

T.C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİNİN SOSYAL İÇEDÖNÜK ERGENLERİN  
İÇEDÖNÜKLÜK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Deniz İkiz ALTINOĞLU-DİKMEER

62666

ANKARA 1997

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM FAKÜLTESİ  
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

# İÇİNDEKİLER

Sayfa no

İçindekiler.....	I
Tablo ve Şekil Listesi.....	IV
Önsöz ve Teşekkür .....	V

## BÖLÜM I

GİRİŞ .....	1
Problem .....	1
Amaç .....	6
Önem.....	6
Sınırlılıklar .....	10

## BÖLÜM II

KONUyla İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
Sosyal İçedönüklük .....	11
Sosyal Beceri .....	12
Sosyal Yeterlik .....	16
Sosyal Beceri Eğitimi .....	18
Öğretilecek Becerilerin Seçimi .....	31
Sosyal Beceri Eğitimi'ne Alınacak Bireylerin Seçimi.....	35
Sosyal Beceri Eğitimi için Temel Model.....	35
Sosyal Beceri Eğitimi ile İlgili Araştırmalar.....	39

Sosyal İçedönüklük ve Sosyal Beceri Eğitimi ile İlgili Araştırmalar .....	43
Türkiye'deki Araştırmalar .....	47

### **BÖLÜM III**

<b>YÖNTEM</b> .....	51
Araştırma Modeli.....	51
Araştırma Grupları .....	51
Araştırma Gruplarının Özellikleri .....	52
Veri Toplama Aracı .....	54
Deneysel İşlemler .....	60
Sosyal Beceri Eğitimi Programı .....	63
Verilerin İşlenmesi .....	66

### **BÖLÜM IV**

<b>BULGULAR</b> .....	68
-----------------------	----

### **BÖLÜM V**

<b>TARTIşMA</b> .....	73
-----------------------	----

### **BÖLÜM VI**

<b>ÖZET</b> .....	81
<b>ÖNERİLER</b> .....	83
<b>SUMMARY</b> .....	85
<b>KAYNAKÇA</b> .....	86

EKLER.....	97
EK I: Grup Üyelerinin İmzalamaları İçin Verilen İzin Formu .....	97
EK II: Sosyal Beceri Eğitimi Programı .....	98
EK III: SBE Programından Bir Kesit.....	135
EK IV: MMPI Sosyal İçedönüklük Alt Ölçeği .....	140
EK V: MMPI Sosyal İçedönüklük Alt Ölçeği Cevap Formu	142
EK VI: Metinde Kullanılan Bazı Terimlerin İngilizce Karşılıkları.....	143



## ŞEKİL VE TABLOLAR LİSTESİ

sayfa no

- Şekil 1. Sosyal Beceri Eğitimi Uygulamaları İçin Önerilen Akış Şeması ..... 38
- Şekil 2. Deney grubundaki deneklerin MMPI-Si altölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları.....69
- Şekil 3. Kontrol grubundaki deneklerin MMPI-Si altölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları.....70
- Tablo 1. Deneklerin Yaşlarına Göre Dağılımı ..... 53
- Tablo 2. Deneklerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı ..... 53
- Tablo 3. Deneklerin MMPI-Si Alt Ölçeğinden Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları .68
- Tablo 4. Deneklerin Öntest ve Sontest Ortalama Sıra Değerleri ve Mann-Whitney U Değerleri..... 71

## ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Bu çalışma pek çok kişinin yardım ve katkılarıyla ortaya çıkmıştır. Ancak çalışmadaki eksikler ve hatalar tamamen benim sorumluluğumdadır. Özellikle İngilizce - Türkçe terminolojide hatalı kullanımlar olabilir. Bu çalışmada Türkçe kaynaklarda yer alan terimlerin kullanılmasına özen gösterilmiştir, ancak yine de ortak bir karara varılamamış terimlerin olması, bana aralarından kulağıma hoş geleni seçme şansı tanımıştır. Metin içinde bazı önemli kavramların İngilizce karşılıkları parantez içinde belirtilmiştir. Buna ek olarak çalışmanın sonunda metin içinde yer alan diğer bazı terimlerin ve İngilizce karşılıklarının bir listesi yer almaktadır. Çalışmanın okunmasında yararı olacağını ümit ediyorum.

Bu çalışma sürecinde bana desteği olan bir çok kişiye teşekkür borçluyum. Sevgili danışmanım, Doç. Dr. Sema Kaner, tezimi hazırlarken sadece görüşleri ve yol göstericiliğiyle değil gerektiğinde verdiği psikolojik danışmayla da bana büyük destek oldu.

Yüksek lisans programına katılmam için beni teşvik eden ve çalışmalarım konusunda sınırsız desteğini hiçbir zaman esirgemeyen klinik şefim Doç. Dr. Haluk Özbay'a çok teşekkür ederim.

Beni sosyal beceri eğitimi ile tanıştıran, bu konudaki çalışmalarımı destekleyen ve grup uygulamaları sırasında kameranın arkasından bana destek veren Doç. Dr. Emine Öztürk-Kılıç'a, tezimin uygulama ve yazma aşamalarında bana gösterdikleri anlayıştan

dolayı iş arkadaşlarım Uzm. Psk. Serpil Güngör ve Psk. Bilge Alpdünder'a teşekkür ederim.

Grup uygulamaları sırasında grubun içinde ve dışarıda kamera arkasında yer alan ODTÜ Psikoloji Bölümü öğrencilerine ve bu çalışmayı gerçekleştirmemde en büyük payı olan grup üyelerine teşekkür ederim.

Tezin yazılması ve basımı sırasındaki anlayış ve yardımları için Sn. İbrahim ve Mehmet Güngen'e çok teşekkür ederim.

Bu çalışmanın her aşamasında bana gösterdikleri destek ve sabırdan dolayı sevgili arkadaşım Melike Bağlı'ya, anneme, babama, kardeşim Soniz'e, ve her türlü çalışmamı destekleyerek bana güç veren sevgili eşim Atif Dikmeer'e çok şey borçluyum.



anneme  
ve  
babama



## **BÖLÜM I**

### **GİRİŞ**

#### **Problem**

Kişilerarası ilişkiler ve bu ilişkilerin niteliği insan hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Bu ilişkilerin olumlu olması ancak karşılıklı hakların korunması ve saygı duyulması ile gerçekleşir. Bireylerin başkalarının haklarını koruması gerektiği kadar kendi haklarına da sahip çıkması istenen bir davranıştır. Bu tür özellikler sosyal becerilerin yeterliği durumunda ortaya çıkmaktadır ve bu beceriler insan ilişkilerini kolaylaştırmaktadır. Sosyal beceriler, insanın sosyal etkileşim sırasındaki gözlenebilen davranışlarıdır. Kişinin kendini ne kadar yeterli hissettiği, sosyal rollerini (anne, eş, ev kadını, iş yerinde müdür, evlat vb.) ne şekilde başlatıp sürdürdüğü sosyal beceriler kapsamındadır (Shepherd, 1983). Başkalarının hak ve düşüncelerine saygı duyarak kendi hak ve düşüncelerini ortaya koyup savunmak, yani atılgan olmak (Çulha ve Dereli, 1987; Wise, Bundy, Bundy ve Wise, 1991), bireyin sosyal becerilerini uygun şekilde kullanmasına yardımcı olur. Hızlı nüfus artışı, teknolojik ilerlemeler gibi nedenlerle insanlar günümüzde diğer bireylerle daha az ilişki içine girmektedirler ve iletişim sorunları daha büyük boyutlar kazanmaktadır. İnsanların başarılı ve doyurucu ilişkiler kurabilmeleri için iyi iletişim kurabilme becerilerini de edinmeleri gerekmektedir. Cartledge ve Milburn (1983), iletişim

becerilerinin sosyal beceriler arasında yer aldığını belirtmektedirler. Duygu ve düşüncelerini açıkça söyleyememek, yaşlılarıyla ve yaş ve mevkice kendinden büyüklerle rahat konuşamamak, arkadaş edinmemek ve gruplara girememek iletişim sorunları arasında yer almaktadır (Çulha ve Dereli, 1987). İletişim sorunlarının uyumsuz davranışa ve hatta psikopatolojiye neden olduğu araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Korkut, 1996). Cowen, Pederson, Barbigian, Izzo ve Trost 1973'de (Akt., Jupp ve Griffiths, 1990); Lewinsohn 1975'de, Foster, DeLawyer ve Guevremont 1985'de ergenlik döneminde var olan sosyal beceri eksikliğini, yetişkinlikteki uyumsuz davranışı yordayacağını belirtmişlerdir.

Ergenlik, genellikle sosyal etkinliklerin arttığı ve ergen bireyin sosyal halkasının genişlediği bir dönem olarak kabul edilmektedir. Ergenlik dönemi çocukluktan yetişkinliğe bir geçiş dönemidir ve bireyin çevresinde ve iç dünyasında bir çok değişiklik olmaktadır. Ergenlikte sosyal ilişkiler ve etkileşimler giderek karmaşıklaşmakta ve yetişkinlerin karşılaştığı durumlara benzer olmaya başlamaktadır, bu da daha çok sorumluluk almayı getirmektedir. Bu dönemde karşılaşılan bir çok durum ya da problem, bireyin hayatı boyunca ilk kez karşısına çıkmaktadır. Yeni problemler yeni başa çıkma ya da problem çözme becerilerini gerektirmektedir. Bu nedenle de ergenlik dönemi kararsızlıkların, kendini ifade etmekte zorlukların yaşandığı bir dönem olmaktadır.

Yetişkinliğe ilk adım olan ergenlik döneminde, bireylerin kendilerini ifade etme yolları aradıkları ve zaman zaman uygun olmayan yollara başvurdukları görülmektedir. Çekingen, içe dönük

ve pasif davranışlar bu uygun olmayan yolların bir uç noktası, aşırı hareketlilik, saldırganlık ise diğer uç noktadır. Çekingen, içedönük ve pasif davranışlar bireyin kendini ortaya koymada başarısız olduğu, kendi hak ve sınırlarını koruyamadığı davranışlar olarak ortaya çıkmaktadır. Saldırganlık ise kendine ve başkalarına zarar verebilecek türden davranışları kapsamaktadır. Her iki uçtaki davranışlar kendini ortaya koyabilme adına uygun olmayan davranışlardır. Uygun olan ise kendini ve başkalarını aynı oranda gözeterek davranmaktadır. Kendini uygun yollarla ifade edebilme ergen bireyin davranış dağarcığında henüz olmadığı ve yeni yeni oluşturulacağı için ergenlik dönemi, kendini ifade edebilmeyi öğrenmek için en uygun dönemdir.

Aynı ve karşı cinsten arkadaşlar edinme, başkalarıyla iletişime girme, sosyal etkinliklere katılma, karşı cinsle duygusal bir arkadaşlığa başlama ve kendisini bir akran grubu içinde algılama ergenlik döneminin gelişimsel bir özelliğidir. Ergen bireyin duygusal ve davranışsal uyumu için akran gruplarının varlığı oldukça önemlidir (Christoff, Scott, Kelley, Schlundt, Baer ve Kelly, 1985; Hansen, Watson-Perczel ve Christopher, 1985). Akran ilişkileri, çocuklukta ve daha sonraki yaşamda sağlıklı uyum için çok önemlidir. Çocukların ve ergenlerin akranlarıyla etkileşim olanağı bulamadıkları durumlarda iletişim becerilerini, uygun ahlak değerlerini ve uygun cinsel davranışları sergilemeyi, öfke ve saldırgan davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmekte güçlük yaşadıkları belirtilmektedir (Gard, Turone ve Devlin, 1985). Yeterli sosyal etkileşim becerileri olmadan, çocuklar akranları tarafından

rededilmekte, sosyal izolasyon yaşamakta, ve başkalarıyla oyun oynama ya da iş yapmada sınırlı olanaklarla karşılaşmaktadırlar (Howing, Wodarski, Kurtz ve Gaudin, 1990). Akran grubunun bireyi redetmesi, olumsuz bir şekilde davranması ya da grup içinde bireyle ilgili yaşanan herhangi bir problem ise çocuk ve ergenlerin uyum sorunları yaşamalarındaki en önemli faktörlerden biri olarak belirtilmektedir (Foster ve ark., 1985; Schneider, 1992). La Greca (1993), çocukların okul ortamında yaşadıkları kişilerarası sorunların, bu çocukların gelecekteki uyum güçlükleri için risk faktörleri olduğunu belirtmektedir.

Akran gruplarına uyum sağlama isteği ile özerk bir kimlik geliştirme isteği çatışmakta olduğu için bu dönemde sosyal ilişkiler daha karmaşık, yaşam daha streslidir. Ergenlik döneminde depresyon ve kaygı bozuklukları oldukça yaygındır (Sholevar, Benson ve Blinder, 1980; Becker, Heimberg ve Bellack, 1987; Stark, 1990; Reed, 1994). Atılganlık eğitiminin, benlik kavramı ve kaygı düzeyine etkisinin araştırıldığı makalelerinde Percell, Berwick ve Beigel (1974), kendini ortaya koyamamanın kendine güvensizliğe ve kaygı bozukluğuna yol açabileceğini belirtmişlerdir. Lewinsohn (1975), insanların kişilerarası ilişkilerinin devamlılığı için, ilişkilerinde olumlu pekiştireçlerin olması gerektiğini, olumlu pekiştireçlerin olmadığı durumlarda depresyon benzeri ruhsal sorunların ortaya çıktığını, ve yaşamdaki bu pekiştireçlerin sosyal beceriler olduğunu belirtmektedir. Lewinsohn'a göre, sosyal beceri dağarcığı güçlü olan bireyler çok rahatsız edici durumlara daha az tepki verebilirken, sosyal beceri dağarcığı yetersiz olan bireyler

küçük olumsuz yaşam olaylarında depresyon yaşayabilmektedirler. Yeni kurulacak ilişki ve arkadaşlıklar ise, bireyin ihtiyacı olan olumlu pekiştireçleri bir ölçüde karşılayacaktır. İlişki kurmak, arkadaşlık başlatmak ve bunları sürdürebilmek ise sosyal beceriler arasında yer almaktadır.

Son yıllarda zayıf akran ilişkileriyle, uyum sorunlarıyla, kaygı ve depresyonla etkili şekilde başetme ile ilgili çalışmalarda sosyal beceri eğitimi sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır (Cartledge ve Milburn, 1983; Gard ve ark., 1985; Jamison, Lambert ve McCloud, 1986; Svec ve Bechard, 1988; Hansen ve ark., 1989; Schneider, 1992). Akranlar arasında kabul görmek için gerekli sosyal davranışları ya da sosyal becerileri arttırmaya yönelik çalışmaların, karşılaşılabilecek diğer olumsuz yaşantıları azaltacağı ve aynı zamanda olumsuz yaşantılarla başedebilme becerisi kazandıracığı belirtilmektedir (La Greca, 1993).

Literatürde sosyal beceri eğitiminin çocukların ve yetişkinlerin sosyal ilişkilerindeki etkinliğini araştıran çok sayıda çalışma olmakla birlikte, ergenlerde ilgili araştırmaların sayısının oldukça az olduğu dikkat çekmektedir (Jackson, 1983; Spence, 1983; Hansen ve ark., 1989; Jupp ve Griffiths, 1990; Wise ve ark., 1991; Inderbitzen-Pisaruk, 1991). Bulkeley ve Cramer (1990), bu dönemde diğer terapötik yaklaşımlar yerine sosyal beceri eğitimine yönelik çalışmaların daha yararlı olduğunu belirtmektedir. Diğer yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında, sosyal olarak kabul gören yollarla kendini anlatabilme üzerine ağırlık veren eğitim yaklaşımlarının,

ergenliğin erken dönemlerinde daha etkili olduğu görülmüştür (Wise ve ark., 1991).

Bu araştırmada, sosyal becerilerinin yetersiz oluşu nedeniyle kişilerarası ilişkilerinde güçlükler yaşayan ve içedönük davranışlar sergileyen ergenlerin, sosyal beceri eğitimi programı yoluyla içedönüklük düzeylerini azaltmak hedeflenmiştir.

### **Amaç**

Bu araştırmanın amacı, geliştirilmiş olan Sosyal Beceri Eğitimi (SBE) Programının, deney ve kontrol grupları arasında MMPI - Sosyal İçedönüklük (Si) ölçeğinden elde edilen puanlar açısından anlamlı düzeyde fark yaratıp yaratmadığının belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotez sınanmıştır:

"Sosyal beceri eğitimi alan grubun sosyal içedönüklük düzeyleri bu eğitimi almayan gruba göre olumlu yönde değişecektir".

### **Önem**

Bireyler gelişim süreçleri içinde, yaşadıkları her alanda birçok kişisel ve kişilerarası durumla karşılaşmakta ve bunlarla başa çıkmaya çalışmaktadırlar. Her durum başka bir beceriyi gerektirmektedir. Bireylerin akranlarıyla, aileleriyle ya da sevdikleri kişilerle olan ilişkileri, konuşmayı başlatma, konuşmaya katılma ya

da dinleme becerileri gibi bir takım *sosyal becerileri*; korkuyla başa çıkma, duygusunu aktarabilme ya da karşısındakinin duygusunu anlayabilme gibi *duygularla ilgili becerileri*; utanma ve bununla başa çıkma, zor bir konuşmaya başlama, başarısızlıkla başa çıkma gibi *stresle başa çıkma becerileri* gerektirmektedir. Akademik alan ise planlama, yönergeleri izleyebilme, kurallara uyabilme gibi daha farklı becerileri gerektirir (Goldstein, Sprafkin, Gershaw ve Klein, 1980). Sosyal becerilerin yetersiz olduğu durumlarda bireylerde uygun olmayan kendini ifade etme yolları ortaya çıkabilir. Bu nedenle, sosyal beceri eğitimi, ergenlerin kendilerini etkili ve uygun bir şekilde ifade etmeyi öğrenmeleri açısından önem taşımaktadır.

Literatürde sosyal beceri eğitiminin, ergenler üzerinde etkili olup olmadığını araştırmak için yapılmış olan çalışmaların, çoğunlukla okul ya da yetiştirme yurdu gibi çocuk ve ergenlerin çok sayıda birarada buldukları yerlerde yapıldığı gözlenmektedir. Araştırmalara dahil edilen çocuk ve ergenlerin bir kaç yolla belirlendiği gözlenmiştir. Birinci yöntem, okul veya yurtlardaki çocuk ve ergenlerden, ders çalışmak ve / veya boş vakitlerini değerlendirmek için birlikte olmak istedikleri ve istemedikleri üçer kişinin adlarını yazmaları istenilen sosyometri uygulamasıdır (Tiffen ve Spence, 1986; Bulkeley ve Cramer, 1990; Jupp ve Griffiths, 1990; Verduyn, Lord ve Forrest, 1990). Aynı zamanda, anne/baba, öğretmen, ya da çocuk ve ergenleri yakından tanıyan diğer yetişkinlerin (yurt yöneticisi, spor ya da uğraşı öğretmeni vb.) doldurmaları istenen davranış problemi ölçekleri de dikkate alınmaktadır. Çocuk veya ergenlerin yaptığı üçerli gruplamalarda

"istenmeyenler" listesinde en çok adı geçenler ve yetişkinler tarafından davranış problemi olduğu belirtilenler sosyal beceri eğitimi uygulamalarına alınmaktadır.

Sosyal beceri eğitimi grupları oluşturmada kullanılan ikinci yöntem, okullarda öğrenciler arasından seçkisiz atama yoluyla deney ve kontrol gruplarına öğrenci atanmasıdır (Rotheram ve Armstrong, 1980; Waksman, 1984a, 1984b; Wise ve ark., 1991).

Bir başka grup çalışma ise, psikiyatri kliniklerinde çeşitli tanılarla yatarak veya ayaktan tedavi gören ergenlere tedavilerinin bir parçası olarak yapılan grup çalışmalarıdır. Jamison ve arkadaşları (1986) davranım bozukluğu tanısıyla yatarak tedavi gören ergenlere SBE vermiştir. Van Dam-Baggen ve Kraaimaat (1986), sosyal kaygı bozukluğu olan ergenleri; Stravynski, Lesage, Marcouiller ve Elie (1989), çekingen kişilik bozukluğu tanısı almış olanları; Mersch, Emmelkamp, Bögels ve Van der Sleen (1989); Mersch, Emmelkamp ve Lips (1991) ve Wlazlo, Schroeder-Hartwig, Hand, Kaiser ve Münchau (1990) sosyal fobi tanısı almış olanları SBE çalışmalarına almışlardır.

Ancak literatürde psikiyatri kliniklerine veya psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerine sosyal içedönüklük, çekingenlik, arkadaşlık kuramama, kendini ifade edememe yakınmaları nedeniyle, kendi istekleriyle başvuran ergenlerle yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ergenlerin, sosyal içe dönüklük nedeniyle psikiyatri kliniğine başvurmuş olmaları, kendilerini, duygu ve düşüncelerini etkili şekilde ortaya koymada daha çok güçlük



yaşadıklarının ve yardım almak istediklerinin bir göstergesidir. Bu çalışmanın bu açıdan alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın, sosyal beceri yetersizliği durumunda ergenlerin yaşadığı güçlükleri tanıtabilmek, bu ergenleri hastalık kategorilerine sokmadan ayırt edebilmek ve beceri eğitimi programlarından yararlanabilmelerini sağlamak açısından bir öncü niteliği taşıdığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada kullanılan sosyal beceri eğitimi programı özellikle ergenler için geliştirilmiş bir programdır. Sosyal beceri eğitimi programlarının çok çeşitliliği, hedef kitleye uygun bir program bulmayı güçleştirebilir. SBE uygulanacak grubun kişiliğine uygun olmayan bir program ise kullanılan programın verimini ve etkisini düşürebilir. Grubun yaş ve sosyal konumuna uygun becerilerin seçildiği bir program sonucunda olumlu bir sonuç elde etme olasılığı daha yüksektir. Bu çalışmada kullanılan SBE programı ise, daha çok 15-20 yaş grubundaki ergenler hedef alınarak geliştirilmiştir. Bu yaş grubuna yönelik beceriler ve alıştırmalar seçilmiştir. Ülkemizde özellikle bu yaş grubunun hedeflendiği bir SBE programının olmayışı, bu programı bu alanda öncü konumuna getirmektedir.

