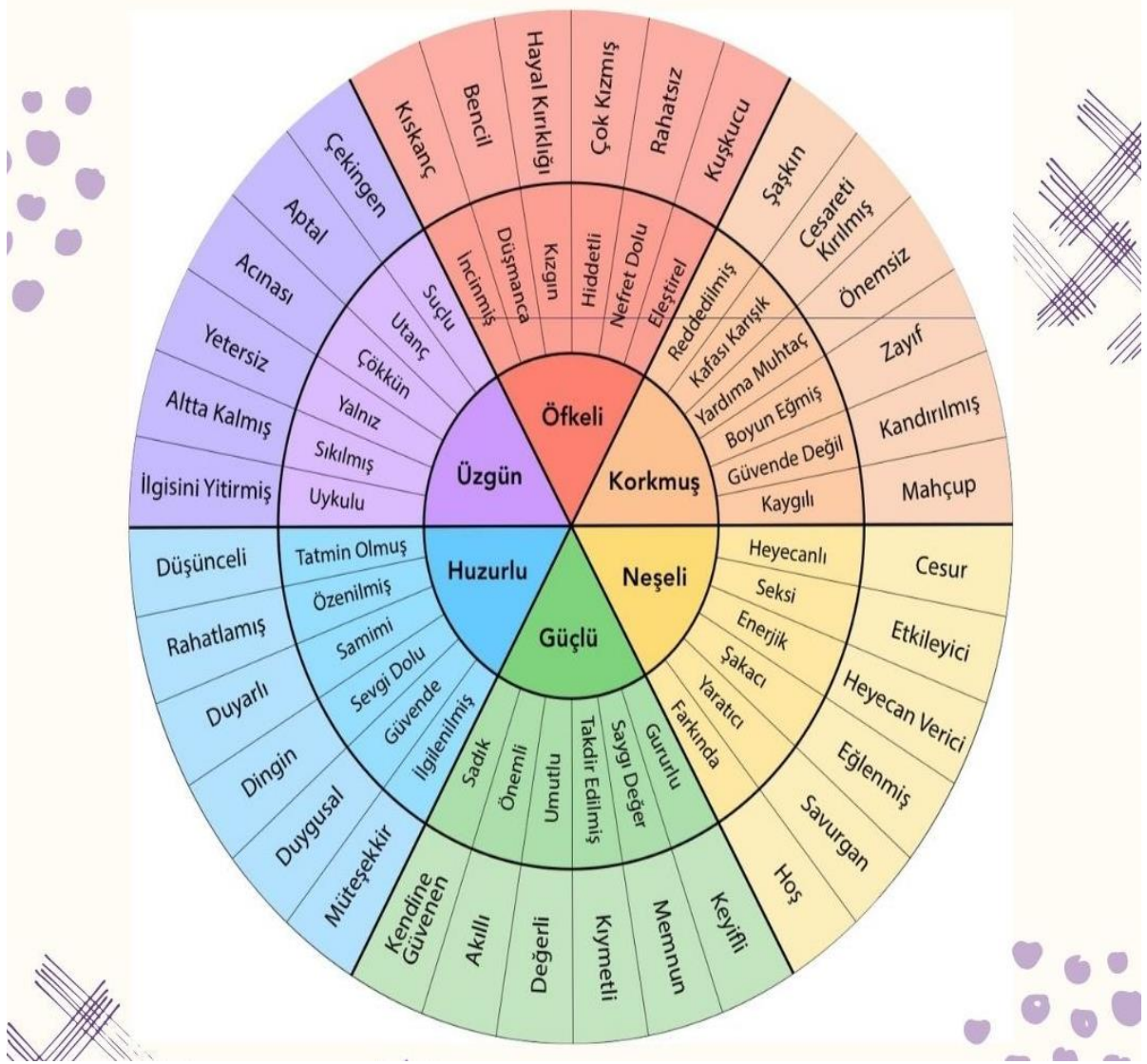
Ek-2. Düşüncem – Duygum – Tepkim Çizelgesi