Çalışmada kullanılan sosyal beceri eğitimi programının özellikle ergenlerin çok sayıda olduğu okul ortamlarında koruyucu bir yöntem olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Okullarda ders başarısızlığı ve davranış sorunları olan öğrenciler ya öğretmen ve öğrenciler tarafından dışlanmakta ya da sorunlu öğrenci etiketiyle rehberlik servislerine gönderilmektedir. Bu tür öğrencilerin aslında

sosyal beceri eksikliği nedeniyle nasıl davranabileceğini bilemiyor olmaları olasılığı oldukça yüksektir. Öğretmenlerin sosyal beceriler ve bu becerilerin eksikliği konularında bilgilendirilmeleri, bu tür öğrencilerin erken farkedilmesine ve sorunlu çocuk damgası yemeden sosyal beceri eğitimi için yönlendirilmelerine yardımcı olacaktır. SBE'nin kolay öğrenilebilir ve kolay uygulanabilir olması, ergenlerin yoğun olarak buldukları kurumlarda böyle bir çalışma başlatmayı olası kılmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

1.Araştırmanın denekleri SSK Ankara Eğitim Hastanesi Psikiyatri Kliniği Gençlik Ünitesi'ne çekingenlik, arkadaş edinememe veya arkadaş grupları içinde yer alamama, kendini ortaya koyamama, kendini ifade edememe şikayetleriyle başvuran ergenlerle sınırlıdır.

2.Araştırmanın uygulaması haftada bir saat süren 12 oturum ile sınırlıdır.

3. Araştırmanın bulguları, psikiyatri kliniğine başvuran 16-20 yaşları arasında, herhangi bir psikopatolojik bulgusu ve zeka problemi olmayan, en az ortaokul 3. sınıf öğrencisi olan ergenlerle sınırlıdır. Bu nedenle araştırma bulguları, bu yaş ve eğitim sınırları içinde olmayan, herhangi bir psikiyatrik ya da bedensel hastalığı olan, bedensel ya da zihinsel özürü olan gruplara genellenmemelidir.

## BÖLÜM II

### KONUyla İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARASTIRMALAR

Bu bölümde sosyal içedönüklük, sosyal beceri, sosyal yeterlik, sosyal beceri eğitimi kavramları ile ilgili kuramsal bilgi ve sosyal beceri eğitimi ile ilgili araştırmalara yer verilecektir.

#### **Sosyal İçedönüklük (Social withdrawal)**

Sosyal içedönüklük kavramı Coleman tarafından (1992, s.140) "Çekingenlik, utangaçlık, arkadaş edinmede ve arkadaş gruplarında yer almada güçlük, sosyal etkinliklere katılmak istememe ve katılmakta güçlük yaşama, kendini ifade etmede ve hakkını savunmada güçlük yaşama" olarak tanımlanmıştır. Özellikle çocuk ve ergenlerle yapılan çalışmalarda bu kavrama sıklıkla rastlanılmaktadır. Sosyal içedönüklük olarak tanımlanan davranış bozukluğu literatürde daha önce aşırı ketlenme, kişilik sorunu, içselleştirme, çekingenlik, sosyal izolasyon gibi çeşitli adlar altında ele alınmıştır (Akt., Goldstein ve ark., 1980). Beceri eksiği olan ergenlerde davranış bozuklukları görüldüğü, bu bozuklukların da saldırganlık, içedönüklük ve toyluk (immaturity) olmak üzere üç sınıfta toplanabileceği belirtilmektedir (Cartledge ve Milburn, 1986). Saldırganlık davranışı, akran grubuna ve yetişkinlere yönelik sözel

ve fiziksel şiddeti içerir. Toyluk kavramı, bireyin dikkat eksikliğini, kendinden yaşça küçüklerle kurulan arkadaşlık ilişkilerini, geniş bir hayal gücünü ve sosyal yetersizliği kapsamaktadır. İçedönük bir ergen ise bir konuşma başlatacak, bir gruba katılacak, korkuyla başa çıkabilecek, karar verebilecek, çabuk ikna edilmeye karşı direnebilecek, özür dileyip özürü kabul edebilecek, iltifat edip, iltifat alabilecek sosyal becerilerden yoksundur (Cartledge ve Milburn, 1986).

Bir başka yazara göre (Quay, 1966; Akt. Goldstein ve ark., 1980), içedönük olan çocuklar saldırmak yerine içe kapanırlar. İçedönük davranışlarına ek olarak çoğunlukla, rahatsızlık hissi, korku, kaygı, fiziksel yakınmalar ve mutsuzluk gibi psikopatolojik belirtiler de göstermektedirler. Bu tür psikopatolojik belirtileri ya da yakınmaları olan ergenlerin sosyal beceri eğitimi uygulamasından sonra davranışlarında ve benlik kavramlarında olumlu gelişmeler olduğunu aktaran çalışmalar literatürde yer almaktadır (Bulkeley ve Cramer, 1990; Jupp ve Griffiths, 1990; Wise ve ark., 1991). Sosyal ortamlarda uygun davranış gösteremeyen çocukların çevrelerinde uygun olmayan modeller görmüş olabilecekleri, içedönük çocukların ailelerinin çocuklarıyla daha az sosyal davranışta buldukları gözlenmiştir (Howing ve ark., 1990).

### **Sosyal Beceri (Social Skill)**

Birçok yazar sosyal beceri kavramıyla ilgili tanımlamalar yapmıştır. Bu tanımlar aslında içerik olarak birbirine yakındır.

Tanımlardaki küçük farklılıklara rağmen herkesin görüş birliğine vardıkları konu, bu becerilerin eksikliği durumunda bireylerin duygusal ve sosyal alanlarda ilişki kurmada, ilişkileri devam ettirmede ve ilişkilerde karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkma konularında sorun yaşadıklarıdır.

Shepherd (1983), sosyal beceriyi, "Bireylerin sosyal etkileşimleri sırasındaki gözlenebilir davranışları" olarak tanımlamıştır. "Sosyal beceri, bireylerin kendilerini uygun olarak ifade edebilmeleri, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla açıklayabilmeleri, sosyal rollerini sürdürebilmeleridir" (s.2). Örneğin, bir erkek öğrencinin, birlikte bir ödev yapmak için bir kız arkadaşını davet etmesi belirli sosyal becerileri gerektirir, ancak aynı arkadaşını bir yemek randevusuna davet etmek daha farklı beceriler gerektirir.

Howing ve arkadaşlarına (1990) göre sosyal beceriler, bireylerin sosyal ortamlarda yeterli bir şekilde davranabilmelerini sağlayan, gülümsemek, etkileşimi başlatmak, problem çözme becerilerini kullanabilmek gibi belirli yeteneklerdir. Combs ve Slaby'nin (1977), tanımları da buna benzerdir: "Sosyal beceri, belirli bir sosyal ortamda, sosyal olarak kabul görecektir ya da sosyal olarak geçerli olacak bir şekilde başkalarıyla etkileşim yeteneğidir. Bu etkileşim sosyal normlarca kabul görmeli, ve başkası için zararlı olmayan, olumlu bir davranış olmalıdır" (s.167). Sosyal beceriler, başkalarının tepkilerini etkileyip olumlu sonuçların alındığı ve başkalarını incitmeyerek istenmeyen sonuçlardan kaçıldığı bir

davranış dağarcığının kazanılmasıyla gelişm ektedir. (Rinn ve Markle, 1979; Akt. Verduyn, Lord ve Forrest, 1990).

La Greca (1993), sosyal beceriyi olumlu sosyal etkileşimlerin başlaması ve devam etmesi için gerekli olan olumlu sosyal davranışlar olarak tanımlamaktadır.

Ladd ve Mize (1983)'a göre, sosyal beceri, bireyin, kültürel olarak kabul gören sosyal veya kişisel hedeflere ulaşmak için biliş ve davranışlarını organize edebilme yeteneğidir.

Lewinsohn (1975), sosyal beceriyi başkaları tarafından olumlu ya da olumsuz olarak pekiştirilen davranışların ortaya çıkarılması, ve başkaları tarafından cezalandırılan ya da söndürülen davranışların ortadan kaldırılması olarak tanımlamaktadır.

Liberman, Mueser, Wallace, Jacobs, Eckman ve Massel (1986), sosyal becerilerin, toplum içinde yaşamak ve yeterli düzeyde kaliteli bir yaşam için gerekli olan bilişsel, sözel ve sözel olmayan kişilerarası davranışlar olduğunu belirtmektedirler. Sosyal beceriler, gelen sosyal mesajların doğru algılanmasını, sosyal problem çözebilme kapasitesini ve mesaj "gönderme" becerilerini içerir. Bireyin, kendi dağarcığındaki sosyal becerilerini uygulamaya koyma girişimleri, o bireyin "başa çıkma çabaları"dır.

Zaman zaman sosyal biliş ve sosyal yetenek kavramları, sosyal beceri kavramı ile eşanlamlı olarak kullanılmaktadır (Svec ve Bechard, 1988).

Trower (1980), sosyal beceriyi iki boyutta ele almaktadır: Beceri ögeleri ve beceri süreçleri. Beceri ögeleri, bakışlar, baş sallamalar gibi tek ögelerdir ya da sosyal etkileşimlerde kullanılan davranış sıralarıdır (örneğin, selamlaşma). Beceri süreçleri ise, bireyin sosyal geribildirime göre, kural ve hedeflere göre öğrendiği davranışlarını genelleştirebilme becerisidir (Akt., Cartledge ve Milburn, 1983, 1986).

Sosyal becerilerin eksikliği, yetişkinlikteki uyum problemlerinin tek başına önemli bir yordayıcısı olarak kabul edilmektedir. Uygun sosyal becerilerin gelişiminin, zihinsel yeterlik, okul başarısı ve sonraki yetişkin uyumu ile önemli bağlantısı olduğu belirtilmektedir (Verduyn ve ark., 1990; Ogilvy, 1994). Suç işleme, yetersiz bilişsel ve akademik performans, okuldan kaçma, yetişkinlikte alkolizm ve antisosyal davranış, sosyal beceri eksikliği ile ilişkili bulunmuştur (van Hasselt, Hersen, Whitehill ve Bellack, 1979; Liberman ve ark., 1986; Svec ve Bechard, 1988 ; Jupp ve Griffiths, 1990).

Sosyal beceri eksikliğinin, dil kazanımı ya da motor performansda gelişimsel gecikmeden ya da yanlış öğrenmeden kaynaklandığını savunan görüşün yanısıra (Hops, Finch ve McConnell, 1985; Akt. Howing ve ark., 1990), entellektüel gelişimin, dil ve diğer ilgili becerilerin gelişiminin, sosyal beceri eksikliği nedeniyle ketlenebildiğini savunanlar da vardır (Svec ve Bechard, 1988).

Genel olarak bakıldığında sosyal beceriler, sosyal olarak kabul gören öğrenilmiş davranışlardır. Bu davranışlar bireyi başkalarından

olumlu tepkiler alacak ve olumsuz tepkilerden uzaklaştıracak yollarla, başkalarıyla iletişim kurmaya iterler.

### **Sosyal Yeterlik (Social Competence)**

Bu kavram genellikle sosyal beceri ile eşanlamalı olarak ve çoğu zaman da birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Ancak Hops (1983) bu iki kavramı ayrı olarak ele almaktadır. Ona göre sosyal yeterlik, bireyin belli bir durumdaki performansının genel niteliği hakkında bir sosyal yargıyı bildiren geniş bir terimdir. Sosyal beceri ise belirli bir sosyal durumda sergilenen davranış biçimidir. Hops (1983), sosyal olarak yeterli olan bir bireyin sosyal becerilere de sahip olduğunu belirtmektedir. Ancak bazen bireylerin sahip oldukları bu becerileri hangi durumlarda ve nasıl kullanacaklarını yeterince öğrenmemiş olmaları sosyal beceri eksikliğini doğurmaktadır.

McFall (1982), sosyal beceri ve sosyal yeterlik kavramlarının kesinlikle birbiri yerine kullanılamayacağını belirtmektedir. McFall'a göre beceri, yeterli olarak hareket edebilmek için gerekli özgül yeteneklerdir. Yeterlik ise bireyin belirli bir işte gösterdiği performansının uygunluğunu ya da kalitesini kasteden genel bir değerlendirme terimidir. Yeterlik kavramı, değerlendirmeyi içerir, bir davranışın "yeterli" olması için sadece uygun olması yeterlidir, üstün olması şart değildir (Akt., Cartledge ve Milburn, 1983).



Bir başka görüŖe göre ise, sosyal yeterlik bireyin ilgili alan ve / veya çevrede sosyal becerilerinin, beğenilen ya da beğenilmeyen, etkileridir. Sosyal yeterlik, sosyal etkileşimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkar; bireyin gereksinimlerini karşılamak için kişilerarası ilişkilerinde sosyal becerilerini ne ölçüde kullandığı bireyin yeterliğini gösterir (Lieberman ve ark., 1986). Foster ve Ritchey (1979), sosyal yeterliği sosyal beceri eğitimlerinin istenilen sonucu olarak tanımlamaktadırlar. Bunlar, birey için başkaları üzerinde olumlu etki yaratma, bu etkileri devam ettirme ya da zenginleştirme olasılığını arttıran tepkilerdir (Akt., Cartledge ve Milburn, 1983). Zayıf sosyal yeterlik ya da sosyal yeterlik eksikliği ise kendini saldırganlık, atılgan olamama (kendini ortaya koyamama) ya da sosyal içedönüklük olarak gösterir (Ogilvy, 1994).

Hümanist modele göre, temel eğitimin hedefi bireyin içsel yaşantısı, duygusal yüküdür. Kendini anlayabilen, iyi vatandaş olan, sorumluluk alabilen, değişikliklere açık olabilen bireyler sosyal olarak yeterlidirler. Ekolojik modele göre sosyal yeterlik, bireyin karakteri ve çevresi arasındaki ahenktir. Psikanalitik modele göre gelişim aşamalarında yaşanan travmalar, çocuğun ebeveynlerine aşırı bağımlılığı ve sevgiyi kaybetme korkusu sosyal yetersizliğe neden olmaktadır. Davranışçı modele göre ise, davranışlar dışarıdan gelen uyaranlara verilen tepkilerdir. Sosyal olarak yeterli veya yetersiz davranışlar da bütün davranışların kazanılmasının altında yatan mekanizmalara göre oluşurlar. Bilişsel - gelişimsel model, sosyal olarak yetersiz bireylerin, kendi kişisel gelişimlerini sağlayacak ve başkalarıyla ilişkilerini geliştirebilecek şekilde

çevreyle etkileşimlerinin olmadığını öne sürmektedirler (Alter ve Gottlieb, 1987).

### **Sosyal Beceri Eğitimi (Social Skills Training)**

Sosyal beceri eğitimi (SBE) kavramını tanımlamak diğer kavramlarda olduğu kadar karmaşık değildir. Farklı yazarlar, farklı ifadeler kullansalar da içerik ve anlam çok fazla değişmemektedir. SBE, en basit anlatımla, etkili kişilerarası becerileri öğretmeyi amaçlar ve sosyal davranışın öğrenildiğini ve yapılandırılmış öğretim yöntemleriyle öğretilebileceğini varsayar. SBE, sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik, çoğunlukla davranışçı yöntemleri benimseyen, performansa dayalı, aktif, bireysel ya da grup olarak uygulanan bir eğitim ya da tedavi yöntemidir (Shepherd, 1983, s.11).

Wong, Martinez-Diaz, Massel, Edelstein, Wiegand, Bowen ve Liberman (1993, s.286) ise, SBE'ni, bir dizi yönergenin, model almanın, rol oyunlarının, sosyal pekiştireçlerin ve düzeltici geribildirimlerin bir terapi odası içinde uygulanmasını içeren bir eğitim yöntemi olarak tanımlamaktadırlar.

Baron ve Byrne (1987), sosyal beceri eğitiminin bireylere kişiler arası etkileşimlerde nasıl davranmaları ya da nasıl konuşmaları gerektiğini öğretme üzerine odaklanmış bir terapi tekniği olduğunu belirtmektedirler.

Atılganlık ve sosyal beceri eğitimi kavramları çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Oysa sosyal beceri eğitiminin kapsamı daha geniştir. Sosyal beceri eğitimi, iletişim, etkili konuşma ve diğer yaşam becerilerinin kazandırılmasını da içermesi nedeniyle başkalarının haklarını da gözeterek, rahatlıkla duygu ve düşüncelerini aktarabilme becerisi (Dorsett ve Kelly, 1984) olan atılganlığı da kapsamaktadır.

Sosyal beceri eğitiminin temelinde sosyal öğrenme, davranışçı ve bilişsel kuramlar yer almaktadır. Bu kuramların tedavi modellerinde kullanılan teknikler, SBE içinde yer almaktadır.

Sosyal öğrenme kuramı, insan davranışını, bilişsel, davranışsal ve çevresel belirleyicilerin sürekli ve karşılıklı etkileşimleri ışığında ele almaktadır (Bandura, 1977). Bu karşılıklı belirleme sürecine göre, bireyler ne çevresel güçler tarafından yönetilen güçsüz nesnelere, ne de istedikleri herşey olabilme ya da herşeyi yapabilme gücüne sahip özgür nesnelere. İnsanlar ve çevre birbirlerinin karşılıklı belirleyicileridir.

Sosyal öğrenme kuramında psikolojik değişimler, hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, ortak bir mekanizma aracılığıyla oluşurlar. Değişim, bilişsel süreçlerle olur, ancak bilişsel olaylar deneyimlerden etkilenir ve değişirler.

Bandura'nın kuramında, sosyal olarak kabul gören ve görmeyen davranışlar, başkalarının davranışlarını gözleyerek öğrenilmektedirler. Bu yolla öğrenilen davranışlar ise pekiştirileceği uygun ortamlarda kendini gösterebilmektedirler (Rizzo ve Zabel,

1988). Sosyal öğrenme eğitim modeline göre, eğitim hayata hazırlık değil hayatın bir parçasıdır ve dolayısıyla çocuğun gelişmesinde sosyal, psikolojik ve fiziksel boyutları içinde barındırmalıdır. Sosyal olarak yeterli olan bir birey, bu boyutlar içinde eleştirel düşünmeyi ve bağımsız hareket edebilmeyi becerebilmektedir. Sosyal yetersizlik ise, uygun öğrenme eksikliğinden ve olumsuz yetişkin tutumu nedeniyle yanlış davranışların pekiştirilmesinden kaynaklanmaktadır (Alter ve Gottlieb, 1987).

Sosyal becerileri yetersiz olan bireyler, uygun sosyal davranışın ne olduğunu öğrenmemiş ya da akran grubu içinde yanlış öğrenmiş olabilirler. Bilişsel - sosyal öğrenme kuramına göre, SBE, beceri kazanımı ve davranış değişikliği modeli üzerinde çalışmaktadır (Ladd ve Mize, 1983). Bu modelde, çocuklar model alma ya da sözel yönergeleri dinleme gibi dolaylı deneyimlerle, bir davranış kavramını ya da davranışların bilişsel temsilini oluştururlar. Daha sonra, bu kavram ya da representasyonları kendi davranışlarını sergilerken kullanırlar.

Davranışçı kuram, davranışların uyaranlara karşı verilen öğrenilmiş tepkiler olduğunu ve davranışı belirleyen çevresel güçler olduğunu öne sürmektedir. Belirli uyaranlara verilen sürekli tepkiler alışkanlıklardır ve davranışçı terapi, bu yerleşmiş alışkanlıkların değiştirilmesi için öğrenme ilkelerinin uygulanmasıdır (Wolpe ve Lazarus, 1966).

Davranışçı modele göre, kişiler arası ilişkilerinde uygun olmayan kaygı tepkileri gösterme alışkanlığı olan bireyler, uygun

grupla paylaşır. Zaman kalırsa, herkes bir temel amacını tüm grupla paylaşır.

5. Yönerge - Beden duruşunun (pozisyonu), yürüyüşün, hareketlerin ve kişisel mesafenin ne olduğunu vurgulayarak sözel olmayan davranışın önemini tartışılması. Ortak sosyal ortamlara gönderme yapın. Varsa üyelerin kendi yaşantılarından örnekler alınabilir.

6. Isınma çalışması - Beden duruşu (postür) oyunu. Üyelerden çiftler oluşturmaları istenir, çiftler sandalyede birbirlerine bakarak otururlar. Birkaç dakika boyunca bedenlerini "dondurma"ları istenir. Kendilerinin ve eşlerinin beden duruşlarının farkında olmaları istenir. Eşlerden biri "çözülür" ve karşısındakinin duruşunu fiziksel olarak daha gevşek ve rahat bir pozisyona ayarlar. Amaç, daha gevşek ve rahat görünen ve hissedilen bir beden duruşu yakalamaktır. Daha sonra roller değişilir. Çalışma sırasında yönetici uygun geribildirim verir.

7. Kısa geribildirim - üyeler ne gördüklerini, çalışma öncesinde ve sonrasında neler hissettiklerini tartışırlar.

8. Isınma çalışması - mesafe. Çiftler oluşturulur. Eşlerden biri sabit duruken diğeri yaklaşır ve eşi tarafından belirlenen rahat bir mesafede durur. Kısa bir konuşma yapar. Aynı durumu daha yakın ve daha uzak olarak denerler. Roller değiştirilerek çalışma tekrarlanır.

duyguları ve davranışları sergilemede güçlük yaşarlar. Davranışçı terapide, ketlenmiş davranışların üzerine gidilerek, kaygının azaltılması hedeflenmektedir. Kaygının kontrol edilmesi de, kaygı tepkileri alışkanlığını zayıflatacaktır.

Davranışçı modele göre, sosyal becerileri olan bireyler, diğer bireyler tarafından onay görecektir, onlarda olumlu etki bırakacak ve kendilerini olumlu pekiştirecek davranışları sergileyebilir ve bunu sürdürebilirler (Alter ve Gottlieb, 1987). Oysa kaygı, kişiler arası ilişkiler için gerekli olan davranışları ketlediğinde istenmeyen sonuçlarla karşılaşılır. İstediği halde kişiler arası ilişkilerde beceriksiz olmak, çevresi tarafından istenmeyen, dışlanan bir birey olma olasılığını arttırmaktadır.

Ergenlerle yapılan çalışmalarda okul ve çevre ilişkilerinde başarı elde etmek için sosyal becerilerin de akademik beceriler kadar önemli rol oynadığı bulunmuştur (Rizzo ve Zabel, 1988). Sosyal ilişkiler, ancak başkaları tarafından onay görecektir, sosyal kabul sağlayacak beceriler varsa olumlu şekilde gelişmektedir. Sosyal beceri eğitimi, bağımsızlığı arttırmak, kendini yönlendirmek, sorumlu davranmak, esnek ve yaratıcı bir değer sistemi geliştirmek genel amaçları içinde, bireyin başkaları tarafından kabul görmesine yardımcı olacak becerilerin kazanılmasını ve davranışın uygun ortamlarda pekişmesini vurgulayan bir eğitim türüdür. SBE, uygulanan teknikler açısından davranışçı yaklaşım içinde yer almakta (Voltan, 1980b) ve insan ilişkilerini hedef almaktadır.

Sosyal olarak içedönük ergenlere yönelik programlar temelde üç farklı bakış açısından yola çıkmaktadırlar. Kaygının, uygun sosyal davranışı ketlediği görüşünde olanlar gevşeme ya da sistematik duyarsızlaştırma gibi kaygıyı azaltacak teknikler kullanılmaktadırlar (Salter, 1949, Wolpe ve Lazarus, 1966; Akt., Jupp ve Griffiths, 1990). Yetersiz sosyal beceriler ile kendine yönelik yanlış bilişler arasında önemli bir bağlantı olduğu görüşünde birleşenler, benle ilgili tutum ve değerleri değiştirmeye yönelik programlar oluşturmaktadırlar (Alberti ve Emmons, 1974, Ellis ve Harper, 1975, Pellegrini, 1980, Spivack ve Shure, 1974; Akt., Jupp ve Griffiths, 1990). Kaygının, uygun olmayan sosyal davranışın nedeni olmaktan çok, bir sonucu olduğunu kabul eden araştırmacılar ise uygun davranışların kazanılmasını vurgulayan teknikleri kullanılmaktadırlar (Hersen, Eisler ve Miller, 1973, McFall ve Twentyman, 1973; Akt. Jupp ve Griffiths, 1990). Bu son yaklaşım, sosyal becerilerin, temel davranış birimlerinin kazanılması ve sosyal ilişkilere genelleştirilmesiyle gelişeceğini vurgulamaktadır. Temel davranış birimleri olarak da ses tonu, sesin kullanımı gibi sözel ve göz kontağı, topluluk içinde nerede ve nasıl durulacağı gibi sözel olmayan beceriler kastedilmektedir.

SBE'nin temeli davranış değiştirmeye, bireyin hiç yapmadığı ya da çok az yaptığı bir davranışın ortaya çıkarılmasına dayalıdır. SBE, bireysel olarak uygulanabilmekle birlikte genellikle sosyal bağlamdan yararlanabilmek için grup eğitimi olarak verilmektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre, grup içinde öğrenilen davranışların, grup dışında kullanılma olasılığı yüksektir (Howing ve ark., 1990).

Burada model alma, akran etkileşimi, yönergeler aracılığıyla yönlendirme gibi çok sayıda ayırıcı uyaran rol oynamaktadır.

İçedönük ergenlerde yaşanan uyumla ve kişiler arası ilişkilerle ilgili sorunların, uygun sosyal becerilerin eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Kendini etkili ve uygun yollarla ifade edebilmek ve toplum içinde onay görebilmek için bireyler, SBE'nde istenmeyen davranışı bırakıp, yeni ve sosyal olarak etkili olan davranışı öğrenmek konusunda cesaretlendirilirler (Bulkeley ve Cramer, 1990). Bu durumda eğitimcinin görevi, davranışın ya da problem çözme becerilerinin sosyal olarak öğrenilmesini kolaylaştırmaktır. Bu da, çoğunlukla hedef belirleme, sözel yönergeler, model alma, rol oyunu, ve ev ödevi gibi davranışçı yaklaşım içinde yer alan tekniklerle yapılmaktadır (Shepherd, 1983; Loftus, 1988).

SBE'de kullanılan en yaygın iki yöntem model alma ve rol oyunudur. Bu iki yöntem, temelini sosyal öğrenme kuramından almaktadır. Bireyden istenen kendisine sunulan uyararı taklit yoluyla yeniden yapmasıdır. SBE'ndeki hedef uyaran, uygun davranış kalıplarıdır. Programda model alma ve rol oyunu hangi uyararı, nasıl taklit edebileceğini göstermek için kullanılmaktadır.

**Model alma**, belirli bir durum için gerekli uygun davranışların gösterilmesidir. Bir başkasının davranışını gözleyerek öğrenme (Baron ve Byrne, 1987) ya da taklit yoluyla öğrenme (Goldstein ve ark., 1980) olarak tanımlanan model alma, çocuk ve ergenlerin eğitiminde çok sık kullanılan bir tekniktir. Model alma, bireyin bir



başkasının davranışını gözleyip benzer durumlarda aynı şekilde davranarak o davranışı taklit etmesidir.

Bireylere yeni davranışların öğretilmesinde ve öğrenilmiş davranışın güçlendirilmesi ya da söndürülmesinde çok yararlı olduğu bilinen model alma tekniğini üç tipte ele almak mümkündür (McGinnis, Goldstein, Sprafkin ve Gershaw, 1984).

1.Gözleyerek öğrenme (observational learning), çocuğun daha önce davranış dağarcığında olmayan yeni davranışların öğrenilmesidir. Çocuklar genellikle diğer çocukların giyiniş, yürüyüş ve davranış şekillerini gözler ve taklit ederler. Bir davranışın ergenler arasında yaygınlaşması yine gözlem ve taklit yoluyla olur. Öğretilmek istenen uygun davranışın, ergen tarafından saygı gören bir yetişkin ya da akranı tarafından sergilenmesi o davranışın repertuara girmesine ve daha sonra kullanımına olanak sağlar. Bu ilke tedavi ya da eğitim ortamında öğretilecek davranışın eğitimcinin model olması ile uygulanır. Eğitimci doğrudan kendisi model olabilir ya da video aracılığıyla model gösterilir ve bireyin izlemesi istenir.

2.Ketleyici ve ketlemeyen etkiler (inhibitory and disinhibitory effects), çocuğun ara sıra yaptığı davranışların güçlenmesi ve zayıflamasını içerir. Çocuk eğer bir davranışın cezalandırılmadığını hatta ödüllendirildiğini gözlemişse aynı şekilde davranmaya başlama olasılığı çok yüksektir (ketlemeyen etki). Aynı davranışların cezalandırıldığını gözlediğinde ise kendi benzer davranışlarını ketleyecektir (ketleyici etki). Eğitim ya da terapi ortamında

davranışların sonuçlarını göstermek ergenlerin o davranışı model almalarına katkıda bulunacaktır.

3.Davranışsal kolaylaştırıcı (behavioral facilitation), çocuğun davranış dağarcığında yer alan ve diğer insanlar tarafından olumlu karşılanan önceden öğrenilmiş davranışların sergilenmesidir. Bir arkadaşının okuduğu kitaptan çok hoşlandığını farkedene bir ergen hemen o kitabı alıp okumak isteyecektir. Sınıf içinde çıkan bir problemle başarıyla başa çıkan bir öğrencinin başa çıkma davranışı, benzer bir durumla tekrar karşılaşıldığında arkadaşları tarafından kullanılacaktır. Eğitim ortamında ise, uygun davranışlar özendirilerek sergilendiğinde model alınma olasılığı artacaktır.

Model almanın aşamaları dikkat etme, zihinde tutma ve davranışı yapma olarak ele alınmaktadır (Goldstein ve ark., 1980). Sergilene modelle dikkat edilmediği sürece o modeli seyretmek davranışı öğrenmek için yeterli olmaz. Bu nedenle model alınacak davranış sergilenirken, dikkati en üst düzeyde tutabilmek için model davranıştaki ilgisiz ayrıntıları ortadan kaldırmak ve davranışı olabildiğince yalın hale getirmek yararlı olmaktadır. Gözlenen davranışın tekrarlanabilmesi için davranışların zihinde tutulması ve hatırlanması gerekmektedir. Model davranış ortada olmadığı zamanlarda, davranış zihinde tutulmuş olmalıdır. Davranışın zihinde tutulabilmesi için tekrarlanması gerekmektedir. Sergilene davranışın düşünülmesi ve bu düşüncelerin sıklıkla tekrarlanması zihinde tutmanın bir yolu olabilir, ancak ikinci ve daha etkili olan yol davranışın tekrarlanması yani rol oyunudur. Bu da SBE'nde kullanılan bir tekniktir. Üçüncü aşama ise bireyin dikkat edip,

zihninde tutarak öğrendiği davranışı yapıp yapmayacağıdır. Bireyin öğrendiği bu davranışı yapması, davranışın sonunda beklediği ödüle bağlıdır. Sonunda alacağı ödül, bu davranışın sıklığını, şiddetini ve devamlılığını belirler. Bireyin ailesinden ya da arkadaşlarından alacağı bir beğenilme ifadesi, çevresi tarafından artık reddedilmeme, akran gruplarına davet edilme gibi tutumlar birey için bir ödül olabilir.

Model alınması istenen davranışlar, açık ve ayrıntılı olarak, en kolaydan en zora doğru bir sıra içinde, öğrenmeyi sağlamak için yeterince tekrar yapılarak ve bir model yerine birkaç model tarafından gösterildiğinde daha kolay ve etkili bir şekilde kazanılacaktır.

Eğer model olan kişi, danışan ile aynı yaşta, cinsiyette ve düzeyde ise yani ondan ne daha başarılı ne de güçlü ise, model alma daha başarılı olmaktadır (Bandura ve ark., 1967; Akt., Thomas, Bax ve Smyth, 1988). Başarılı, sevilen, yaptıkları nedeniyle takdir edilen kişilerin model olma olasılıkları daha yüksektir (Goldstein ve ark., 1980).

Model alma, SBE programı içinde programa katılan bireylere "ne" yapmalarını gerektiğini göstermek içindir. Programa katılan bireylerin öğrendikleri becerileri "nasıl" yapmaları gerektiğini göstermek için kullanılan teknik ise rol oyunudur.

**Rol oyunu** SBE'nin can damarıdır. Eksik becerilerin değerlendirilmesi ve beceri eğitimi için rol oyunu temel araçtır (Lieberman ve ark., 1986). Rol oyunu, bireyin normalde davranmadığı

şekilde bir rol üstlenmesi ve çeşitli şekillerde davranması istenen bir durumdur (McGinnis ve ark., 1984).

Modern rol oyunu teknikleri psikodrama kaynaklıdır. Rol oyunu teknikleri Hümanist - Varoluşçu yaklaşım içinde ve Gestalt terapisi içinde kendini anlama ve kendinin farkına varma, kişiler arası ilişkilerde "bitmemiş" sorunların çözümünde kullanılmaktadır (Jupp ve Griffiths, 1990). Psikodramanın kurucusu olan Moreno'ya göre, bir konu hakkındaki kullanılmayan ya da ketlenmiş sözel ve sözel olmayan davranışların psikodramatik rol oyununda canlandırılması, o konuyla ilgili biliş ve duyguları kalıcı bir şekilde değiştirecektir (Starr, 1979). Moreno'nun bu yaklaşımı, öncelikle davranışa eşlik eden biliş ve duyguların yeniden yapılandırılmasına odaklanan bilişsel-davranışçı yaklaşımları andırmaktadır. Eğitim alanlara rol oyunu sırasında davranışçı düzeyde, sosyal beceriler öğretilir. Bilişsel düzeyde ise, bireylerin duygu ve düşüncelerinin duyarsızlaştırılması ve yeniden yapılandırılması vardır (Stark, 1990).

Corsini (1966), rol oyununu bir kaç bileşeni olan dramatik bir süreç olarak tanımlamıştır (Akt., Cartledge ve Milburn, 1986, s.45). Corsini'ye göre rol oyunu,

1. Gerçek yaşam davranışının bir temsilidir. Doğal ortamda olmamasına rağmen sahneler doğal ortama çok yakın olarak canlandırılır. Bu sahneler bireyin daha önce yaşadığı ya da çok yakın gelecekte yaşayacağı durumlardır.

2.Bireyin tam anlamıyla duruma odaklanmasını sağlar. Rol oyununa katılan birey, düşünerek bilişlerin harekete geçirmeli, dramanın kullanımıyla duygusal olarak tepki vermeli ve buna göre hareket etmelidir.

3.Gözlemcilere, bireyin gerçek yaşam koşullarında nasıl hareket ettiğini gösterir. Bu, değerlendirme için bilgi sağlar ve böylece gözlemci bireyin çeşitli sosyal durumlardaki sosyal yeterliğini belirleyebilir.

4.Dramatik olması nedeniyle, probleme odaklanır. Bireyin ve gözlemcilerin dikkatini probleme yoğunlaştırır. Bu da problemin anlaşılması ve çözülmesinde kolaylık sağlar.

5.Bireyin kendisini nötr bir ortamda izlemesine olanak verir. Birey kendi davranışını analiz edebilir, hangi tutum ya da davranışlarının, başkaları üzerinde nasıl tepkiler doğurduğunu farkedebilir.

Rol oyununda, bireyin öğreneceği beceriyi bir eşle birlikte canlandırması için ortam hazırlanır. Oyunların bireyin yakın geçmişinde olan ya da yakın gelecekte olacak olaylardan seçilmesi bireyin o beceriyi kavramasını kolaylaştırır ve öğrendiklerini hemen kullanma fırsatını yaratır. Bireyden canlandırılan durumlarda kendisi olması, ancak her zamanki tepkilerinden farklı tepkiler vermesi ve güvenli bir çevrede yeni davranışlar denemesi istenir. Bu sayede, davranış dağarcığını genişletebilir ve yeni davranışını burada deneyebilir.

Bir başka yöntem ise, imgelem aracılığıyla gerçekleştirilen rol oyunudur. Burada daha önce yaşadığı bir durumu canlandırması yerine, bireyin, daha önce model olan davranışları uyguladığını hayal etmesi istenir (Cartledge ve Milburn, 1983). Bireyin gözlerini kapaması istenir, grup yöneticisi bir durum tanımlar ve bireyin bu tanımlanan durumda belirli davranışları sergilediğini hayal etmesini ister. SBE'nde bu yaklaşım, utangaç ya da içe dönük bireyler için duyarsızlaştırma aracı olarak kullanılabilir. Kendisine sıkıntı veren bazı kişiler arası ilişkileri ya da sosyal durumları, bir kaç kez hayalinde canlandırdıktan sonra kendini daha gevşemiş hissedecek ve diğer rol oyunlarına katılmak isteyecektir.

Genellikle problem alanıyla ilgili ilk rol oyunu, bireyden sanki gerçek durum içindeymiş gibi davranması istenilen oyundur (Lieberman ve ark., 1986). Ardından oyun sırasındaki eksiklerinin ya da hatalarının belirtildiği geri bildirim sonrası yapılan rol oyunları gelir. Bu rol oyunlarında bireyin istenmeyen davranışını bırakıp, daha kabul edilebilir bir davranışı nasıl diğerinin yerine koyabileceği gösterilir. SBE içinde problem davranışların karşılığı olan istenen, alternatif bir davranış mutlaka vardır (Cartledge ve Milburn, 1986).

İlk rol oyunları her zaman için en zor olanlardır. Rol oyununa katılan bireyler genellikle ilk önce kendilerini en çok rahatsız eden problemden başlamak isterler. Oysa ilk rol oyununa bireyi en az rahatsız eden problemden başlamak en doğrusudur (Becker ve ark., 1987). Aşırı duygu yüklü alanlar, bireylerin yeni davranışları öğrenmelerini ketyebilir ve programın etkisini düşürebilir.

Goldstein ve ark. (1980), model almanın da, rol oyununun da davranış değişimi için gerekli ama tek başlarına yeterli olmadığını belirtmektedirler. İkisi birarada sunulduğunda birey neyi nasıl yapması gerektiğini daha kolay öğrenecektir. Ancak bu bileşimin de yetersiz kaldığı nokta, bireyin bunları neden yapması gerektiğini bilememesidir. Bu da bilgilendirme ve eğitimin sonundaki geribildirim yoluyla sağlanmaktadır.

SBE içinde önemli yeri olan bir başka öge ise, **ev ödevleridir**. Ödevler yoluyla, bireye, yeni kazandığı davranışları gerçek yaşam koşullarında deneme şansı verilir. Bu da eğitim sırasında kazanılan davranışın bireyin yaşamına aktarımını sağlar. Ödev verilen SBE programlarının daha iyi gelişme sağladığı belirtilmektedir (Goldstein ve ark., 1980; Stravynski ve ark., 1989). İlk önce basit ödevlerden başlayıp, beceriler geliştikçe ödevlerin de zorluk derecesinin arttırılması uygun olacaktır. Eğitim programının başında ödevlerin başarılmasından çok yapılmış olması önemlidir. Grup üyeleri ödevlerini yapmak için çaba harcamışlarsa, grup yöneticilerinin sonuca bakmadan üyelere olumlu geribildirim ve pekiştireç vermeleri hayal kırıklıklarını önlemek ve bireyleri cesaretlendirmek açısından çok önemlidir.

SBE'nde yer alan önemli öğelerden biri de **geribildirimdir**. Rol oyunundan sonra ya da ev ödevlerinin tartışılması sırasında bireyin görevini ne kadar yapabildiğini, nerelerin eksik kaldığını, değiştirmek için neler yapabileceğini bireye aktarmak davranışın öğrenilmesi ve sürdürülmesinde yararlı olmaktadır. Eğitim süreci içinde, grupta yer alan diğer üyelerin rol oyununun sonunda, rol

oyununa katılanlara geribildirim vermeleri istenir. Bu, oyunda rol almayanların, gözlemci olarak katılmalarına, akranların birbirlerini nasıl algıladıklarını farketmeleriyle aralarında bir etkileşimin başlamasına, hem de gözlemcilerin model alarak öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Cartledge ve Milburn, 1986).

SBE ortamı, geleneksel terapi ortamından çok bir sınıf ortamını andırır (Lieberman ve ark., 1986). Kağıt - kalem, yazı tahtası, video gibi araçlar, zorunlu olmamakla birlikte SBE'nde sıklıkla kullanılmaktadır. Oturumlar üyelerin ve yöneticinin aktif katılımını gerektirir, bireysel ya da grup uygulaması şeklinde olabilir. Oturumların süresi, günde 10 dakikadan 2 saate kadar uzayabilir. Program genellikle, yaklaşık 1 - 1.5 saatlik haftada bir ya da iki oturum olarak yürütülmektedir. Yapılandırılmış ve önceden belirlenmiş bir eğitim programı olmasına rağmen, oturumlar bireylerin gereksinimlerine göre düzenlenebilir.

### **Öğretilecek Becerilerin Seçimi**

Beceri eğitiminin içeriği ne olursa olsun, program içinde yer alacak becerilerin seçimi, programın işlevselliği ve sonuçtaki etkisi açısından çok önemlidir. Becerilerin bireyin sosyal ve psikolojik özelliklerine, o andaki ihtiyaçlarına göre belirlenmesi ve hedef becerilerin seçiminde belirleyici kuramsal modellerin olmayışı, "yanlış davranışlar" (Ogilvy, 1994) üzerinde çalışma tehlikesini getirmektedir.



Çocukların ya da ergenlerin nasıl davranması gerektiği ile ilgili düşünceler zaman içinde değıştikçe beceri programları oluşturmak da güçleşmektedir. Daha önceleri çocukların bilmeyen, bilse de konuşmayan bireyler olmaları istenirken, artık çocuklar daha atılgan, kendilerini ortaya koyan bireyler olarak yetiştirilmektedirler. Dolayısıyla sosyal becerilerin gelişiminde sosyal çevrenin rolü büyüktür. Becerilerin, sadece bireyin işine yarar olması yeterli değildir, bu becerilerin bireyin anne ve babası, öğretmeni, akran grubu gibi kendisi için önemli olan çevresi tarafından da kabul görüp pekiştirilmesi gerekmektedir. Yeni kazanılan becerilerin onaylanması, genelleşebilmeleri ve kalıcı olmaları için çok önemlidir (Howing ve ark., 1990).

Bu konudaki önemli noktalardan biri, seçilecek becerilerin o yaş grubu için işlevsel olmasıdır (Cartledge ve Milburn, 1986). Bireyin yaşamının ileri dönemlerinde işine yarayacak bir beceriyi öğretmek gereksiz bir emek ve zaman kaybı olacaktır. O halde birey için değeri olan becerilerin ve davranışların seçilmesi önemlidir. Kullanılmayan beceriler pekişmediği sürece kaybolacaktır.

Gelişimsel açıdan ele alındığında; analitik kuram ve Erikson modeli, erken yaşlarda annenin tutum ve davranışlarının sosyal becerilerin oluşumunu ve gelişimini etkilediğini öne sürmektedir. Buna göre, daha büyük yaştaki çocuklar için oluşturulacak bir SBE programı da ancak erken yaştaki gelişimin, sınıf veya terapi ortamına yansması ve tekrarı şeklinde olabilir. Piaget'nin kuramından yola çıkıldığında ise, program oluşturulurken, paylaşma, otoriteyi kabul etme, yönergeleri izleme gibi becerilerin, bağımsız

karar vermeyi gerektiren becerilerden daha önce öğretilmeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır (Cartledge ve Milburn, 1986).