Ek-3. ABC Modeli Çizelgesi

A OLAY / DURUM	B DÜŞÜNCE/ İÇ KONUŞMA	C DUYGU	DAVRANIŞ TEPKİ
Arkadaşların sana haber vermeden kantine gittiler.	“Hep bunu yapıyorlar, beni çağırmaları gerekirdi, beni önemsemiyorlar.”	Kırgınlık, kızgınlık, yalnızlık	Bir daha onlarla konuşmama, küsüp iletişimi kesme
Derste sorulan bir soruya cevabı bildiğin halde cevap vermemen.	“-Ya söylerken eksik cevap verirsem, herkes bana güler.” “Hem ben kimim ki sınıfın çalışanları dururken cevap vereyim”	Pişmanlık, kızgınlık, üzüntü, çökkünlük.	Sessizce oturup bekleme, eğer öğretmen zorla kaldırırsa kalkıp söylemeye karar verme
Üst kat komşunuzun evinden sizin eve sürekli ses gelmesi.	“Saygısız insanlar”, “Bana bu gece uyku yok”	Öfke, kızgınlık	Sopayla aşağıdan tavana vurma. Yüksek sesle söylenme

Ek-4. Duygu Listesi



Ek-5. Otomatik Düşünceleri İnceleme Formu

OTOMATİK DÜŞÜNCELERİ İNCELEME FORMU

(Sizi rahatsız eden korku, üzüntü, kavganın gibi olumsuz bir duygu yaşadığınızda ya da değişmesini istediğini bir davranış yaptığınızda mümkün olduğunca aşağıda gösterildiği şekilde kaydetmeye çalışın)