Olumlu davranış hedefleri oluşturmak ve öğretilecek becerileri alt öğelerine ayırmak beceri programları oluşturulurken dikkat edilmesi gereken iki temel noktadır.

Hedef davranışların belirlenmesi için eğitimci, bireyin kişilerarası problemlerini sorular sorarak tanımlamaya çalışır. Aşağıdaki sorular bu amaç için kullanılabilir: *Hangi* duygu, gereksinim ya da iletişim eksik ya da tam olarak, uygun olarak ifade edilemiyor? *Ne sıklıkla* bu davranış ortaya çıkıyor? *Birey kiminle* sosyal temasını geliştirmek istiyor? *Sorun ne zaman* ortaya çıkıyor? *Sorun nerede* ortaya çıkıyor?

Bu tip sorular yardımıyla bireyin de beklentileri açığa çıkmış olur. Daha sonra istenilen hedef beceri ya da davranışların belirlenmesi gerekmektedir. Belirlenen beceri veya davranışlar bireyin öğrenme kapasitesi içinde olan ve birey için sosyal işlerliği olan davranışlar arasından seçilmelidir. Bu davranışlar uygulama fırsatı olan ve pekiştirilecek davranışlar olmalıdır. Seçilebilecek örnek hedef beceriler aşağıda belirtilmiştir (Lieberman ve ark., 1986):

**Hedef davranışlar:** Bilgi isteme veya verme, konuşma başlatma veya bitirme, konuşmayı sürdürme, göz teması, ses tonu, yüz ifadesi gibi.

**Hedef duygular:** Şefkat, sevgi, öfke, kızgınlık, düşmanlık, atılganlık, başatlık, hayal kırıklığı, mutluluk, haz, ilgi, empati, üzüntü, yas gibi.

**Kişilerarası hedefler:** Aile üyeleri, arkadaş ve tanıdıklar, iş arkadaşları, iş verenler, okul, hastane, resmi daire çalışanları, satıcılar, yabancılar gibi.

**Hedef ortamlar:** Ev, iş, okul, hastane, resmi daireler, alışveriş merkezleri, halka açık alanlar gibi.

Belirlenen beceri ya da davranışın alt becerilerinin belirlenmesi gerekmektedir. Yapılacak işler, davranışın tanımlanabilir dizilerine bölünebilir nitelikte olmalıdır. Alt beceriler gözlenilebilir davranışlar olarak ifade edilmeli ve veriliş sıraları belirlenmelidir (Cartledge ve Milburn, 1986; Liberman ve ark., 1986; Howing ve ark., 1990). Örneğin, "daha sosyal olma" birçok alt beceriyi kapsayan genel bir kavramdır. Kendini tanıtma, konuşmayı başlatma ve devam ettirme, konuşmayı bitirme, soru sorma, istekte bulunma, isteklere cevap verme gibi alt becerilere bölünmeli, bu alt beceriler de sıralı ve gözlenebilir davranışlar olarak sunulmalıdır. Kendini tanıtmadan ya da bir konuşma başlatmadan herhangi bir istekte bulunmak ve isteğini elde etmek oldukça zordur ve bireyin güdülenmesini engeller.

## **Sosyal Beceri Eğitime Alınacak Bireylerin Seçimi**

Çocuk ya da ergenler genellikle programlara problem davranışlarına göre yerleştirilmektedirler (Ogilvy, 1994). İçedönük olan bir ergenle, öfkesi ile başedecek davranışları öğrenebilmek için programa katılan bir ergenin aynı becerileri öğrenmeyecekleri açıktır. Aynı tip problem davranışı yaşayan bireylerin, birbirlerinin davranışlarını model alma olasılıkları da daha yüksektir.

Bireysel özelliklerden biri de, bireyin gelişim düzeyi ile uygulanan programın uygunluğudur. Yaşın çok önemli bir değişken olmadığı, doğru yaşa doğru becerilerin öğretilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Goldstein ve ark., 1980; Ogilvy, 1994).

Bireyin sosyal yapısı ve kültürel özellikleri de dikkate alınmalıdır. Belirlenen hedef becerilerin bireyin yaşam tarzına ya da çevresinden öğrendiklerine uygun şekilde sunulması önemlidir. Karşılıklı konuşma sırasında kişisel mesafe kültüre göre ve çoğu zaman da bireye göre değişmektedir. Farklı kültürlerde duygunun dışavurumu farklı olmaktadır (Cartledge ve Milburn, 1983).

## **Sosyal Beceri Eğitimi için Temel Model**

Yukarıda aktarılanlar ışığında SBE için temel bir model çizilebilir. Bu kesin ve uyulması zorunlu bir model değildir, uygulayıcının eğitim geçmişine, eğitimi alacak bireylerin özellik ve gereksinimlerine, eğitim ortamına göre değişmelidir. SBE'nin ana hatları şu şekilde verilebilir:

1.SBE alacak bireylerin seçimi ve bireylerin problem alanlarının belirlenmesi.

2.Hedef becerilerin belirlenmesi. Hedefler, uygulayıcı tarafından ya da SBE'ne katılacak bireylerle ortak olarak belirlenebilir.

3.Problem alanları ile ilgili rol oyunları.

4.Diğer grup üyeleri ve uygulayıcı tarafından rol oyunları ile ilgili geribildirimlerin verilmesi.

5.Problem alanları ile ilgili teknik ve pratik bilgilerin verilmesi; video aracılığı ile ya da video olanağı yoksa uygulayıcı tarafından hedef davranışlar için model gösterilmesi; bu geribildirim ve teknik bilgilendirmeler ışığında yeniden rol oyunu.

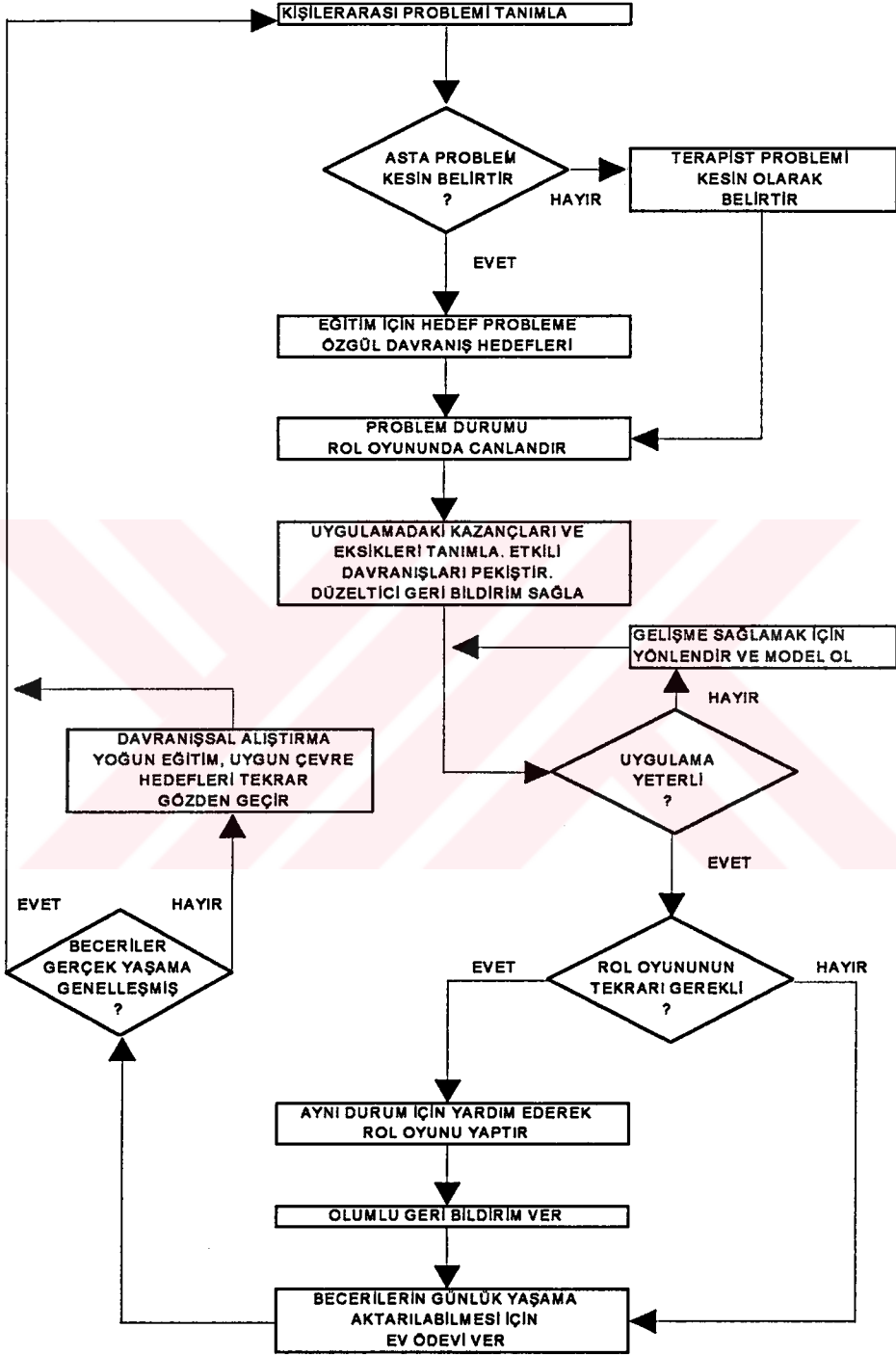
6.Ev ödevleri. Becerilerin eğitim ortamından gerçek yaşama aktarılabilmesi için evde, okulda, alışveriş merkezleri, halka açık yerler ve diğer sosyal ortamlarda bu becerilerin denenmesi.

Liberman ve arkadaşları (1986), SBE uygulamasındaki temel adımları gösteren bir model oluşturmuş, kolay anlaşılması ve akılda kalması için bu modeli bir akış şeması olarak göstermişlerdir. Bu modeli 5 adımda ele almak mümkündür. İlk olarak eğitimi verecek olan kişinin, gruba alınacak kişinin problemini belirlemesi gerekmektedir. Bunun ardından SBE'nde ele alınacak beceriler seçilmelidir. Üçüncü adımda rol oyununa geçilmelidir. Dördüncü adım, direk yönergeler, model olma, sözel ve sözel olmayan yardım (prompt) verme, başarılı yaklaşımları pekiştirme ve geribildirim

yoluyla rol oyunu yapan bireyi hedefine yönlendirmektir. Son aşama ise yeni öğrenilen davranışın genelleştirilmesi aşamasıdır. Becerilerin genelleşebilmesi için eğitimin, eğitimi alan kişinin yaşamından ayrı olmaması, tersine yaşamının içinde olması gerekmektedir. Günlük yaşamı içinde asla kullanamayacağı bir becerinin yaşama aktarılması ve genelleşebilmesi oldukça zordur. Görüldüğü gibi sosyal beceri eğitimi uygulamalarında izlenecek yol içerikte küçük farklılıklar gösterse bile, temeli aynıdır. SBE programlarının temelini kolay hatırlanabilmesi için Liberman ve arkadaşlarının (1986) oluşturduğu akış şeması Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. SBE Uygulamaları için Önerilen Akış Şeması  
(Liberman ve ark. (1986)' dan alınmıştır. s.638)



## Sosyal Beceri Eğitimi ile İlgili Araştırmalar

Beceri eğitimleri, eğitim ve psikolojik tedavi ortamlarında oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır. Özür gruplarına yönelik, yaşam becerileri eğitimi (Baker ve Brightman, 1989; Yule ve Carr, 1990), konuşma ve dil becerileri eğitimi (Harris, 1976; Bailey ve Wolery, 1989), iş becerileri eğitimi (Dorsett ve Kelly, 1984; Gençöz, 1990) gibi çalışmalar özel eğitim içinde yer almaktadır. Psikiyatrik ortamlarda da sosyal beceri eğitimine (Foxy, McMorrow, Bittle ve Fenlon, 1985; Hogarty, Anderson, Reiss, Kornblith, Greenwald, Ulrich ve Carter, 1991) yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Ne tür beceriye yönelik olursa olsun, bütün beceri eğitimlerinin ortak temel amaçları, bireylerin toplum içinde bağımsız olarak en verimli ve başarılı şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleridir.

Etkili kişilerarası becerileri öğretmeyi amaçlayan, ve sosyal davranışın öğrenildiğini ve yapılandırılmış öğretim yöntemleriyle öğretilebileceğini varsayan sosyal beceri eğitimi farklı gruplarla uygulanmıştır. Literatürde çocuk, ergen ve yetişkin gruplarıyla yürütülen sosyal beceri eğitimi çalışmalarının yanı sıra özel eğitim alanında, örgün eğitim içinde, psikiyatrik ortamlarda yürütülen sosyal beceri eğitimi çalışmaları da yer almaktadır.

Thomas, Box ve Symth (1988), fiziksel özürü olan ve olmayan ergenlerin sosyal ortamlarda yaşadıkları güçlükleri karşılaştırmışlardır. Günlük beceriler, arkadaşlık ve konuşma becerileri olarak üç kategoride toplanan 12 beceri belirleyen araştırmacılar, ergenlerden kendilerini yaşadıkları güçlükler



açısından bu kategorilerde değerlendirmelerini istemişlerdir. Özürü olan grup, diğer gruba göre sosyal becerilerde daha çok güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yazarlar, fiziksel özürü olan bireylerin sosyal beceri eğitiminden yararlandıklarını, bu bireylerin SBE'nden sonra kendilerini daha iyi ortaya koyabildiklerini, toplum içinde kendilerini daha iyi hissettiklerini belirttiklerini ve bu konuda daha çok çalışılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ergenlerle yapılan çalışmada da, sosyal beceri eğitiminin iş bulma ve iş görüşmesi yapma becerilerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Clement-Heist, Siegel ve Gaylord-Ross, 1992).

Zihinsel özürü olan 6 yetişkinle yapılan bir çalışmada (Foxy, McMorrow, Bittle ve Ness, 1986), deney grubundaki üç birey masabaşı bir oyun içinde SBE alırken kontrol grubundaki üç birey sadece oyun oynamışlardır. Araştırmada iltifat etme/alma, sosyal etkileşim, kibarlık, eleştirme/eleştiri alma, sosyal yüzleşme ve soru sorma/cevap verme hedef beceriler olarak belirlenmiştir. Program sonunda deney grubundaki denekler hedeflenen becerileri kazanmış ve kontrol grubuna göre olumlu değişiklikler göstermişlerdir. Ancak 15 hafta sonunda yapılan izlemede becerilerin günlük yaşama aktarılamadığı gözlenmiştir.

Davranış problemi olan çocuklarla yapılan sosyal beceri eğitimi çalışmalarında da, bu eğitimin yararlı olduğu belirtilmektedir. Gard, Turone ve Devlin (1985), davranış problemi olan ve olmayan 6-11 yaşları arasındaki 48 erkeği sosyal etkileşim sıklıkları ve

kişilerarası mesafeleri açısından karşılaştırmıştır. Çalışma sonunda, sosyal etkileşim sıklıklarının, büyük yaşlarda davranış problemi için güçlü bir ayırıcı olduğu ve sosyal beceri eğitiminin davranış problemini azaltmada yararlı olduğu belirtilmektedir.

Bir başka çalışmada, 10-13 yaşları arasındaki 365 öğrenci ile davranış problemi ve/veya sosyal etkileşimdeki güçlükler açısından bir tarama çalışması yapılmıştır (Verduyn ve ark., 1990). Bu taramanın ardından 17 öğrenci sosyal beceri eğitimi verilen deney grubuna, 17 öğrenci de hiç bir uygulama yapılmayan kontrol grubuna atanmışlardır. Deney ve kontrol gruplarına ebeveynler ve öğretmenler tarafından derecelendirilen sosyal davranış listesi, çocukların kendilerinin doldurduğu sosyal durum ölçeği ve haftalık sosyal etkinlik listesi önölçümler olarak uygulandıktan sonra, deney grubuna 12 haftalık bir grup çalışması uygulanmıştır. Çalışmanın bitiminde ve 6 ay sonra son ölçümler alınmıştır. Sonuçlar, sosyal beceri eğitimine katılan gruptaki çocuklarda sosyal etkinlikte ve kendine güvende artma ve davranış problemlerinde azalma olduğunu göstermiştir.

Jamison ve arkadaşları (1986), davranım bozukluğu ve uyum bozukluğu tanılarıyla psikiyatri kliniğinde yatan 15-17 yaşları arasındaki 7 erkek ergeni 5 hafta boyunca SBE gruplarına, aynı özelliklerdeki 5 ergeni de kontrol grubu olarak etkileşim gruplarına almışlardır. Çalışma sonunda, SBE alan ergenlerin sözel ve sözel olmayan etkileşim becerilerinin kontrol grubuna göre anlamlı olarak olumlu yönde geliştiği bulunmuştur.

SBE, şizofreni tanısı almış psikiyatrik hastalara da uygulanmaktadır. Psikiyatri kliniklerinde yatarak ve/veya ayaktan tedavi gören 103 şizofren hastaya SBE, aile tedavisi ve ilaç tedavisi uygulanmıştır (Hogarty ve ark., 1991). Araştırmaya alınan hastalardan bir gruba aile tedavisi, ikinci gruba SBE, üçüncü gruba aile tedavisi ve SBE birlikte uygulanmıştır. Dördüncü gruba ise ilaç tedavisi verilmiştir. Diğer üç gruptaki hastalara da çalışma süresince düşük doz ilaç verilmiştir. Bu çalışmanın 2 yıl sonraki izleminde hastalığın geri dönüş oranına bakılmıştır. Hastalığın geri dönüşü açısından bakıldığında SBE'nin tek başına bir yıl, aile tedavisinin tek başına 2 yıla yakın bir süre etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmada, SBE ve aile tedavisini bir arada alan grupta hiç geri dönüş olmadığı görülmüştür.

Sosyal etkileşim, kibarlık, iltifat etme/alma, sosyal yüzleşme, eleştirme/eleştiri alma, ve soru sorma/cevap verme kategorilerinde belirlenen hedef becerileri öğretmek amacıyla 5 yetişkin kronik şizofren hastaya SBE uygulanmıştır (Foxy ve ark.,1985). 12 oturum sonrasında uygulanan SBE'nin hedeflenen tüm kategoriler için başarılı olduğu, en çok ilerlemenin eleştirme ve eleştiri alma davranışında, en az ilerlemenin ise kibarlık davranışında görüldüğü belirtilmiştir. Becerilerin genelleşip genelleşmediğini sınavabilmek için uygulanan testler sonunda da bu becerilerin günlük yaşama genelleştirildiği bulunmuştur.

## **Sosyal İcedönüklük ve Sosyal Beceri Eğitimi ile ilgili Araştırmalar**

Ergenlik dönemini kapsayan bir çok araştırmada akran ilişkileri ve akran etkileşimi, sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramlarıyla birlikte ele alınmaktadır. Birçok araştırmacı akran ilişkilerindeki güçlüklerin sosyal beceri eksikliğinden kaynaklandığını ve bu güçlüklerin SBE ile azaltılabileceğini belirtmektedirler. Bu düşünce doğrutusunda Wise ve arkadaşları (1991), 42 ergen denekle yaptıkları bir çalışmada SBE sonrasında akran etkileşimi ve sosyal sorumluluk duygularını incelemişlerdir. Altı oturum sonunda verilen sontest sonuçlarına göre deney grubunun puanları kontrol grubundan anlamlı olarak farklı bulunmuştur. Altı ay sonra yapılan izlemede bu anlamlı farkın varlığını koruduğu gözlenmiştir.

Bir başka çalışmada, arkadaşlık kuramama gibi belirli bir sosyal beceri güçlüğu olan 12-13 yaşlarında 6 kız, 3 erkek toplam 9 ergen, aynı sayıdaki sosyal beceri güçlüğu olmayan yaşıtlarıyla karşılaştırılmışlardır (Bulkeley ve Cramer, 1990). Öntestlerden sonra deney grubuna SBE uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Sontest puanlarında deney ve kontrol grubu arasında bir farklılık olmamakla birlikte, deney grubunun sosyal beceri ölçeği sontest puanları öntest puanlarından anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur.

Jupp ve Griffiths (1990), sosyal beceri eğitiminin benlik saygısına etkisine baktıkları çalışmalarında, "Sınıfınızdaki öğrenciler içinde en çok kiminle çalışmak isterdiniz ve en çok

kiminle oturmak isterdiniz?" sorularının yöneltildiği sosyometri uygulaması sonrasında, kendi yaş grubunda en az istenen 30 öğrenciyi 3 gruba atamışlardır. Rol oyunu grubunda sosyal yetersizlik hissedilen durumlar canlandırılırken, geleneksel grupta sosyal beceriler ile ilgili tartışmalar yer almıştır. Kontrol grubuna herhangi bir manipülasyon uygulanmamıştır. 13 haftalık uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmen gözlemleri ve ergenlerin kendilerini değerlendirdikleri benlik saygısı ölçeği puanları alınmıştır. Rol oyunu grubunda da, geleneksel tartışma grubunda da sosyal davranışta gelişmeler olduğu gözlenmiştir. Çalışma sonunda, rol oyunu grubundaki ergenlerin benlik saygılarında olumlu bir değişme olduğu belirtilmiştir.

Tiffen ve Spence (1986), 7-11 yaş arasındaki 50 çocuğun sosyal beceri eğitimi sonrasında sosyal yeterlik düzeylerine bakmışlardır. Akran grubu üzerinde çok az bir etkisi olan ya da hiç farkedilmeyen (sosyal olarak dışlanmış) 25 çocuk ve akran grubu tarafından hiç sevilmeyen (reddedilmiş) 25 çocuk, üç gruba atanmışlardır. Birinci gruba 12 hafta süreyle SBE verilirken, ikinci grup dikkat - plasebo kontrol grubu (attention-placebo control group) olarak adlandırılmıştır. Bu gruptaki üyeler 12 hafta boyunca haftada bir kez toplanıp, sosyal konularla ilgili tartışmış, duygu ve düşüncelerini paylaşmışlardır. Son gruba ise hiç bir uygulama yapılmamıştır. Çalışma sonunda, SBE alan gruptaki sosyal izole veya reddedilmiş çocuklar arasında sosyal yeterlilik açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan reddedilmiş çocuklar, sosyal olarak dışlanmış çocuklara göre

sosyometrik konum, sosyal sorunlar ve öğretmenlerin sosyal beceri değerlendirmelerinde çok az gelişme göstermişlerdir. Buna karşılık, sosyal olarak dışlanmış çocukların zaman içinde sosyal yeterlikte, reddedilmiş çocuklara göre daha çok gelişme gösterdikleri bulunmuştur.

Yaş ortalaması 9 olan ve utangaç, sessiz, sadece kendisinden yaşça küçük çocuklarla oynama ve yaşından küçük davranışlar sergileme nedeniyle bir rehberlik merkezine gönderilen 28 çocuğa, bilişsel davranış değiştirme, model alma, simgesel ödül biriktirme (token-reinforcement) ve rol oyunundan oluşan dört farklı tekniğin kullanıldığı bir SBE programı uygulanmıştır. Kontrol grubunun olmadığı bu uygulama sonrasında, kendilik uyumu, ev içi uyum, sosyal uyum ve fiziksel uyumda anlamlı bir artma gözlenmiştir (Barrett, 1985).

Van Dam-Baggen ve Kraaimaat (1986), psikiyatri kliniğinde sosyal kaygı nedeniyle yatarak ya da ayaktan tedavi gören 131 hastanın SBE sonrası sosyal kaygı, sosyal beceri ve denetim odağı düzeylerine bakmışlardır. 17-50 yaş arasındaki hastalardan 96'sı SBE'nin verildiği deney grubuna, 35'i de sosyal becerilere yönelik herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubuna seçkisiz atama yöntemiyle atanmışlardır. SBE, haftada bir kez bir buçuk saatlik 17 oturumdan oluşmuştur. Programda, gözleme, dinleme, geribildirim alma ve verme, göz teması kurma gibi temel sosyal beceriler; istekte bulunma ve geri çevirme, iltifat etme ve alma, eleştirme ve eleştiri alma, davet etme, görüşlerini açıklayabilme gibi daha özgül sosyal beceriler; somut ve gerçekçi hedefler belirleyebilme, kendilerine

yönelik gerçekçi standartlar oluşturma, problem çözme gibi kendilerine yönelik beceriler üç aşamada ele alınmıştır. Sontestlerde deney grubunun sosyal kaygılarının kontrol grubuna göre azaldığı, sosyal becerilerinde belirgin bir artış olduğu ve içsel denetim odaklarında artış olduğu bulunmuştur.

Çekingen kişilik bozukluğu tanısı ile izlenen 28 yetişkenden 14'ü SBE ve ev ödevinin bir arada verildiği bir gruba, diğer 14'ü de tartişma ve ev ödevinin bir arada olduğu bir gruba atanmışlardır (Stravynski ve ark, 1989). 5 oturum sonunda, sontest puanlarına göre iki eğitim şekli arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Araştırmacılar, bu tanı grubu için kısa vadede SBE, tartişma grubu ve ev ödevinin bir arada olduğu bir kombinasyonun çok etkili olduğunu, ancak eğitimin uzun süreli etki yaratabilmesi açısından yeni bir çalışma yapılmasının yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Wlazlo, Schroeder-Hartwig, Hand, Kaiser ve Münchau (1990), sosyal fobi tanısı almış 17 yetişkin hastaya bireysel olarak, 32 yetişkin hastaya grup içinde maruz bırakma (exposure) tekniği ve 27 hastaya da SBE uygulamışlardır. Sontest puanları, sosyal fobi ya da sosyal beceri eksikliği olan hastaların tedavilerinde, SBE'nin de en az maruz bırakma tekniği kadar etkili olduğunu göstermiştir. 3 ay ve 2.5 yıl aralarla yapılan izleme çalışmalarında da SBE'nin etkisinin devam ettiği gözlenmiştir.

Sosyal fobi konusunda yapılan bir başka çalışmada da, sosyal fobi tanısı almış 74 yetişkin hastanın SBE ve Akılcı Duygusal Terapi - ADT (Rational Emotive Therapy - RET) grupları sonrasında bilişsel

ve davranışsal tepki düzeyleri araştırılmıştır (Mersch ve ark., 1989). 8 hafta süreyle yaklaşık 10'ar kişinin yer aldığı 5 ayrı gruba SBE, bir başka 5 gruba da ADT uygulanmıştır. Grup uygulamaları sonunda bilişsel ve davranışsal tepkiler açısından 8 oturum sonunda iki grupta da gelişme olduğu, ancak iki grubun birbirine bir üstünlük sağlayamadığı görülmüştür. Aynı deneklerden 57 kişiyle 14 ay sonra yapılan izleme çalışmasında da aynı bulgular elde edilmiştir.

### **Türkiye'deki Araştırmalar**

Ülkemizde çeşitli gruplarda atılganlık düzeyini belirlemeye yönelik betimsel çalışmalara (Oral, 1986; İnceoğlu ve Aytar, 1987; Arı, 1989; Becet, 1989; Özodaşık, 1989; Tegin, 1990; Oğuzkaya, 1991), konuyla ilgili ölçek çalışmalarına (Voltan, 1980a; Doğan, 1983; Akkoyun, 1988) ve az sayıda olmakla beraber atılganlık eğitimi ile ilgili deneysel çalışmalara (Voltan, 1980b; Voltan, 1981; Atlas, 1984; Çulha ve Dereli, 1987) SBE ile ilgili çalışmalardan daha çok rastlanmaktadır.

SBE kavramının yer aldığı tek çalışma Aydın (1985) tarafından yapılmıştır. Ancak burada sosyal beceri eğitimi kavramı "yeniden anlamlandırma eğitimi (retribution training)" karşılığı olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada sosyal beceri eğitimi ve sosyal başarı eğitimi'nin öğrenilmiş çaresizlik davranışının ortadan kaldırılmasına etkileri araştırılmıştır. Burada "sosyal beceri eğitimi", çocuğun arkadaşlık ilişkilerinde yaşadığı başarısızlığın nedenini, öğrenilmiş çaresizliğe en çok yol açan, yeteneksizlik gibi değişmez bir



etkenden, çaba eksikliği gibi değişebilir bir etkene yüklemesini ve başarısızlık karşısında daha çok çaba göstermesini sağlayan bir eğitim yöntemi olarak tanımlanmıştır. Böyle bir nedensel yükleme biçimi geliştirmenin, çocuğu sosyal ilişki kurma ve bu ilişkiyi sürdürmede daha becerili kılacağı düşüncesiyle bu sürece "retribution training" karşılığı olarak araştırmacı tarafından "sosyal beceri eğitimi" adı verilmiştir (s.7). Aynı çalışmada yer alan "sosyal başarı eğitimi" kavramı ise çaresizlik davranışı gösteren çocuklara kişilerarası ilişkiler alanında "yüzde doksan başarılı" geribildirimi vererek, öğrenilmiş çaresizlikte görülen başarısızlık beklentisini ortadan kaldırmayı amaçlayan eğitim yöntemi olarak tanımlanan "Success Training" karşılığı olarak kullanılmıştır (s.8).

Aydın (1985), araştırmının ilk aşamasında 233 kız 239 erkek toplam 472 ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerine öğrenilmiş çaresizlik ölçeği ve sosyometri uygulamıştır. Bu ölçekten yüksek, sosyometri uygulamasından da düşük puan alan öğrencilerden (çaresiz ve arkadaş ilişkilerinde başarısız öğrenciler) 15 kız ve 15 erkek öğrenci puan sırasına göre araştırmının ikinci aşamasında deney ve kontrol gruplarına atanmışlardır. Sosyal beceri eğitimi grubunda yer alan 5 kız, 5 erkek toplam 10 öğrenciye 10 oturum boyunca araştırmacı tarafından geliştirilen öyküler okunmuştur. Her öyküde kahramanlardan bir ya da bir kaçı sosyal ilişkilerinde başarısız olan ve bu başarısızlığı yeteneksizlik, sevimsizlik gibi değişmez nedenlere bağlayan çocuklardır. Karşılarında ise arkadaş ilişkilerinde geçmişte başarısız olan ancak bunu çaba eksikliği gibi değişebilir bir nedene yükleyerek, kendi çabalarıyla bu

başarısızlığın üstesinden gelen ya da geleceğine inanan kahramanlar vardır. Öyküler okunduktan sonra verilen mesajın çocuklar tarafından tam olarak anlaşıldığına emin oluncaya kadar öyküler tartışılmış ve daha sonra roller paylaşılarak rol oyununa geçilmiştir. Sosyal beceri eğitimi iki hafta boyunca her gün bir saat olarak uygulanmıştır. Sosyal başarı eğitimi ise, 5 kız ve 5 erkek öğrenciyle 10 oturum olarak uygulanmıştır. Her oturumda deneklere arkadaşlık ve sosyal ilişki ile ilgili konularda çeşitli sorular içeren 12 maddelik testler verilmiştir. Bu testler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup ölçme amaçlı olarak değil, oturum sonunda verilen başarı geribildirim için araç olarak kullanılmıştır. Deneklerden testleri doldurmaları istenmiş ve daha sonra "% 90 başarılı" şeklinde geribildirim verilmiştir. Kontrol grubunda yer alan 5 kız ve 5 erkek öğrenci de deney gruplarıyla aynı süre içinde serbest çalışmaya alınmış ve resim, müzik gibi etkinliklerde bulunmuşlardır. Çalışma sonunda tüm deneklere öğrenilmiş çaresizlik ölçeği son test olarak verilmiş ve bu öğrencilerin sınıflarında da tekrar sosyometri uygulanmıştır. Sonuçlar, öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçiminin ortadan kaldırılmasında ve deneklerin sınıf içinde seçilme ve benimsenme derecelerinin yani arkadaş ilişkilerindeki başarının artmasında sosyal beceri eğitiminin sosyal başarı eğitimine göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

Sosyal içedönüklük kavramının yer aldığı tek çalışma Kalı-Soyer'in (1992), üniversite öğrencilerinin sosyal içedönüklük, dışadönüklük ve her iki özelliği birden taşıyan karışık kişilik özelliğinin uyum düzeylerine etkisinin araştırıldığı çalışmadır. Bu

çalışmada MMPI - Sosyal İçedönüklük alt ölçeğinden alınan ham puan karşılığı olan T puanı 60'ın üstünde olanlar "sosyal içedönük", 40'ın altında olanlar "sosyal dışadönük" ve puanları 40 ve 60 arasında olanlar da "karışık kişilik özelliği taşıyanlar" olarak değerlendirilmişlerdir. Çalışma sonunda, karışık kişilik özelliği gösteren deneklerin, genel, sosyal ve kişisel uyum düzeylerinin sosyal içedönük kişilik özelliği gösterenlere göre daha yüksek, sosyal dışadönük kişilik özelliği gösterenlere göre daha düşük olduğu bulunmuştur.

Ülkemizde sosyal beceri eğitimi kavramı henüz çok yaygın olarak kullanılmamaktadır, sosyal beceri eğitiminin sosyal içedönüklük üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir çalışmaya ise rastlanmamıştır.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grupları, veri toplama aracı, uygulanan deneysel işlemler ve verilerin işlenmesi yer almaktadır.

#### **Araştırma Modeli**

Sosyal beceri eğitimi (SBE) grubunun, sosyal olarak içedönük olan ergenlerin sosyal içedönüklük düzeylerine etkisinin saptanması amacıyla düzenlenen bu deneysel araştırmada, ön test - son test kontrol gruplu bir model kullanılmıştır.

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni sosyal beceri eğitimi grup uygulamaları, bağımlı değişkeni ise araştırma kapsamındaki ergenlerin sosyal içedönüklük düzeyleridir.

#### **Araştırma Grupları**

Araştırma, SSK Ankara Eğitim Hastanesi Psikiyatri Kliniği Gençlik Ünitesi'ne 01.01.1994 - 01.03.1994 tarihleri arasında çekingenlik, arkadaş edinememe veya arkadaş grupları içinde yer alamama, kendini ortaya koyamama, kendini ifade edememe

yakınmalarıyla başvuran ergenler arasından aşağıdaki ölçütlere göre seçilen 14 denekle yürütülmüştür.

1.Denekler, aynı klinikte görevli olan bir psikiyatri doçenti, bir psikiyatri asistanı, iki psikolog ve bir psikiyatri hemşiresinin yer aldığı vizit toplantılarında psikiyatrik bir hastalığı olmadığına, zihin gelişimi bakımından normal olduğuna ve SBE'nden yararlanacağına karar verilen ergenlerdir.

2.Denekler, en az ortaokul 3. sınıf öğrencisi veya ortaokul mezunudurlar.

3.Denek sayısının az olması ve denek bulmada güçlük yaşanması nedeniyle gruplara atama öntest puanları eşlenerek yapılmamış, yukarıdaki koşullara sahip 14 denekten başvuru sırasına göre ilk yedi kişi deney grubuna, ikinci yedi kişi ise kontrol grubuna atanmışlardır.

4.Deneklerin seçiminde gönüllülük ilkesi ve aile onayı dikkate alınmıştır.

### **Araştırma Gruplarının Özellikleri**

Deney ve kontrol grubundaki deneklerin yaşlarına göre dağılımları Tablo 1'de, eğitim durumlarına göre dağılımları da Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 1. Deneklerin Yaşlarına Göre Dağılımı

	20	19	18	17	16	15	Toplam
Deney G.	2	2	1	1	1	-	7
Kontrol G.	-	2	2	-	1	2	7

Tablo 2. Deneklerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Eğitim Durumları	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam
Ortaokul 3. Sınıf	-	2	2
Lise 1. Sınıf	2	1	3
Lise 2. Sınıf	-	1	1
Lise 3. Sınıf	4	-	4
Üniversite hazırlık	1	1	2
Lise m., çalışıyor	-	1	1
Üniversite 1. sınıf	-	1	1
Toplam	7	7	14

Tablo 1'de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan deneklerin yaş ortalaması 18.43 iken, kontrol grubunda yer alan deneklerin yaş ortalaması ise 17.14'dür.

Tablo 2'de görüldüğü gibi yaşları 15-20 arasında değişen deneklerden yalnızca bir tanesi ücretli bir işte çalışmaktadır, 4 denek lise son sınıftayken, diğerleri farklı eğitim düzeylerine dağılmışlardır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada ergenlerin içedönüklük düzeylerini ölçmek için, Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri'nin "Sosyal İçedönüklük" alt ölçeği kullanılmıştır.

#### **Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri**

Kişilik kelimesi daha geniş bir kavramı içermesine rağmen psikometrik terminolojide "kişilik testleri", duygusal, güdüsel, kişilerarası ve tutum özelliklerinin ölçümü için kullanılan araçlara verilen genel bir addır. Kişilik testleri, ilk olarak psikiyatrik bozukluğu olan kişilerin elenmesi amacıyla geliştirilmiştir, daha sonra çeşitli amaçlara yönelik kişilik testleri ortaya çıkmıştır (Anastasi, 1982).

Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri (Minnesota Multiphasic Personality Inventory - MMPI), klinik uygulamalarda ve araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan kişilik testidir. 1943'de Hathaway ve McKinley tarafından psikiyatrik tanılamamanın kesinliğini arttırabilmek amacıyla objektif ve ampirik bir yöntem olarak yayınlanmıştır (Friedman, Webb ve Lewak, 1989). Kişilik özelliklerini ve kişinin topluma uyabilme yeteneğini tek bir testle ölçebilmek amacını da taşıyan bu envanter (Erol, 1982), günümüzde psikiyatrik tanılamamanın yanısıra klinik ve normal popülasyonda kişilik yapısını değerlendirmek amacıyla da çok yaygın olarak kullanılmaktadır.

Envanterin geliştirilmesi aşamasında, kesin tanı almış psikiyatrik hastaların yanıtları, demografik olarak benzer özelliklere sahip olan ve normal kabul edilen bireylerin yanıtlarıyla karşılaştırılmıştır. Envanterde, deneysel çalışmalara dayanarak geliştirilen 8 klinik alt ölçek (hipokondriasis, depresyon, histeri, psikopatik sapma, paranoya, psikastenî, şizofrenî, hipomani) yer almıştır. Ölçek çalışmasının başlangıcında, aldıkları tanılara göre hastaların ilgili alt ölçeklerde en yüksek puanı almaları beklenmiştir. Ancak analizler sırasında normal deneklerin de bazı alt ölçeklerde yüksek puan aldıkları görülmüş ve daha ayrıntılı analizler sonucu ölçeğin kişilik özelliklerini de çok uygun olarak yansıttığı bulunmuştur. Daha sonra kadın ve erkeklerin yanıtlarının frekansları esas alınarak maddeler belirlenmiş ve envantere erkeklik-dişilik alt ölçeği ile, içedönüklük - dışadönüklük testinde iki uçta puan alan üniversite öğrencilerinin yanıtlarına göre seçilmiş maddelerden oluşturulan sosyal içedönüklük alt ölçekleri eklenmiştir (Anastasi,



1982; Friedman ve ark., 1989). Son haliyle envantere 10 klinik ve 4 geçerlik alt ölçeği vardır. Bu geçerlik alt ölçekleri, test alma tutumlarını değerlendirmeyi amaçlar ve elde edilen klinik puanların geçerlik derecesiyle ilgili bilgi sağlar (Savaşır, 1981).

Toplam 566 maddesi olan envanter, 15 - 65 yaşları arasındaki kadın ve erkeklere bireysel ya da grup olarak uygulanabilmektedir. Uygulama sırasında zaman sınırlaması yoktur. Envanteri dolduran kişinin maddeleri "doğru" ya da "yanlış" yanıt seçeneklerinden kendine uygun geleni seçerek yanıtlaması istenmektedir. Bazı maddeler birden fazla alt ölçeğin içinde yer alabilmekte, ancak bu maddeler bir alt ölçekte "doğru", bir başkasında da "yanlış" olarak yanıtladığı durumlarda puan alabilmektedir.

MMPI'da her bir alt ölçekten elde edilen ham puanlar kadın ve erkekler için ayrı olarak hazırlanmış profil kağıtlarına işlenerek bir profil oluşturulmaktadır. Standart puanlara çevrilen puanlar, normal populasyon ortalamalarının 2 standart sapma üzerinde ise (70 standart puan), patolojik olarak yorumlanmaktadır. Ancak bir alt ölçekteki yükselme, o kişiye bir tanı koyabilmek için yeterli değildir. Önemli olan profildeki alt ölçeklerin genel görünümü ve alt ölçekler arasındaki ilişkidir (Savaşır, 1981). Envantere toplam puan elde edilmemekte, alt ölçeklerin birbiriyle ilişkileri elde edilen profile göre yorumlanmaktadır.

Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri, altmışlı yılların sonunda Türkçeye çevrilerek bazı üniversitelerde araştırma amacıyla kullanılmaya başlanmıştır (Cansever ve Gürkaynak, 1965;

Toğrol, 1968; Akt. Graham, 1996). Bu çeviri daha sonra Savaşır (1978) tarafından iki kez gözden geçirilmiş ve günümüzde kullanılan Türkçe çevirisi ve Türk toplumu için standardizasyon çalışması tamamlanmıştır. Standardizasyon çalışmasında envanterin Türkçe ve İngilizce formlarının alt ölçekleri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde katsayıların 0.46 ile 0.89 arasında değiştiği görülmüştür.

MMPI Türkçe formunun psikiyatrik hastalarda geçerliği ve madde analizi (1982, 1984) Erol tarafından yapılmıştır. MMPI'nin, normal ve ruhsal sorunu olan yetişkinleri ayırtedebilme gücünü belirleyebilmek için yapılan analizlerde, testin bütün klinik alt ölçeklerinden ve L dışında diğer geçerlik alt ölçeklerinden alınan puanların hasta ve normal grubu anlamlı bir şekilde birbirinden ayırdığı saptanmıştır.

Bu araştırmada, envanterin sadece "Sosyal İçedönüklük - Si" (Social Introversion - SI) alt ölçeği kullanılmıştır. Sosyal ilişkilerdeki içedönüklüğü ölçmeyi amaçlayan bu alt ölçek MMPI'nin diğer alt ölçeklerinden daha sonra geliştirilmiştir. Sosyal içedönüklük alt ölçeği, envanterin geliştirilmesi aşamasında, alınan grubun klinik popülasyon dışında normal deneklerden seçildiği tek alt ölçektir (Marks, Seeman, & Haller, 1974; Akt. Friedman ve ark., 1989). L.E. Drake 1956'da daha önce içedönüklüğü değerlendirmede kullanılan bir envanteri uygulayarak çok düşük ve çok yüksek puan alan 50 öğrenciyi seçmiştir. Yüksek ve düşük puan alan grupları birbirinden en iyi ayıran MMPI maddeleri seçilerek Si alt ölçeği oluşturulmuştur

(Savaşır, 1981). MMPI Türkçe formunda Si alt ölçeğinin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.89'dur (Savaşır, 1978).

Si alt ölçeği doğru ya da yanlış şeklinde yanıtlanan 70 maddeden oluşmakta ve kişilerarası etkileşimde bireyin duyduğu rahatsızlık, kendini yerme duyguları, başkalarına güvensizlik, duyarsızlık gibi alanları da içermektedir. Ölçekte maddelerin bazılarının "doğru", bazılarının da "yanlış" olarak yanıtlanması beklenmektedir. Si alt ölçeğinde "doğru" olarak yanıtlanması beklenen maddelerden bazıları şunlardır:

-Tartışmalarda çabucak yenilirim.

-Eleştiri beni çok kırar.

-Bir eğlencede başkaları yapsalar bile, ben taşkınlık yapmaktan rahatsız olurum.