Tarih-Yer, Olay-Durum	Duygu	Otomatik Düşünceler	Düşünce İşleme Özellikleri	Davranışlar	Otomatik Düşünceyle ilgili incelemeler	Gerçekçi/ İlgili Düşünceler	Yeni Duygu
(Sizi rahatsız eden olayı yazın; ne, ne zaman, nerede, kimle?)	(Bu olay ya da durumu yaşarken neler hissettiniz, duygunuz ve şiddeti neydi?)	(Bu durumu ya da olayı yaşarken en yoğun biçimde sıkıntı geçiyordunuz anda aklınızda ne söylüyordunuz, o anda zihninizde canlanan herhangi bir hayal var mıydı? Eğer herhangi bir düşünce veya hayalinizi bulamazsanız aşağıdaki soruları sorun. Yaşadığınız olayda sizi böyle hissettiren ne? Eğer duygunuz üzüntüyse: Bu durum sizinle ilgili neyi anlatıyor? Sizin için anlamı ne? Nasıl biri olduğunuz anlamına geliyor? Eğer duygunuz korkuysa: Olabilecek en kötü şey seninle ilgili en kötü ne düşümlerine yol açabilir? Kızgınlıksa: Bu diğer insanların nasıl olduğu anlamına gelir? Yapılmaması gereken ne?	En önemli gördüğünüz ve üzerinde çalıştığınız otomatik düşünceniz-deki olası düşünce özelliklerini yazın	Bu duyguyu yaşarken ya da sonrasında ne yaptınız, Eğer bir olayın sonucunda ne yaptınız, nasıl sonda erdi?	Otomatik düşünceyi sırasıyla aşağıdaki önerileri ve soruları kullanarak inceleyin: 1. Otomatik düşüncenin geçerli olmayabileceğine ilişkin kanıtlar bulma: Anacınız otomatik düşüncenin doğru olmadığını kanıtlamak olsaydı ne tür kanıtlar gösterirdiniz? Doğru olduğuna inanıp inanmadığınıza bakmaksızın eğer güncel sadece ve sadece bu düşüncenin doğru olmadığını bir grup makul insana kanıtlamak olsaydı ne tür kanıtlar gösterirdiniz? Bunları bulmakla zorlanmanız aşağıdaki soruları kullanın: Benim önemsiş saydığım ya da görmekten geldiğim düşünceye uymayan çok küçük de olsa ne tür kanıtlar vardır? Eğer yakın bir arkadaşım aynı durumda olsaydı ve böyle düşünseydi, ona ne düşüncesinin uygun olmadığını göstermek için ne söylerdim? Yakın ve beni seven bir arkadaşım yanımda olsa bu düşüncemin doğru olmadığını göstermek için bana ne derdi? Daha önce bu düşüncenin doğru olmadığını gösteren yaşantılarım oldu mu? Durumla ya da benimle ilgili ihmâl ettiğim olumlu noktalar var mı? 2. Yaşadığınız bu durumun sizin düşüncedğinizin dışında başka bir açıklaması veya anlamı olamaz mı? Eğer bu şekilde hissetmeseydim durumla ilgili daha değişik düşünceler miydüm? Nasıl? (Örneğin; aynı olayı yaşayan ama üzülmeyen/ korkmayan/ kızmayan bir insan acaba nasıl düşündü de bu duyguları hissetmezdi?) Geçmişte böyle bir durumla karşılaştım mı? Ne oldu? Bununla geçmişte olan arasında bir fark var mı? Bunlardan şimdi bana yararı olabilecek neler öğrendim? Geçmişte böyle hissettiğimde bunu değiştiren bir düşünce var mıydı? Bundan 5 yıl sonra bu durumu düşünecek olsam daha farklı bir değerlendirme yapar mıyım? Şimdi yaşadıklarımın farklı yanları dikkatimi çeker mi? 3. Otomatik düşünceye inanmanın etkisi, sonucu ne? Böyle düşüncemin duygusal ve davranışsal sonuçları ne? Bu düşünce beni nereye götürüyor? Yaşamımı nasıl etkiliyor? Düşüncemi değiştirmem etkisi ne olabilir?	Kanıtlar ışığında durumu ilişkin daha gerçekçi veya durumu daha iyi açıklayan alternatif düşünceler yazın. 1. Gerçekçi düşünce, otomatik düşünceyi destekleyen ve özelleştiren tüm verileri dercelen-dirin 2. İlgili düşünce ise durumu daha iyi açıklayan alternatif yeni bir düşüncedir. Burada olan biteni (ya da bu durumu) daha geçerli ve gerçekçi açıklayan bir ifade ne olabilir? Bunları bulmak için: Eğer önem verdiğim bir kişi aynı verileri kullanarak aynı şeyi düşünse ona tavsiyem ne olurdu? Bu durumu nasıl değerlendirdim? Eşim? 3. Ne yapabiliriz? Eğer otomatik düşüncem doğrusa olabilecek en kötü sonuç ne? En iyi şey ne? En gerçekçi şey ne? Bu sonuçla baş edebilir miyim? Bu durumda ne yapabiliriz? Beni önemseyen bir arkadaşına sorsam bu durumla ilgili ne yapmamı tavsiye ederdi?	Karam-sarılık 60
ÖRNEK: Akşam eve otururken oturduği eşinin eşyasını garmeye	Üzüntü- (80) Karam-sarılık (90)	İlişkimi yurıtemedim Asla iyi giden bir ilişkim olmayacak *	Asırı genelleme Felaketleş-tirme	Alkol alma	Daha önce iyi giden ilişkilerim oldu Bu ilişkin kötü girmiş olabilir Bu ilişkinin kötü girmesi sadece benimle ilgili değildi, geçmişte bir ilişkin kötü girmesinin geleceği belirleme gücü yoktur Ayrılığımızın asıl nedeni işimin anlayışsız ve aşırı talepler olmasıydı, benden önce de ilişkileri sorunluydü Yeni ilişkilerim olabilir O ilişkin sürmesi aslında bana zarar veriyordu, sürekli ben veriyordum, çok fazla bana bir şeyler katan bir ilişki değildi Yeni insanlarla tanışmam ve daha sağlıklı ilişkiler kurmam için bir fırsat oldu Bu düşünceye inanmam sadece beni umutsuz ve karamsar kılar. Üstelik varsa ilişkiyle ilgili benimle ilgili sorun olan yanları da çözmey Eğer bu düşünce değişirse bu benim cesaretimi arttırır	İlişkinin bir kısmı büyük ölçüde eşime bağlı sebeplerle ilgiliydi, bu gelecekte bana ne olacağını göstermez. Bu ilişki benim için zararlı olan ve sürmemesi daha iyi olan bir ilişkiydi	