"Yanlış" olarak yanıtlanması beklenen maddelerden bazıları ise şunlardır:

-Şarkıcı olmayı isterim.

-İnsanlarla çabuk kaynaşırım.

-Benimle alay edilmesine aldırım.

Si alt ölçeğinden alınan puanlarda, yaklaşık olarak 45 puanın üstü yüksek, 25 puanın altı ise düşük olarak değerlendirilmektedir. Bu alt ölçekte yüksek puan sosyal içedönüklüğü göstermektedir (Savaşır, 1981; Graham, 1987). Si alt ölçeğinde yüksek puan alan

kişilerin en belirgin özellikleri sosyal içedönüklüktür. Bu kişiler sosyal ortamlarda çok güvensiz ve huzursuz olabilirler. Utangaç, çekingen, ürkek ve bir kenara çekilme eğiliminde olan kişilerdir. Kendilerini yalnızken ya da bir kaç yakın arkadaşın yanında daha rahat hissederler. Kendilerine güvenleri azdır ve kendilerini göstermek istemezler. Bir çok sosyal etkinliğe katılmazlar. Özellikle de karşı cinsten kişilerin yanında huzursuz olurlar. Yüksek puan alan kişiler, anlaşılması güç insanlardır ve başkaları tarafından soğuk ve uzak olarak tanımlanırlar. Başka insanların kendileri ile ilgili düşüncelerine duyarlıdırlar. İnsanlara katılmadıkları için üzülebilirler. Aşırı kontrollüdürler, duygularını doğrudan anlatamazlar. Kişilerarası ilişkilerde itaatkar ve uysaldırlar, otoriteyi açıkça kabul ederler. Yüksek puan alan kişiler, güvenilir kişilerdir, sorunlarına yaklaşırken temkinli, geleneksel ve sıradan davranırlar. Tutum ve düşüncelerinde katı ve tutuculardır. Küçük kararlar verirken bile tereddüt ederler. Endişeli, kolay sinirlenen ve kaygılanan kişiler olabilirler. Başkaları tarafından karamsar olarak tanımlanırlar (Graham, 1996).

Si alt ölçeğinde düşük puan alanlar ise sosyal ve dışadönük kişilerdir. Sempatik, toplum yaşamını seven, arkadaş canlısı ve konuşkandırlar. Çevrelerinde güzel konuşan ve kendini ifade edebilen kişiler olarak görülürler. Aktif, enerjik ve gayretlidirler. Bu kişiler için güç, statü ve tanınma önemlidir, bu nedenle rekabet gerektiren durumlar içinde yer almak isteyebilirler (Graham, 1996).

Bu araştırmada sosyal içedönüklük alt ölçeği sadece öntest-sontest karşılaştırması için kullanılmıştır, herhangi bir profil

oluşturulmamıştır. Yüksek puanın sosyal içedönüklüğü gösterdiği (Savaşır, 1981; Graham, 1987) alt ölçekten alınan puanlara yönelik olarak, bu araştırmada ölçeği dolduran kişinin patolojik olup olmadığı ile ilgili değerlendirmeler yapılmamıştır.

MMPI Sosyal İçedönüklük alt ölçeğinin kullanıldığı bir çalışma 1992 yılında Kalı-Soyer tarafından yapılmıştır. Araştırmada sosyal içedönük (Si), sosyal dışadönük (Sd) ve her iki özelliği de taşıyan karışık kişilik özelliğinin, bireylerin uyum düzeyleri ile ilişkisi incelenmiştir. 221 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada MMPI-Si alt ölçeği kullanılarak, denekler Si, Sd, ve her iki özelliği taşıyan karışık grup olarak üçe ayrılmışlardır. Bu üç grubun uyum düzeyleri Hacettepe Kişilik Envanteri (Özgüven, 1976; Akt. Kalı-Soyer, 1992) yardımıyla saptanmıştır. MMPI-Si ölçeğine göre "karışık" kişilik özelliği gösteren öğrencilerin genel, sosyal ve kişisel uyum düzeyleri "sosyal içedönük" kişilik özelliği olanlara göre daha yüksek, "sosyal dışadönük" kişilik özelliği olanlara göre ise daha düşük bulunmuştur. "Sosyal dışadönük" grubun genel, sosyal ve kişisel uyum düzeyleri "sosyal içedönük" gruba göre daha yüksek bulunmuştur.

### **DeneySEL İşlemler**

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinden sonra, iki gruba da ayrı bir tanışma toplantısı düzenlenmiştir. Bu toplantılar sırasında, yürütülecek grupların süreleri hakkında kısa bilgiler verilmiş, grupların yürütüleceği ve video kaydının yapılacağı mekan,

grubu yönetecek ve izleyecek kişiler tanıtılmıştır. Aynı toplantıda, deneklere yürütülen çalışmayla ilgili bilgileri içeren bir izin formu evde incelemeleri ve ailelerine göstermeleri için verilmiş ve deneklerden bu formu imzalayarak ilk oturuma getirmeleri istenmiştir. Bu form aynı klinikte yürütülen diğer ergen gruplarında da kullanılan matbu bir formdur (EK I). Toplantının sonunda deneklerin Si alt ölçeğini yanıtlamaları istenerek ön test puanları elde edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yönetici olarak araştırmacı yer almıştır. Yardımcı yönetici olarak ise, aynı klinikte staj yapmakta olan bir klinik psikoloji yüksek lisans öğrencisi yer almıştır. Bir başka stajyer öğrenci ve klinik çalışanlarından bir psikiyatri doçenti de grupları izlemişlerdir. Her iki grubun oturumları grup üyelerinden izin alınarak videoya kaydedilmiştir. Üyeler grup çalışmalarına grupların izleneceğini ve kaydedileceğini bilerek başlamışlardır. Çalışma sırasında grup üyelerinin, video kayıtlarından kendilerini izlemek istediklerini belirtmeleri üzerine, üyeler bir grup çalışmasından sonra yönetici ve yardımcı yöneticiyle birlikte kayıt odasında o oturumu videodan izlemişlerdir. Kontrol grubu üyelerinden de aynı isteğin gelmesi üzerine, kontrol grubuyla da birlikte bir oturum izlenmiştir.

Ön test sonrasında deney grubuna 12 hafta süreyle araştırmacı tarafından geliştirilen, yapılandırılmış bir sosyal beceri eğitimi (SBE) programı haftada bir gün, bir saat uygulanmıştır. Deney grubuna verilen SBE ile ulaşılmak istenen hedefler şunlardır:

1.Sözel ve sözel olmayan iletişim yollarını kullanıp kendilerini daha iyi ifade edebilmeyi öğrenmiş olmak.

2.Eleştiri ve çatışma ile başetme becerilerini kullanabilmek.

3.Sosyal içedönüklüklerini azaltmak.

Kontrol grubundaki deneklerin bir psikiyatri kliniğine hizmet almak amacıyla geliyor olmaları ve 12 hafta hiçbir yardım almadan bekleyip, ikinci bir kez ölçek doldurmaları meslek ahlakı açısından uygun olmadığından kontrol grubuna da 12 haftalık bir grup çalışması uygulanmıştır. Bu çalışma, deney grubuna uygulanan program gibi yapılandırılmış değildir. Kontrol grubu ile yapılan çalışma daha çok sosyal becerilerle ilgili bir çeşit arkadaşlar arası sohbet grubu niteliğinde olmuştur. Bu üyelere, deney grubuna uygulanan SBE programındaki konular ile ilgili düşünceleri sorulmuş ve grupla tartışmaları istenmiştir. Grup içinde olmalarına rağmen, grup yöneticisinin ya da yardımcı yöneticinin, üyelerin tartışmalarının içeriği ya da biçimine herhangi bir müdahaleleri olmamıştır.

On iki oturumun sonunda deney ve kontrol gruplarına son bir toplantı daha yapılmıştır. Bu toplantılarda MMPI Sosyal İçedönüklük alt ölçeği her iki gruba da yeniden verilmiş ve son test puanları elde edilmiştir. Deney grubunda bir erkek üye son iki oturuma ve son testin verildiği toplantıya katılmamıştır. Kontrol grubunda ise yine bir erkek üye gruba düzenli devam etmesine rağmen son testin verildiği toplantıya katılmamıştır. Tüm çabalara rağmen bu iki üyeye

ulaşılamamıştır. Dolayısıyla verilerin değerlendirilmesi, ön test ve son testleri tamam olan altışar denek üzerinden yapılmıştır.

### **Sosyal Beceri Eğitimi Programı**

Belirlenen hedefler doğrultusunda uygulanan sosyal beceri eğitimi programı aşağıda tanıtılmıştır.

Bu çalışmada uygulanan program, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Benzeri amaçlarla kullanılan programlardan (Goldstein ve ark., 1980; Sarason ve Sarason, 1981; Townend, 1985; Cartledge ve Milburn, 1986; Liberman ve ark., 1986; Tiffen ve Spence, 1986; Becker ve ark., 1987; Howing ve ark., 1990; Jupp ve Griffiths, 1990) yararlanılarak ergenlere yönelik yapılandırılmış bir program oluşturulmuştur. Bu programların oturum süreleri, oturumlarda ele alınan konuların hangi sırayla verildiği, becerilerin seçiminde nelere dikkat edildiği, SBE programının geliştirilmesi aşamasında göz önüne alınmıştır. Bu çalışmada hedeflenen amaç, arkadaş edinmede ve arkadaş gruplarında yer almada, sosyal etkinliklere katılmada ve kendini ifade etmede güçlük yaşama ve çekingenlik yakınmasıyla başvuran ergenlere sözel ve sözel olmayan iletişim yollarını kullanıp kendilerini daha iyi ifade etme yollarını, eleştiriyle ve çatışmayla başetme becerilerini öğretmektir. SBE programının geliştirilmesi sırasında seçilen beceriler bu amaç göz önüne alınarak belirlenmiştir. Geliştirilen program EK II'de sunulmuştur.



Grup süresince ele alınan beceriler dört ana başlıkta toplanmıştır:

*i.*Sözel olmayan davranışlar: Beden duruşu, yürüyüş şekli, kişisel mesafe, göz teması, yüz ifadesi, ses tonu.

*ii.*Sözel davranışlar: Dinleme becerileri, konuşma sırasında kendisiyle ilgili ipucu verme ve karşıdan gelen ipuçlarını değerlendirme, konuşmayı başlatma ve bitirme.

*iii.*Atılgan davranışlar: Kendini uygun şekilde ortaya koymanın yolları, bir şey isteme, davet etme, uygun olmayan isteği red etme ve reddedilmeyle başetme, "evet ve hayır" kelimelerini kullanabilme, iltifat etme ve iltifat alma.

*iv.*Sosyal davranışlar: Çatışmayla ve eleştiriyle baş edebilme, sosyal kurallar.

İlk oturumda, grup içinde herkesin kendi yaşantısını istediği ölçüde paylaşabileceği, grup içinde kişilerin yaşantıları hakkında konuşulanların grup içinde kalması gerektiği, konuşurken "ben" cümleleri kurmaya dikkat edilmesi gerektiği, bir kişi konuşurken diğerlerinin konuşan kişiye bakması grup ilkeleri olarak aktarılmış ve daha sonraki oturumlarda da tekrarlanmıştır. Özellikle "ben" cümleleri ile konuşmak kişinin kendisiyle ilgili farkındalığını arttırmak, kendi duygu ve düşüncesine sahip çıkmasını sağlamak açısından bu tür bir programda önemli bir değere sahiptir. Bu nedenle bu ilke oldukça sık hatırlatılmış, konuşma sırasında bu

ilkeye uymayan grup üyeleri diğer üyeler ya da grup yöneticileri tarafından uyarılmışlardır.

İkinci oturumdan itibaren, yöneticiler de dahil olmak üzere her üyeden, oturumun başında o hafta içinde yaşadığı olumlu bir olayı grupta paylaşması istenmiştir. Kişiyeye o an için keyif veren, onu gülümseten her şey olumludur ve grupta paylaşılır. Bu alıştırmamızın amacı, üyelerin olumlu bir an yakalamak için çaba harcayarak yaşantılarına dikkat etmelerini, günlük yaşam içinde çok küçük ve önemsiz gibi görünen şeylerin aslında çok önemli ve insan yaşantısına olumluluk katabilecek bir yanı olduğunu görmelerini ve bir üyenin olumlu yaşantısının bir diğer üyenin yaşantısı için model oluşturabilmesini sağlamaktır.

Her oturumun sonunda o günkü çalışmayı pekiştirecek ilgili ev ödevleri verilmiş, ve bir sonraki oturumda sonuçlar ve ödevle ilgili güçlükler paylaşılmıştır.

Oturumlar sırasında o gün işlenecek beceriler hakkında bilgi verilip tartışılmış ve ardından üyelerin kendi yaşamlarından örnekler vermeleri istenmiş ve bazen kendi örnekleri, bazen de genel yaşamdan başka örneklerle rol oyunlarına yer verilmiştir.

Son oturumun belirlenmiş olan alıştırmamız, üyelerin bedenlerinin farkındalıklarını arttırmamızın bir yolu olan gevşeme alıştırmamızdır. Son oturum olması nedeniyle de, üyelerden grupta ilgili geribildirimler istenmiştir. Ancak, gevşeme alıştırmamızın etkisinin oturum sonunda da devam etmesi için, önce geribildirimler

ve tartişma üzerinde durulmuş, ardından gevşeme alıştırması ile gruba son verilmiştir.

### **Verilerin İşlenmesi**

Araştırmada elde edilen veriler Mann-Whitney U ve Wilcoxon Testleriyle analiz edilmişlerdir (Topsever, 1977; Bruning ve Kintz, 1993). Araştırmada yer alan deney ve kontrol grupları, n ve son testler bakımından karşılaştırılmışlardır. Analize alınan denek sayısının az olması nedeniyle deney ve kontrol gruplarının ntest ve sontest sonuçlarını karşılaştırmak amacıyla iki bağımsız örneklem arasındaki farklar için kullanılan Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Grupların kendi ilerinde ntest ve sontest farklarını analiz etmek için de ilişkili örneklem arasındaki farklar için kullanılan Wilcoxon (işaret) Testi kullanılmıştır.

Mann-Whitney U testi, t ve z testlerini kullanmanın uygun olmadığı durumlarda (rneklem normal dağılımı olmayabilir, örneklem yeterince büyük olmayabilir) iki bağımsız örneklem arasındaki farkı test etmek için kullanılan bir istatistik yöntemidir (Daniel ve Terrell, 1995). Eldeki verileri büyüklüklerine göre sıralamak mümkünse bağılantısız iki grubun aynı evrenden gelip gelmediğini test etmede Mann-Whitney U testi parametrik testler arasında oldukça güçlü bir testtir. Hesaplama sırasında iki örneklem verileri birleştirilir ve puanlar küçükten byēe doēru sıralanır. Daha sonra her puana verilen sıra deēerleri üzerinden

işlemler yapılır. Elde edilen değer tablo değerinden küçükse iki örneklem arasındaki farkın anlamlı olduğu kabul edilir.

Wilcoxon testi ise Mann-Whitney U testinin tamamlayıcısı konumundadır. Bu testi kullanabilmek için örneklemin bağımlı olması gerekmektedir (Luck ve Rubin, 1987), bu nedenle öntest - sontest arasındaki farkları karşılaştırmak için uygun bir yöntemdir. Davranış bilimlerinde elde edilen verilere bakarak araştırmacının, bir çiftin hangi üyesinin diğerinden daha büyük olduğunu yani aradaki farkı söyleyebilmesi ve mutlak değerlerine göre bu farkları sıralayabilmesi olağandır (Topsever, 1977). Hesaplama sırasında iki puan arasındaki farklar hesaplanır ve bu farklar mutlak değerlerine göre yani işaretinin artı veya eksi olmasına bakılmadan küçükten büyüğe sıralanır ve her birine bir sıra değeri verilir. Artı işaretli sıra değerlerinin ve eksi işaretli sıra değerlerinin toplamları alınarak küçük olan değer test istatistiği olarak kabul edilir. Bu değer tablo değerinden küçükse puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu kabul edilir (Daniel ve Terrell, 1995).

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde .05 anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde hipotezimizin test edilmesi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

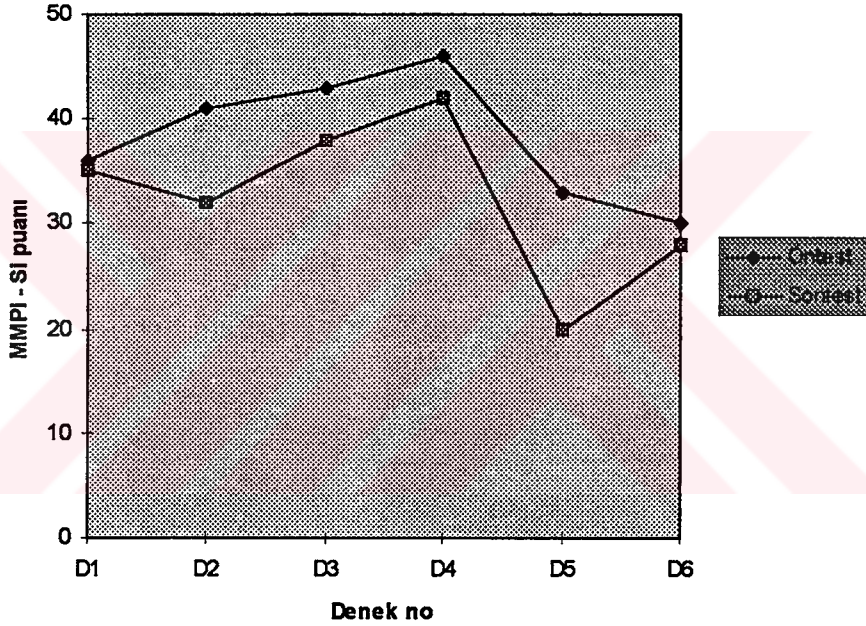
Deney ve kontrol gruplarının Si öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapmaları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Deneklerin MMPI-Si altölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları

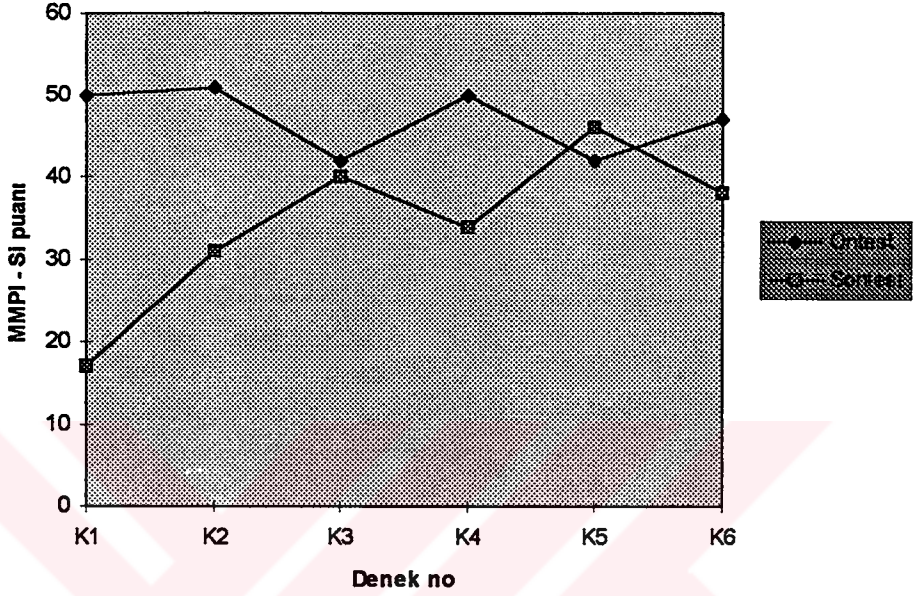
	DENEY	GRUBU n=6	KONTROL	GRUBU n=6
MMPI-Si	X	SS	X	SS
Öntest	38.17	6.18	47.00	4.09
Sontest	32.67	7.78	34.50	9.59

Deney ve kontrol gruplarının MMPI - Si altölçeğinden ön ve son ölçümlerde elde ettikleri puanların grafikleri Şekil 2 ve 3'de gösterilmiştir.

Şekil 2. Deney grubundaki deneklerin MMPI-Si altölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları



Şekil 3. Kontrol grubundaki deneklerin MMPI-Si altölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları



Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontestler için ortalama sıra değerleri ve Mann-Whitney U değerleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Deneklerin öntest ve sontest ortalama sıra değerleri ve Mann-Whitney U değerleri

MMPI-Si	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Mann-Whitney U
Öntest	4.17	8.83	4.0 *
Sontest	6.08	6.92	15.5

\*  $p < .05$

Tablo 4'de görüldüğü gibi deney grubu ortalama sıra değeri öntest için 4.17 iken aynı test için kontrol grubunun ortalama sıra değeri 8.83'dür. Son testlere bakıldığında, deney grubu ortalama sıra değeri 6.08 iken, kontrol grubunun 6.92'dir.

Deney ve kontrol grubunun öntest sonuçlarının Mann-Whitney U testi yoluyla karşılaştırılması sonucu aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $U=4.0$ ,  $p < .05$ ).

Deney ve kontrol gruplarının sontest sonuçlarının aynı yöntemle karşılaştırılması sonucunda aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=15.5$ ,  $p > .05$ ).

Deney grubunun öntest - sontest puanlarına Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler işaret sıralaması testi kullanılarak bakıldığında, puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $T=0$ ,  $p < .05$ ).



Kontrol grubunun öntest - sontest puanlarının aynı yöntem kullanılarak karşılaştırılması sonucu puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $T=2$ ,  $p>.05$ ).

Bu sonuçlara göre sosyal beceri eğitimi gruplarına katılmak deney grubunun sosyal içedönüklük puanlarını olumlu yönde etkilemiştir. Buna karşılık kontrol grubunun sosyal içedönüklük puanlarında anlamlı değişme olmamıştır. Bu durumda "SBE alan grubun sosyal içedönüklük düzeyleri, bu eğitimi almayan gruba göre olumlu yönde değişecektir" hipotezimiz doğrulanmaktadır.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

Bu bölümde, sosyal beceri eğitiminin sosyal içedönük ergenlerin sosyal içedönüklük düzeylerine etkisine ilişkin bulgular tartışılmıştır.