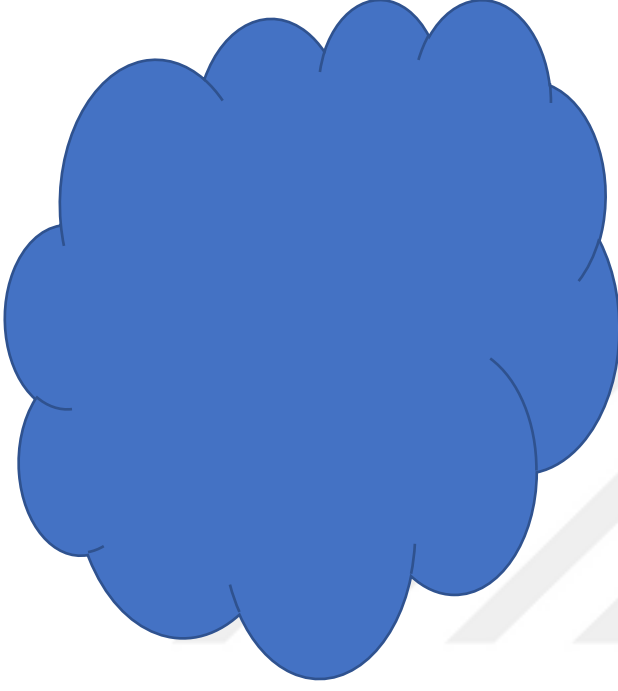
Kaynak: Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler Derneği (bilisseldavranisci.com) sayfasından alınmıştır.

Ek-6. Akla Uygun Düşünce Yaratma Formu

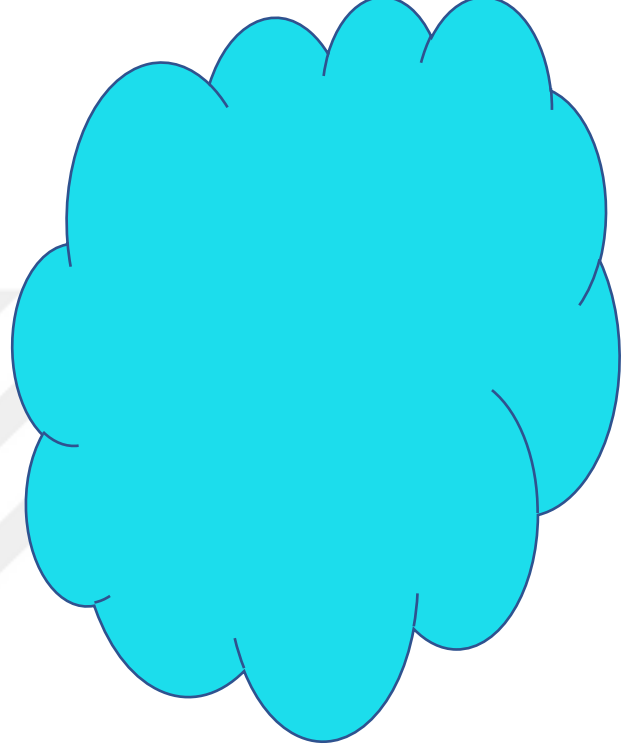
A: OLAY/ DURUM	B: DUYGU/DÜŞÜNCE İÇ KONUŞMA	C: TEPKİ/ DAVRANIŞ	D: DUYGU DÜŞÜNCELERİ İRDELEME (MÜDAHALE)	E: YENİ VE AKLA UYGUN DÜŞÜNCE
Okuldaki törende şiir okumaya cesaret edememe ve vazgeçme	Sıkıntı, öfke, “Benden başka herkes yapardı bunu, herkes bana güler bundan sonra”.	Heyecandan titreme, ellerin buz kesmesi, ortamdan uzaklaşma	Heyecanlı olmam çok normal, Sadece bana dikkat etmiyor olabilirler. Acaba büyük bir sorun haline mi getiriyorum?	Durumun böyle olması benim başarısız olduğum anlamına gelmez.
Sosyal medyada bir gönderiniz hakkında olumsuz bir yorum alma	“Herkes benden nefret ediyor, değersizim”	Sosyal medya hesabını kapatma, gönderi paylaşmama	Bu sadece bir/birkaç kişinin görüşü, beni tanımıyorlar ve bu yorum beni tanımlamaz.	Sosyal medyada bir gönderi ile ilgili olumsuz yorum almam benim değersiz olduğumu göstermez.
Arkadaşlarınız planladığınız buluşmayı bir açıklama yapmadan iptal etti.	“Beni önemsemiyorlar, yalnızım.”	İletişimi kesme/ arkadaşlara tepkili davranma	Acil bir işleri çıkmış olabilir.	Planladığımız buluşmayı iptal etmeleri arkadaşlarımdan bana değer vermediği anlamına gelmez.