Araştırma bulguları, sosyal beceri eğitimi grubuna katılmanın, bu gruba katılan ergenlerin sosyal içedönüklük düzeyinde olumlu yönde gelişmeler yarattığını göstermektedir.

İlgili literatüre bakıldığında, araştırma bulgularının diğer araştırma bulgularıyla tutarlı olduğu görülmektedir (Bulkeley ve Cramer, 1990; Jupp ve Griffiths, 1990; Verduyn ve ark., 1990; Wise ve ark., 1991). Bu araştırmaların sonunda, SBE alan ergenlerin sosyal etkinliklerinde, akran ilişkilerinde belirgin bir artma ve aile ve öğretmenlerinin belirttiği davranış problemlerinde belirgin bir azalma olduğu görülmüştür.

Bizim araştırmamızda, deney grubunun sontest puanlarında görülen anlamlı azalma, SBE programının, bu programa katılan ergenlerin sosyal içedönüklük düzeylerinde bir azalma yarattığını göstermektedir. Kontrol grubunun öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmaması da, bu grubun SBE almadığı göz önüne alındığında, geliştirilen SBE programının etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubunda yer alan ergenlerin çalışma

sonunda kendilerinde olumlu bazı değişiklikler olduğunu, başkalarıyla konuşurken onların gözlerine bakabildiklerini ve bunun da artık duygu ve düşüncelerini daha rahat söyleyebilmelerine yardımcı olduğunu belirtmeleri de SBE programının etkili olduğu yönündeki bulgularımızı desteklemektedir.

Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Ancak araştırmaya başlarken, denek sayısının kısıtlı olması nedeniyle, gruplara atama öntest puanlarına göre yapılamamış ve kontrol grubunun öntest puanları deney grubundan anlamlı olarak farklı bulunmuştur. Bu durum, deney grubundakilerin sosyal içedönüklük düzeylerinin henüz grup çalışmaları başlamadan önce kontrol grubundakilerden daha düşük olduğunu göstermektedir. Her iki grubun sontestleri karşılaştırıldığında arada anlamlı bir fark olmaması deney grubunun olumlu yönde bir gelişme gösterdiğini düşündürmektedir.

Kontrol grubunun öntest - sontest puanlarına bakıldığında arada anlamlı bir fark olmamasına rağmen, 12 hafta sonunda kontrol grubunda da sosyal içedönüklük puanlarında bir azalma olduğu gözlenmiştir. Kontrol grubunun puanlarında azalma olmasına rağmen istatistik işlemlerde bu farkın anlamlı çıkmaması kullanılan istatistik yönteme bağlı olabilir. Bilindiği gibi bağımlı örneklemeler arasındaki ilişkiyi test edebilmek için kullanılan Wilcoxon testi, puan farkları arasındaki sıralamaya dayanmaktadır ve bu sıralama mutlak değerlere göre yapılır. Bizim araştırmamızda kontrol grubunda yer alan üyelerden bir tanesinin puanı beklenenden farklı yönde değişmiştir. Bu durum çok küçük bir örneklem içinde önemli farklar

yaratmaktadır. Kontrol grubundaki üyelerden bir diğesinde ise öntest ve sontest puanları arasında yaklaşık 30 puanlık bir fark vardır. Bu durumda grubun ortalama değerini etkilemektedir. Dolayısıyla kontrol grubunda öntest ve sontestler arasında fark olmasına rağmen, bireysel farklılıklar sonuçların anlamlı çıkmamasına neden olmuştur.

Ancak SBE almamalarına rağmen, 12 hafta boyunca bir etkileşim içinde olmanın, kontrol grubundaki ergenlerin sosyal içedönüklüklerinin azalmasına katkıda bulunduğu düşünölmektedir. Bir yardım almak için bir kuruma başvurmaları ergenlerin değişime hazır olduklarını düşünörmektedir. Bizim toplumumuzda sohbet etmenin ve "derdini paylaşmanın" ne kadar önemli olduğu düşünölrse, sadece sohbet etmek için bile olsa 12 hafta boyunca biraraya gelmenin kontrol grubundaki ergenlere sosyal içedönüklükleriyle başetmelerinde yararı olduğu düşünölmektedir. Öte yandan, deney grubundaki anlamlı fark dikkate alındığında, sadece etkileşim içinde bulunmanın sosyal içedönüklüğü azaltmada yeterli olmadığı ve SBE programının bu konuda etkili olduğu görölmektedir. SBE programına katılan ergenlerin sosyal davranışlarındaki belirgin değişiklikler, programın kendisinin olumlu değişikliklere katkısını göstermektedir.

Hem deney grubunda, hem de kontrol grubunda yer alan ergenler, içedönük, sıkılğan, iletişim kurmakta güçlük çeken bir birey olmanın zorluklarını başkalarının da yaşadığını görmenin ve bu konuda yalnız olmadıklarını öğrenmenin kendilerini rahatlattığını belirtmişlerdir. Bu da özellikle kontrol grubunun puanlarındaki

azalmayı açıklamada yararlı bir geribildirim olarak değerlendirilmiştir.

Deney grubunun da, kontrol grubunun da grup süreci videoya kaydedilmiştir. Her iki grup da video kaydına çok ilgi göstermiş, araştırmaya katılan bütün üyeler çok merak ettiklerini ve izlemek istediklerini belirtmişlerdir. Bir çok üye kendisini hiç ekranda görmediğini, nasıl görüneceğini merak ettiğini belirtmiştir. Her iki gruba da bir oturum sonrası, yönetici ve yardımcı yöneticinin olduğu bir anda, o oturumun kayıtları izlettirilmiştir. İzleme sırasında bütün üyelerin daha çok kendilerini izledikleri gözlenmiştir. Kendi kendilerine yaptıkları yorumlardan ("ay, ne komik görünüyorum; sesim ne acaip çıkıyor vb.") ve gülüşmelerinden, ergenlerin kendi konuşmalarını, oturma şekillerini, bedenlerinin duruşlarını beğenmedikleri izlenimi alınmıştır. Hem deney, hem de kontrol grubundan kayıtları izleme isteğinin gelmiş olması ve kaydı izlerken göstermiş oldukları tepkiler, ergenlerin başkalarının gözünde nasıl göründükleri ile ilgili meraklarının ve kaygılarının olduğunu, bunun kendileri için çok önemli olduğunu düşündürmüştür. Deneklerin videodan kendilerini izlemeleri SBE programı içinde yer almamaktadır. Süreç içinde böyle bir müdahalenin programın etkisini bozacağı düşünülebilir. Ancak kontrol grubuna da aynı müdahalenin yapılmış olması deney ve kontrol gruplarının aynı oranda etkileneceğini, dolayısıyla videodan kendilerini izlemenin, sonucu karıştıracak bir faktör olmadığını düşündürmektedir.

SBE grubuna katılan üyelerden bazıları, program boyunca öğrendikleri bazı alıştırmaların çok yararlı olduğunu, özellikle

yaşamlarındaki bazı güçlüklerle başedebilmek için önemli bilgiler edindiklerini belirtmişlerdir. Bazı üyeler, özellikle göz teması kurmakta daha önce güçlük çektiklerini ancak şimdi zor da olsa göz teması kurmayı denediklerini ve gözlerini kaçırmamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Üyelerin bir çoğu artık daha rahat "ben" cümleleri kurduklarını, bunun da kendileriyle ilgili söylemek istediklerini daha kolay söylemelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Grup içindeki geribildirimlerden, SBE programı içinde yer alan bir çok alıştırmaya, ısınma çalışması ve ev ödevlerinin yararlı olduğu, kendilerini ifade edebilmek için farklı yollar gösterdiği, ve bazılarının oldukça eğlenceli olduğu öğrenilmiştir. Grup üyeleri özellikle "Evet/Hayır" alıştırmalarını (EK II - 7.Oturum) çok eğlenceli bulmuşlardır. Grup sürecinin sonunda bazı üyeler, bu alıştırmadan sonra artık evet ya da hayır derken daha kararlı olabildiklerini, en azından ses tonlarını ve yüz ifadelerini söyledikleri "evet" ya da "hayır"a uydurabildiklerini belirtmişlerdir.

Deney grubundaki üyelerin özellikle grup sürecinin ilk başlarında rol oyunu gerektiren alıştırmalara katılmakta zorlandıkları gözlenmiştir, nedeni araştırıldığında diğer grup üyelerinin kendilerini komik bulacakları konusunda endişelendiklerini belirtmişlerdir. İlk bir kaç oturumda rol oyunu gerektiren alıştırmalarda (İlk oturumdaki postür oyunu; ikinci oturumdaki göz teması kurma ile ilgili alıştırmaya; üçüncü oturumdaki konuşma başlatma ve bitirme ile ilgili alıştırmaya) gruptaki üyelerin alıştırmaya katılmak için isteksiz görünmeleri üzerine grup yöneticisi her üyenin tek tek bu alıştırmayı yapacağını, herkes sırayla

yaptıktan sonra alıştırmaların biteceğini belirtmiştir. Daha sonraki oturumlarda grup üyelerinin bir kısmının hala gönüllü olmamakla birlikte, rol oyununa katılmak için isteksiz olmadıkları gözlenmiştir. Ancak özellikle altıncı oturumdan sonra yer alan bazı sözel tartışma gerektiren alıştırmalarda (Altıncı oturumdaki "Atılganlık nedir?" tartışması; dokuzuncu oturumdaki "Kendini daha iyi ortaya koymanın yolları" tartışması; onuncu oturumdaki "Çatışmayla uygun şekilde başa çıkmanın yolları" tartışması ve onbirinci oturumdaki "Eleştiriyle uygun şekilde başa çıkmanın yolları" alıştırmalarının hazırlık aşaması) grup üyelerinin çok sıkıldıklarını, buraya ders dinlemeye mi yoksa grup çalışması mı yapmaya geldiklerini belirten yakınmaları olmuştur. Tartışmak yerine rol oyunu oynamak istediğini belirten üyeler olmuştur.

Grup üyeleri, son oturumda yer alan gevşeme egzersizinden çok hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Gevşeme öncesinde bir yere uzanmaları istendiğinde tereddüt etmelerine rağmen koltuklara uzandıkları, ancak ayakkabılarını çıkarmaları istendiğinde bir çok üyenin red ettiği gözlenmiştir. Bunun üzerine ayakkabılarının ayaklarında kalabileceği ancak sıkı olan bağcıklarını gevşetmeleri ve ayakkabıları koltuklara değmeyecek şekilde uzanmaları istenmiştir. Koltuklar birbirlerini görmelerine izin vermeyecek şekilde düzenlendiğinde biraz daha rahat ettikleri ve ancak diğer tüm üyelerin gözlerini kapadığından emin olduktan sonra kendi gözlerini kapadıkları gözlenmiştir. Gevşeme alıştırmaları sonrasında çok rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Grup üyelerinden biri, "İnsan şunu

daha önce yapar, bunu en sona saklamanın ne anlamı vardı sanki?" diyerek alıştırmayla ilgili beğenisini dile getirmiştir.

Grup eğitimi boyunca üyelerin beğendikleri alıştırmalara daha istekli katıldıkları gözlenmiştir. Ev ödevleri ile ilgili geribildirimlerden ve daha sonraki haftalarda önceki oturumlarla ilgili konuşmalardan, hoşlarına giden alıştırmaların günlük yaşama aktarılmalarının daha kolay olduğu izlenimi alınmıştır.

İkinci oturumda yer alan, karşısındaki bireyin gözlerine bakma ve dokunmayı içeren alıştırmaların grup üyelerinde çok sıkıntı yarattığı gözlenmiştir. Oturum sonundaki grup üyeleriyle yapılan geribildirim sırasında, grup üyeleri bu sıkıntılarını dile getirmişlerdir. Alıştırma anında bazı üyelerin yüzlerinin kızarması, terlemeleri, bazılarının dokunmak istememeleri ve alıştırma sonrasında alıştırma hakkında konuşulurken seslerinin titremeleri ve yine yüzlerinin kızarmasından alıştırma sırasındaki kaygı düzeylerinin kendi aktardıklarından daha yoğun olduğu düşünülmüştür. EK III'de alıştırma sonrasında üyelerin alıştırma ile ilgili paylaşımlarına yer verilmiştir. Programın henüz ikinci haftasında, grup üyeleri birbirlerine hala yabancı iken, bu tür bir alıştırmaların çok yararlı olmadığı, hatta belki grup üyelerinin kişilik özellikleri ve kaygı düzeylerine göre grup sürecini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Ergenlerle yapılan gruplarda, gruba ısınma yetişkin gruplarında olduğundan daha çok zaman almaktadır. Henüz birbirine alışmamış bir grupta, "birbirlerinin gözünün içine bakma ve dokunma" yönergesi oldukça kaygı arttırıcı olabilmektedir. Kültürümüzde dokunmanın çok fazla bir yeri olmadığı da göz önüne



alınırsa, bu programın daha sonraki kullanımlarında daha dikkatli olmak gerekecektir. Özellikle ergenlere yönelik bir programda, bu alıştırmanın ya grup sürecinin sonlarına doğru yer alması ya da grubun özelliğine göre hiç yer almaması uygun olacaktır.

İçedönüklük yakınmasıyla başvuran bir grup ergene uygulanan SBE programının bu ergenler için yararlı olduğu görülmüştür. Bölüm VI'da yer alan öneriler dikkate alınarak bu program kullanıldığında, diğer ergen gruplarında etkili olup olmadığı ve programın ergenlere geliştirilip geliştirilemeyeceği konusu aydınlanacaktır.



## BÖLÜM VI

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sosyal içedönük olan ergenlere verilecek grupla sosyal beceri eğitiminin onların içedönüklük düzeylerini azaltıp azaltmayacağını incelemesidir.

Araştırmada, öntest - sontest kontrol gruplu bir model kullanılmıştır.

Araştırma, SSK Ankara Eğitim Hastanesi Psikiyatri Kliniği Gençlik Ünitesi'ne çekingenlik, arkadaş edinememe veya arkadaş grupları içinde yer alamama, kendini ortaya koyamama, kendini ifade edememe yakınmalarıyla başvurular arasında seçilmiş olan 12 ergen ile yürütülmüştür. Ailelerinin ve kendilerinin onayı alındıktan sonra, denekler başvuru sıralarına göre deney ve kontrol gruplarına atanmışlardır.

Araştırmada, deneklerin sosyal içedönüklük düzeylerini belirlemek amacıyla Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri'nin Sosyal İçedönüklük Altölçeği (MMPI-Sİ) kullanılmıştır.

Öntestlerin verilmesinden sonra, deney grubuna 12 hafta süreyle araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan bir sosyal beceri eğitimi (SBE) programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna bir manipülasyon uygulanmamıştır. Uygulama sonrasında her iki gruba

da sontestler verilmiştir. Elde edilen veriler, Mann-Whitney U ve Wilcoxon testleri ile analiz edilmişlerdir.

Analizler sonunda, sosyal beceri eğitiminin, gruba katılan ergenlerin sosyal içedönüklük düzeylerinde anlamlı bir azalma sağladığı bulunmuştur. Kontrol grubunda ise anlamlı bir değişme olmamıştır.



## ÖNERİLER

Ergenlerle yapılacak olan sosyal beceri eğitimi programları ve bu konuda ileride yapılacak araştırmalar için aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir:

1.Sosyal beceri eğitimi programları, ergenlerin yaşadıkları içedönüklük, iletişim eksikliği, akran ilişkilerinde zayıflık gibi problemlerin çözümü için kliniklerde, danışma merkezlerinde, okullarda ve özel eğitim kurumlarında alternatif bir eğitim ve terapi yöntemi olarak kullanılabilir.

2.Sosyal beceri eksikliği ya da sosyal yetersizlik, henüz çok yaygınlaşmamış kavramlar olduğundan, özellikle eğitimci ve ebeveynlerin bu konularda bilgilendirilmesi ve herhangi bir tedavi kurumuna gitmeye gerek kalmadan ergenlerin bu sorunun ele alınabilmesi için bu program yararlı olabilir. Grup yönetme deneyimi olan ve ergenlerle çalışan bir profesyonel kişinin kolayca öğrenip uygulayabileceği bu program eğitim alanlarında koruyucu olarak kullanılabilir. Eğitim kurumlarında bu tür yaklaşımların başlatılması yararlı olacaktır.

3.SBE programlarının, uzun vadede etkili olup olmadığını saptayabilmek amacıyla ölçümlerin belirli aralıklarla yenilenmesi yararlı olacaktır

4.Çeşitli özür gruplarına yönelik iş ve yaşam becerileri eğitimlerinin yanısıra, sosyal becerilerine yönelik eğitimin verilmesi

bu grup içinde yer alan ergenlerin, sosyal etkinliklerinin artmasına katkıda bulunacaktır.

5.SBE verilecek ergenlerin ihtiyaçlarına ve kişilik özelliklerine göre hedef becerilerin belirlenip programın yeniden gözden geçirilmesi uygun olacaktır.

SBE uygulaması sırasında programın kendisinden kaynaklanan bazı güçlükler yaşanmıştır. Bu programın daha sonraki kullanımlarında aşağıda belirtilen bu noktalara dikkat etmek yararlı olacaktır.

1.SBE programının ikinci oturumunda yer alan karşısındaki bireye dokunmayı içeren alıştırmalar, grup üyelerinde yoğun bir sıkıntı yarattığı için, bu alıştırmaların ya grup sürecinin sonlarına doğru yer alması ya da gruptaki üyelerin bireysel özellikleri dikkate alınarak programda hiç yer almaması uygun olacaktır.

2.Grup çalışmasında yer alacak alıştırmaların tüm üyeler için geçerli olacak alıştırmalar olması önemlidir. Bu nedenle grup üyelerinin seçiminde yaş ve sosyal konumları, eğitim düzeyleri, çalışıp çalışmadıkları gibi özelliklere dikkat edilmesi ve benzer yaş ve sosyal konumdaki üyelerin aynı gruba alınması yararlı olacaktır.

## SUMMARY

In the present study, the effectiveness of Social Skills Training (SST) program developed for socially withdrawn adolescents was investigated. After an informed consent form was obtained, 12 adolescents were assigned to experimental and control groups (6 to each group) according to their order of application to the Adolescence Unit of the Psychiatry Clinic in Ankara Social Security Hospital. All subjects were socially withdrawn, shy, had difficulties in getting into peer groups, and in being assertive. Training group received 12 one-hour SST sessions, whereas control group had no treatment directed at social skills. MMPI - Social Introversion (Si) Scale was administered to both groups at the beginning (pretest) and the end (posttest) of the 12 week study. Data analyzed by using Mann-Whitney U and Wilcoxon Tests. Within-group differences showed a considerable improvement in social introversion level of the social skills training group.

## KAYNAKÇA

- Akkoyun, F. (1988). Kendini Gerçekleştirme Engellerini Tarama Envanteri. **Psikoloji Dergisi**, 6(22), 99-103.
- Alter, M. ve Gottlieb, J (1987). Educating for social skills. J. Gottlieb ve B.W. Gottlieb (Eds.), **Advances in special education**, (1-61). Connecticut: Jai Press Inc.
- Anastasi, A. (1982). **Psychological testing**. 5. baskı. New York: Macmillan Publishing Co. Inc.
- Arı, R. (1989). **Üniversite öğrencilerinin baskın ben durumları ile bazı özlük niteliklerinin, ben durumlarına, atılganlık ve uyum düzeylerine etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atlas, A. (1984). **Increasing assertiveness in junior high school students with a special training program**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, A.G. (1985). **Sosyal başarı eğitimi ile sosyal beceri eğitiminin çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik davranışının ortadan kaldırılmasına etkisi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bailey, A.J. ve Wolery, R. (1989). **Assessing infants and preschoolers with handicaps**. Ohio: Merrill Publishing Company.

- Baker, B.L. ve Brightman, A.J. (1989). **Steps to independence. A skills training guide for parents and teachers of children with special needs. 2.** . Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Bandura, A. (1977). **Social learning theory.** New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Baron, R.A. ve Byrne, D. (1987). **Social psychology: Undertaking human interaction. 5.** . Massachusetts: Allyn & Bacon, Inc.
- Barrett, T.E. (1985). Clinical application of behavioral social skills training with children. **Psychological Reports, 57(3), 1183-1186.**
- Becet (Topaloğlu), K. (1989). **Anne ve baba tutumlarının ve bazı sosyoekonomik faktörlerin lise son sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeylerine etkisi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Becker, R.E., Heimberg, R.G. ve Bellack, A.S. (1987). **Social skills training. Treatment for depression.** Oxford: Pergamon Press.
- Bruning, J.L. ve Kintz, B.L. (1993). **İstatistik (Çev. A. Dönmez).** Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Bulkeley, R. ve Cramer, D. (1990). Social skills training with young adolescents. **Journal of Youth and Adolescence, 19(5), 451-463.**
- Cartledge, G. ve Milburn, J.F. (1983). Social skill assessment and teaching in the schools. T.R. Kratochwill (Ed.), **Advances in school psychology, vol.3, (175-235).** London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.