Ek-7. Güçlü ve Zayıf Yönlerim Formu

Güçlü Yönlerim



Zayıf Yönlerim



Ek-8. Neyin Yararı Olur Formu

			
Neyin yararı olur?			
Nefes alıp-verme  Hmmm...	Yürüyüş  Yürüyüş yap...	Egzersiz   	Konuşmak  
Dinlenmek   	Arkadaşlarla vakit geçirme  	Dikkatini bir yöne vermek     Hayal et...	Müzik   

Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler Derneği (bilisseldavranisci.com) sayfasından alınmıştır.

Ek-9. Karar Verme Basamakları Formu

• Problemin fark edilmesi

• Problemin tanımlanması

• Seçeneklerin belirlenmesi

• Seçenekler hakkında bilgi toplanması

• Elde edilen bilgilerin, istekleri karşılama olasılığı bakımından değerlendirilmesi

• Kişiyeye uygun seçeneğin belirlenmesi

• Planın uygulamaya koyulması

• Sonucun değerlendirilmesi

Ek-10. Karar Verme Tombalası

Memleketten bir yakının geldi sınavların var fakat senin onu gezdirmeni istiyor. Ne yaparsın?	Ada okuldan geldiğinde çok yorgun olmasına ve bir sonraki hafta olan sınavları için ders çalışması gerekmesine rağmen annesi kardeşi ile ilgilenmesini istiyor. Ada ne yapmalı?	Haftaya 4 dersten sınavın var. Geçen haftalarda hasta olduğun için ders çalışma fırsatın olmadı. En yakın arkadaşların bugün görüşmek istiyorlar. Ne yaparsın?	Yasemin ve İrem annelerinin doğum günü için hediye almak için girdikleri dükkanda kazayla bir vazonun kırılmasına sebep olmuşlardır. Vazonun parasını ödeseler hediye için paraları kalmayacaktır. Ödemeden dükkandan ayrılamazlar. Ne yapmalılar?
Bildiğin bir şarkının nakaratını söyle.	Sağ tarafındaki 2. Arkadaşına torbayı ver.	Grubun etrafında bir tur at.	Torbadan bir kağıt daha seç ve grup liderine ver.
Yakın olduğun iki arkadaşın arasında bir anlaşmazlık yaşandı. İkisi ile de konuştuğunda ikisi de bir seçim yapmanı ve kendilerini seçmeni, diğer arkadaşın ile arkadaşlığını bitirmeni istiyor. Ne yaparsın?	Okulu seviyorsun fakat okulu sevmeyen bazı arkadaşların var. Bir sabah okul bahçesinde o gün okuldan kaçmayı teklif ettiler. Ne yaparsın?	Bu dönem derslerin iyice düştü. Çalışmak istiyorsun fakat yapamıyorsun. Ailen de durumun farkında ve baban sana ya notlarını yükseltirsin ya da okuldan seni alırım dedi. Ne yaparsın?	Öylesine açtığın instagram sayfan gün geçtikçe büyüyor ve sen buradan para kazanmaya başlıyorsun. Fakat bunun devam etmesi için bu işe zaman ayırmalı ve okulu bırakmalısın. Ne yaparsın?
Tüm arkadaşlarının omzuna bir kere dokun.	Daha önce ezberlediğin bir şiiri oku.	Herkesle el sıkış.	Basit figürlerle dans et.

Ek-11. Kişisel Bilgi Formu

1. Adınız Soyadınız:
2. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek
3. Anne ve babanız sağ ise;
 () Birlikte yaşıyorlar.
 () Boşandılar.
 () Boşanmadılar ama ayrı yaşıyorlar.
4. Kimle beraber yaşıyorsunuz?
 () Ailemle birlikte (anne-baba ile)
 () Annemle birlikte
 () Babamla birlikte
 () Yakın akrabalarım (dede, teyze, amca gibi)
 () Başka
5. Yaşadığınız aile tipi:
 () Çekirdek aile (sadece anne-baba ve kardeşlerin birlikte aynı evde yaşıyor olması)
 () Geniş aile (anne-baba, dede, büyükanne, hala, vb. birlikte aynı evde yaşıyor olması)
6. Ailenizin ekonomik durumu nasıl?
 () Zayıf () Orta () Yüksek

Ek-12. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)

Değerli katılımcı bu ölçekte 40 adet madde yer almaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak size uygun seçeneğin altındaki parantezin içine bir çarpı (x) işareti koyunuz. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Boş seçenek bırakmayınız ve birden fazla işaretleme yapmayınız.

Katılımınız için teşekkürler.

1=Hiç Uygun Değil

2=Pek Uygun Değil

3=Oldukça Uygun

4=Tamamen Uygun

1. Birisiyle konuşurken gözlerine bakarım.
2. Bir problemim olunca önce problemin ne olduğunu anlamaya çalışırım.
3. Eleştirileri kırılmadan kabul edebilirim.
4. Birisini dinlerken onun ne hissettiğini anlamaya çalışırım.
5. Gergin olduğumda kendimi sakinleştirebilirim.

Ek-13. Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ)

Bu bir test değildir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Bütün maddeleri olabildiğince içtenlikle cevaplamaya çalışınız. Her bir maddenin yanında yer alan rakamlardan size uygun olanı işaretleyin.

1= Hiçbir zaman

2= Nadiren

3= Bazen

4= Genellikle

5=Her zaman

Örnek:

a- Yaz tatilinde seyahat etmeyi severim. 1 2 3 4 5

b- Ispanağı severim. 1 2 3 4

1-Başkalarının önünde yeni bir şeyler yapmaya çekinirim.

2-Çok iyi tanımadığım yaşlılarımla konuşurken heyecanlanırım.

3-Bir grup insanla beraberken durgunumdur.

4-Hayır derler diye başkalarına benimle bir şeyler yapmayı teklif etmeye çekinirim.

5-İyi tanıdığım yaşlılarımla yanındayken bile utanırım.

Ek-14. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Psikoeğitim Programının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi” adıyla, 15.03.2023-30.09.2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Uygulanacak Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Psikoeğitim programının ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisini ölçmektir.

Araştırma Uygulaması: Anket / Psikoeğitim Çalışması şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Perihan BAYKAL YETKİN

İletişim bilgileri : [Redacted]

*Velisi bulunduğum 7/..... sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek-15. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.03.2023-595807



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 06.03.2023
TOPLANTI SAYISI : 06
KARAR SAYISI : 101

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. S. Gülfem ÇAKIR ÇELEBİ**'nin danışmanlığını, **Perihan BAYKAL YETKİN**'in araştırmacılığını üstlendiği, *"Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Psikoeğitim Programının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeyine Etkisi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

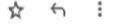
Ek-16. Ölçek İzinleri

Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği Gelen Kutusu x



Perihan Baykal Yetkin

17 Şubat Cum 10:36 (6 gün önce)



Alıcı:

Akdeniz Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Psiko eğitim Programının Ortaokul 7. sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisini ölçeceğim tezimde izniniz olursa Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeğini uygulamak istiyorum.

Teşekkürler.

Perihan BAYKAL YETKİN

Arzu AYDIN arzu.aydin

19 Şubat Paz 09:36 (4 gün önce)



Alıcı ben

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Sevgiler,

17 Şub 2023 Cum, saat 10:36 tarihinde Perihan Baykal Yetkin

şunu yazdı:

Prof. Dr. Arzu Aydın

Mersin Üniversitesi

İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi

Psikoloji Bölümü

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Gelen Kutusu x



ömer faruk kabakçı

22 Şubat Çar 18:45 (19 saat önce)



Alıcı:

Merhaba,

Ölçeğe ilginiz için teşekkürler. Ölçek, maddelerin tamamı herhangi bir yerde yayınlanmadan kullanılması için ektedir. Çalışma sonuçlarından haberdar ederseniz seviniz. Ayrıca aşağıdaki kaynak ölçeğin kuramsal temellerini içeriyor. İyi çalışmalar.

<https://pegem.net/urun/Okul-Temelli-Onleyici-Rehberlik-ve-Psikolojik-Danisma/66918>

On Wed, Feb 22, 2023 at 1:45 PM Perihan Baykal Yetkin

wrote:

Akdeniz Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Psiko eğitim Programının Ortaokul 7. sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisini ölçeceğim tezimde izniniz olursa Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeğini uygulamak istiyorum.

Teşekkürler.

Perihan BAYKAL YETKİN

Bir ek • Gmail tarafından tarandı



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Perihan BAYKAL YETKİN

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Ege Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (Orta Seviye)

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : MEB'e bağlı ilk ve orta derecedeki okullar

Tarih : 23/08/2024

İNTİHAL RAPORU

Turnitin

Yeni Görünüm: ON

Sakine Gülfem Çakır

Perihan BAYRAK, YÖK'ün Yüksek Lisans Tezi 13.08.2024

1 / 1

ÖZET

BİLİŞSEL DAVRANIŞCI TERAPİ TEMELLİ SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME
BECERİLERİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ORTAOKUL 7. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Baykal Yetkin, Perihan

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. S. Gülfem ÇAKIR ÇELEBİ

Temmuz 2024, 129 sayfa.

Bu araştırmanın amacı, sosyal duygusal öğrenme becerileri psiko eğitim programının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyal kaygı ve sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Antalya ili Manavgat ilçesindeki bir ortaokulda, 2022-2023 eğitim öğretim yılında 7. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubunu oluşturmak için 30 gönüllü öğrencinin sosyal kaygı ve sosyal duygusal öğrenme beceri puanları dikkate alınarak, 15'i deney, 15'i

Eylemlere Genel Bakış

%19

1	akademik psik. test	%3
2	duygusal uyum	%2
3	duygusal test	%1
4	www.opnucokul.halk	%1
5	psik. test	%1
6	nak. istatistik edis. 4444	%<1
7	Sapmaz Fatma, "Bilgi	%<1
8	Öğrenci Etki Öğretimi	%<1
9	metin den. an. 10	%<1
10	duygusal psik. test	%<1
11	akademik başarı testi	%<1
12	akad. başarı testi	%<1

Sayfa 1 / 80

Kalime Sayısı: 23778

Sakine Gülfem Çakır

Yüksek Lisans Tezi

19.08.2024

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Perihan BAYKAL YETKİN