- Cartledge, G. ve Milburn, J.F. (Eds) (1986). **Teaching social skills to children**. 2. baskı. NewYork: Pergamon Press.
- Christoff, K.A., Scott, W.O.N., Kelley, M.L., Schlundt, D., Baer, G. ve Kelly, J.A. (1985). Social skills and social problem-solving training for shy young adolescents. **Behavior Therapy**, 16, 468-477.
- Clement-Heist, K., Siegel, S. ve Gaylord-Ross, R. (1992). Simulated and *in situ* vocational social skills training for youths with learning disabilities. **Exceptional Children**, 58(4), 336-345.
- Coleman, M.C. (1992). **Behavior disorders theory and practice**. 2. baskı. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Combs, M.L. ve Slaby, D.A. (1977). Social skills training with children. B.B. Lahey ve A.E. Kazdin (Eds.), **Advances in clinical child psychology**, vol.1, (161-203). New York: Plenum Press.
- Çulha, M. ve Dereli, A.A. (1987). Atılganlık Eğitim Programı. **Psikoloji Dergisi**, 6(21), 124-127.
- van Dam-Baggen, R. ve Kraaimaat, F. (1986). A group social skills training program with psychiatric patients: Outcome, drop-out rate and prediction. **Behavior Research Therapy**, 24(2), 161-169.
- Daniel, W.W. ve Terrell, J.C. (1995). **Business Statistics for Management and Economics**. 7. baskı. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Doğan, S. (1983). **Lise son sınıf öğrencileri hangi konularda kimlere ne derece açılıyorlar?** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

- Dorsett, P.G. ve Kelly, J.A. (1984). Social skills training with the mentally retarded. **Advances in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 2, 1-40. Connecticut: Jai Press Inc.
- Erol, N. (1982). Ülkemizdeki psikiyatrik hastalarda Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri'nin geçerlik araştırması. **Psikoloji Dergisi**, 4(14-15), 15-23.
- Erol, N. (1984). MMPI'in normal Türk örneklemindeki madde analizi. **Psikoloji Dergisi**, 5(17), 24-30.
- Foster, S.L., DeLawyer, D.D. ve Guevremont, D.C. (1985). Selecting targets for social skills training with children and adolescents. **Advances in Learning and Behavioral Disabilities**, 4, 77-132.
- Foxx, R.M., McMorrow, M.J., Bittle, R.G. ve Fenlon, S.J. (1985). Teaching social skills to psychiatric inpatients. **Behavior Research and Therapy**, 23(5), 531-537.
- Foxx, R.M., McMorrow, M.J., Bittle, R.G. ve Ness J. (1986). An analysis of social skills generalization in two natural settings. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 19, 299-305.
- Friedman, A.F., Webb, J.T. ve Lewak, R. (1989). **Psychological assessment with the MMPI**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gard, G.C., Turone, R. ve Devlin, B. (1985). Social interaction and interpersonal distance in normal and behaviorally disturbed boys. **The Journal of Genetic Psychology**, 146(2), 189-196.

- Gençöz, F. (1990). **Basketball skills training and its effects on the maladaptive behavior patterns of trainable mentally retarded children.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J. ve Klein, P. (1980). **Skillstreaming the adolescent: A structured learning approach to teaching prosocial skills.** Champaign, Ill.: Research Press Company.
- Graham, J.R. (1987). **The MMPI. A practical guide.** 2nd ed. NewYork: Oxford University Press.
- Graham, J.R. (1996). **MMPI Uygulama ve yorumlama rehberi** (Çev. O. Sorias). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Hansen, D.J., Watson-Perczel, M. ve Christopher, J.S. (1989). Clinical issues in social-skills training with adolescents. **Clinical Psychology Review, 9**, 365-391.
- Harris, S.L. (1976). **Teaching speech to a nonverbal child.** Kansas: H&H Enterprises, Inc.
- van Hasselt, V.B., Hersen, M., Whitehill, M.B. ve Bellack, A.S. (1979). Social skill assessment and training for children: ,An evaluative review. **Behavior Research and Therapy, 17**, 413-437.
- Hogarty, G.E., Anderson, C.M., Reiss, D.J, Kornblith, S.J., Greenwald, D.P., Ulrich, R.F. ve Carter M. (1991). Family psychoeducation, social skills training, and maintenance chemotherapy in aftercare treatment of schizophrenia. **Archives of General Psychiatry, 48**, 340- 347.

- Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. **Behavior Therapy**, **14**, 3-18.
- Howing, P.T., Wodarski, J.S., Kurtz, P.D. ve Gaudin, J.M. (1990). The empirical base for the implementation of social skills training with maltreated children. **Social Work**, **35**(5), 460-467.
- Inderbitzen-Pisaruk, H. (1991, Kasım). **Identification of social behaviors important for adolescent peer acceptance: Implications for social skill training**. 25. Annual Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy'de sunulmuş bildiri, New York.
- Inceođlu, D. ve Aytar, G. (1987). Bir grup ergende atılgan davranıř dűzeyi arařtırması. **Psikoloji Dergisi**, **6**(21), 23-24.
- Jackson, M. (1993). Adolescent psychiatric outpatients. S. Spence ve G. Shepherd (Eds.). **Developments in social skills training**, (193 - 217). New York: Academic Press.
- Jamison, R.N., Lambert, E.W. ve McCloud, D.J. (1986). Social skills training with hospitalized adolescents: An evaluative experiment. **Adolescence**, **21**(81), 55-65.
- Jupp, J.J. ve Griffiths, M.D. (1990). Self - concept changes in shy, socially isolated adolescents following social skills training emphasising role plays. **Australian Psychologist**, **25**(2), 165-177.
- Kalı (Soyer), M. (1992). **űniversite ۆđrencilerinin sosyal ićed ۆnűklűk ve dıřad ۆnűklűk kiřilik ۆzelliđinin uyum dűzeylerine etkisi**. Yayınlanmamıř yűksek lisans tezi, Hacettepe űniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitűsű, Ankara.

- Korkut, F. (1996). İletişim becerileri eğitiminin lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi. **Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi**, 4(3), 191-198.
- Ladd, G.W. ve Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social-skills training. **Psychological Review**, 90(2), 127-157.
- La Greca, A.M. (1993). Social skills training with children: Where do we go from here? **Journal of Clinical Child Psychology**, 22(1), 288-298.
- Lewinsohn, P.M. (1975). The behavioral study and treatment of depression. M.Hersen, R.M. Eisler ve P.M. Miller (Eds), **Progress in behavior modification: vol.1**. New York: Academic Press.
- Liberman, R.P., Mueser, K., Wallace, C.J., Jacobs, H.E., Eckman, T. ve Massel, H.K. (1986). Training skills in the psychiatrically disabled: Learning coping and competence. **Schizophrenia Bulletin**, 12(4), 631-647.
- Loftus, M. (1988). Moving to change: Action groups in an out-patient setting. **Journal of Adolescence**, 11, 217-229.
- Luck, D.J. ve Rubin, R.S. (1987). **Marketing Research**. 7. baskı. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- McGinnis, E., Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P.ve Gershaw, N.J. (1984). **Skillstreaming the elementary school child: A guide for teaching prosocial skills**. Champaign, Ill.: Research Press Company.
- Mersch, P.P.A., Emmelkamp, P.M.G., Bögels, S.M. ve van der Sleen, J. (1989). Social phobia: Individual response patterns and the effects of behavioral and cognitive interventions. **Behavior Research Therapy**, 27(4), 421-434.

- Mersch, P.P.A., Emmelkamp, P.M.G. ve Lips, C. (1991). Social phobia: Individual response patterns and the effects of behavioral and cognitive interventions. A follow-up study. **Behavior Research Therapy**, 29(4), 357-362.
- Ogilvy, C.M. (1994). Social skills training with children and adolescents: A review of the evidence on effectiveness. **Educational Psychology**, 14(1), 73-83.
- Oğuzkaya, N. (1991). **Girişkenliği ortalamanın altında ve üstünde olan üniversite öğrencilerinde Rorschach testi bulgularının karşılaştırılması**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Oral, N. (1986). **Atılganlık düzeyi, depresyon ve cinsiyet arasındaki ilişkilerin değişik grupların üzerinde incelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özodaşık, M. (1989). **Yalnızlığın çeşitli değişkenlerle ilişkisi (atılganlık, durumluk-sürekli kaygı, depresyon ve akademik başarı)**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Percell, L.P., Berwick, P.T. ve Beigel, A. (1974). The effects of assertive training on self concept and anxiety. **Archives of General Psychiatry**, 31, 502-504.
- Ramazan, O. (1988). **Survey for a sourcebook on psychological tests used in Turkey**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Reed, M.K. (1994). Social skills training to reduce depression in adolescents. **Adolescence**, 29(114), 293-302.

- Rizzo, J.V. ve Zabel, R.H. (1988). **Educating children and adolescents with behavioral disorders: An integrative approach.** Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.
- Rotheram, M.J. ve Armstrong, M. (1980). Assertiveness training with high school students. **Adolescence**, 15(58), 267-276.
- Sarason, I.G. ve Sarason, B.R. (1981). Teaching cognitive and social skills to high school students. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 49(6), 908-918.
- Savaşır, I. (1978). Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri'nin Türkçeye uyarlanması ve standardizasyon projesi. **Psikoloji Dergisi**, 1(1), 18-24.
- Savaşır, I. (1981). **Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri - El Kitabı.** Ankara: Sevinç Matbaası.
- Schneider, B.H. (1992). Didactic methods for enhancing children's peer relations: A quantitative review. **Clinical Psychology Review**, 12, 363-382.
- Shepherd, G. (1983). Introduction. S. Spence ve G. Shepherd (Eds.), **Developments in social skills training (1-17).** New York: Academic Press.
- Sholevar, G.P., Benson, R.M. ve Blinder, B.J. (1980). **Emotional disorders in children and adolescents.** New York: Spectrum Publications.
- Spence, S. (1983). Adolescent offenders in an institutional setting. S. Spence ve G. Shepherd (Eds.), **Developments in social skills training (219-246).** New York: Academic Press.
- Stark, K.D. (1990). **Childhood depression. School-based intervention.** New York: Guildford Press.

- Starr, A. (1979). Psychodrama. Illustrated therapeutic techniques. 2. baskı. Chicago: Nelson-Hall.**
- Stravynski, A., Lesage, A., Marcouiller, M. ve Elie, R. (1989). A test of the therapeutic mechanism in social skills training with avoidant personality disorder. The Journal of Nervous and Mental Disease, 177(12), 739-744.**
- Svec, H. ve Bechard, J. (1988). An introduction to a metabehavioral model with implications for social skills training for aggressive adolescents. Psychological Reports, 62, 19-22.**
- Tegin, B. (1990). Üniversite öğrencilerinin atılganlık davranış ve eğilimlerinin cinsiyet ve fakülte değişkenleri açısından incelenmesi, Psikoloji Dergisi, 7(25), 21-32.**
- Thomas, A.P., Bax, M.C.O. ve Smyth, D.L. (1988). The social skill difficulties of young adults with physical disabilities. Child: Care, Health and Development, 14, 255-264.**
- Tiffen, K. ve Spence, S.H. (1986). Responsiveness of isolated versus rejected children to social skills training. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 27(5), 343-355.**
- Topsever, Y. (1977). Davranış bilimleri için parametrik olmayan istatistikler. Ankara: A.Ü. DTCF Yayınları.**
- Townend, A. (1985). Assertion training. A handbook for those involved in training. London: Crown Copyright.**
- Verduyn, C.M., Lord, W. ve Forrest, G.C. (1990). Social skills training in schools: An evaluation study. Journal of Adolescence, 13, 3-16.**
- Voltan, N. (1980a). Rathus Atılganlık Envanteri'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması, Psikoloji Dergisi, 10, 23-25.**



- Voltan, N. (1980b). **Grupla atılganlık eğitiminin bireyin atılganlık düzeyine etkisi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Voltan, N. (1981). Grupla atılganlık eğitimi ve doğurguları. **Grup Psikoterapileri Sempozyumu Dergisi**, 6(10), 23-25.
- Waksman, S.A. (1984a). Assertion training with adolescents. **Adolescence**, 19(73), 123-130.
- Waksman, S.A. (1984b). A controlled evaluation of assertion training with adolescents. **Adolescence**, 19(74), 277-282.
- Wise, K.L., Bundy, K.A., Bundy, E.A. ve Wise, L.A. (1991). Social skills training for young adolescents. **Adolescence**, 26(101), 233-241.
- Wlazlo, Z., Schroeder-Hartwig, K., Hand, I., Kaiser, G. ve Münchau, N. (1990). Exposure *in vivo* vs social skills training for social phobia: Long-term outcome and differential effects. **Behavior Research Therapy**, 28(3), 181-193.
- Wolpe, J. Ve Lazarus, A.A. (1966). **Behavior therapy techniques. A guide to the treatment of neurosis.** New York: Pergamon Press.
- Wong, S.E., Martinez-Diaz, J.A., Massel, H.K., Edelstein, B.A., Wiegand, W., Bowen, L. ve Liberman, R.P. (1993). Conversational skills training with schizophrenic inpatients: A study of generalization across settings and conversants. **Behavior Therapy**, 24, 285-304.
- Yule, W. ve Carr, J. (1990). **Behaviour modification for people with mental handicaps.** 2nd ed. London: Chapman and Hall.

**EK I**  
**GRUP ÜYELERİNİN İMZALAMASI İÇİN VERİLEN İZİN FORMU**

Sayın.....

Grup psikoterapisi bugün dünyada özellikle gençlerin psikolojik sorunlarının çözümünde son derece yararlı olduğu kabul edilen ve yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir.

Kliniğimize başvuran kişilerin de bu tür bir yaklaşımdan yararlanabilmeleri için kliniğimizde gençlerle grup psikoterapisi çalışmalarını biz de uzun süredir sürdürmekteyiz.

Şu sıralarda kliniğimizde yeni gruplar oluşturuyoruz ve bize başvuruları değerlendirdiğimizde sizin de bu tür bir çalışmadan yararlanacağınız sonucuna vardık ve ..... tarihinde başlayacak olan ..... grubuna katılmanızı uygun bulduk.

Bu grup ..... günleri saat ..... ve ..... arasında SSK Ankara Hastanesi Psikiyatri Kliniği grup odasında yapılacak, grup yöneticileri olarak ..... ve ..... yer alacak, grubun çalışması ..... ve ..... 'den oluşan izleyiciler tarafından düzenli olarak denetlenecektir.

Ayrıca grubun yararlarını bilimsel olarak da değerlendirebilmek amacıyla size yakınmalarınızı, gruptan beklentilerinizi ve grupta nelerden faydalandığınızı soran ölçekler verilecektir.

Grup süresi 12 hafta (3 ay) dır. Bu süre bize başvuran kişilerin yeterli gelişim sağladıkları bir süre olduğu için bu şekilde saptanmıştır. Eğer bu süre sonunda yakınmalarınızda yeterince düzelme olmadığı düşüncesi ortaya çıkarsa bu durum siz ve grup yöneticilerinizin birlikte bulunduğu bir toplantıda değerlendirilip gelecekte ne tür bir yol izlenmesi gerektiğine birlikte karar verilecektir.

Grup çalışmasının işleyiş biçimi ve bu çalışmadan nasıl yararlanacağınız konusunda ilk toplantıda size ayrıntılı bilgi verilecektir. Bu süre içinde gruba katılmayı kabul ediyorsanız lütfen bu formu imzalayınız. Kabul etmiyorsanız nedenlerini ya da bazı çekinceleriniz varsa bunları formun arkasına yazarak bize ulaştırınız. Dilerseniz bu formu ailenizle birlikte tartışarak sonucu bize bildirebilirsiniz.

En iyi dileklerimizle.

Gençlik Ünitesi Tedavi Ekibi

## EK II SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMI

### SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ: STANDART PROGRAM

#### 1. OTURUM: SÖZEL OLMAYAN DAVRANIŞ (i)

1. Gruba hoşgeldiniz.

2. Yöneticilerin tanıtımı (isim, nerede çalıştığı, ilgileri vb.).

3. Grup üyelerinin kendilerini tanıtımı. Grup başında herkes birbirine henüz yabancıyken, herkes *ismini ve kendisiyle ilgili birşeyi grupta paylaşsın*. Grup üyeleri konuşan kişiye, konuşan üye de konuşması bitince kendinden bir sonrakine baksın. Katılımcı kendisiyle ilgili birşey paylaşıp paylaşmamakta serbesttir. Grupta birşey paylaşan kişiye bakmak ve ona dikkat etmek önemlidir.

4. Sosyal Beceri Eğitiminin (SBE) tanıtılması. Amaçların, tekniklerin ve üyelere beklenenlerin (katılım, ödevler vb.) kısaca açıklanması. Grubun başında üyelere yaşantısal öğrenme tekniklerinin kullanılacağını açıklamak ve grubun planıyla ilgili bilgi vermek yararlı olur. Bu aşamada *üyelere, kendi öğrenim yaşantılarından kendilerinin sorumlu olduklarını hatırlatmak* önemlidir.

Grup prensipleri:

- Kendinizin ve öğrenmenizin sorumluluğunu alın. "Biz", "sen" ya da "insanlar" cümleleri yerine "Ben" cümleleri kurun.

- Nefes alışınızın ve vücudunuzun duruşunun farkında olun. Gevşediğinizi ve rahat olduğunuzu bilin.

- Grup içinde konuşan kişiyi dinleyin ve ona bakın.

- Sır tutmaya saygı gösterin. Grup içinde ve dışında sadece kendi yaşantılarınızı başkalarıyla paylaşın.

### Umutlar ve Korkular:

Eğer grupta kaygı düzeyi yüksekse, her üye grupta tanımadığı biriyle eşleşip iki dakika grupta ilgili korku ve beklentilerini paylaşsın. Diğer üye kesmeden dinlesin. Bu paylaşım üyenin gevşemesine ve grupta ilgili korku ve beklentileri olabileceğini bilmesine yardımcı olur.

(Paylaşım sırasında kendinizi nasıl hissettiniz? [geribildirim alınsın])

### Grupta Öğrenme Amaçları:

İlk grupta üyelere yapıyla ilgili plan ve grubun kapsamındaki sosyal beceri alanları verilir. Her üyeden grupta ilgili *kendi amaçlarını* yazması istenir. Sorular:

i) Bu gruptan ne istiyorum? (Birey isteğini belirtirken ne kadar gerçekçi ve kesin ise onu elde etme şansı o kadar artar.)

ii) Bu isteğimi elde ederken kendi kendimi ne şekilde engelliyorum? (Bu soru bireye, isteğini elde ederken kendine nasıl engel olabileceğini göstermek içindir. Örneğin, istediği şeyi elde ederken onu yeterince "istemeyerek" kendini engeller).

iii) Bu isteğime nasıl ulaşmayı planlıyorum? (Ne istediğinizi net olarak yazın. Plan yapmak bireyi isteğine bir adım yaklaştırır.)

iv) İsteğime ulaştığı mı nasıl bileceğim? (Amaçına ulaştığında nasıl olacaksınız? Neleri yapabilir hale gelmiş olacaksınız?)

10 dakika içinde herkes kendi amacını yazar ve üçlü gruplar oluşturularak, 5'er dakika herkes kendi öğrenme amaçlarını o

9. Kısa geribildirim - farklı mesafelerin konuşma becerisini ne ölçüde ve nasıl etkilediği tartışılır.

10. Isınma çalışması - yürüyüş. Yöneticiler ve grup üyeleri odanın etrafında (i) umursamaz, (ii) kendini beğenmiş ve küstahça, (iii) gevşemiş ve emin yürüyüş tarzı ile dolaşırlar.

11. Kısa geribildirim.

12. Rol oyunu. Yöneticiler rol yapmanın amaçlarını özetlerler. Gruba gözlemeyi ve geribildirim vermeyi anlatırlar. Bireyin bir pastaneye girip bir arkadaşına katıldığı bir sahne oluşturulur. Gönüllü bir üye, pastaneye girer, masada oturan bir arkadaşını görür, bir hareketle arkadaşını gördüğünü belirtir, pastane boyunca yürür, boş bir masaya uygun bir mesafede durur ve oturur. Grup, yürüyüş, beden duruşu (postür), mesafe ve beden hareketi (gesture) ile ilgili geribildirim verirler. Gerekirse geribildirim sonrasında sahne tekrarlanır. Her üye bir kez bu sahneyi dener.

13. Oturumun özeti, ödevlerin dağıtılması.

14. Ödev. Hergün en az iki kez sandalyeye yaklaşıp, gevşek ve rahat bir şekilde oturmayı çalışmak.

## 2. OTURUM: SÖZEL OLMAYAN DAVRANIŞ (ii)

1. Gruba her üyenin "Ben ..... " şeklinde kendisini tanıtması ve geçen hafta içinde olan olumlu bir olayını aktarması ile başlanır.

2. Ödev geribildirimi - başarılanlar ve güçlükler. Uygun yerlerde yönetici değişiklikler için öneriler verebilir.

3. Yönerge - yönetici, duygunun dışavurumuna gönderme yaparak göz teması, ses tonu ve yüz ifadesinden bahseder.

4. Isınma çalışması - göz teması (yaklaşık 20 dakika). Bu çalışma, üyenin sözel olmayan dilini günlük yaşamında denemesini sağlar.

### Yönerge:

i. Bu çalışma evde, kendi kendinize yapabileceğiniz bir çalışmadır.

ii. Bir aynanın önünde oturun ve kendi gözlerinizin içine bakın. Ne görüyorsunuz? Ne hissediyorsunuz?

iii. Duygularınızı gözlerinizle ifade etmeye çalışın, örneğin üzüntü, neşe, öfke, korku, endişe gibi.

iv. Kendinize bakmanın en atılgan ve dolaysız yolunu keşfetmeye çalışın.

5. Kısa geribildirim.

6. Isınma çalışması - yüz ifadesi. Sözel olmayan iletişim (30 dakika). Bu çalışma iletişimin sözel olmayan yanına odaklanır ve

üyeyi birine doğrudan bakmaya ve gözleriyle olduğu kadar elleri ve dokunuşuyla da temas kurmaya cesaretlendirir.

Yönerge:

- i. Bir eş seçin ve karşısına oturun.
- ii. 2 dakika boyunca birbirinizin gözlerine bakın.
- iii. Gözlerinizi kapatın ve eşinizin ellerini tutun.
- iv. Gözlerinizi açın ve ellerinizi tutmaya devam ederken, iki dakika daha birbirinizin gözlerine bakın.

v. Eşlerden biri gözlerini kapatsın. Diğeri elleriyle onun yüzüne dokunsun. Bunu iki dakika boyunca yapın, sonra eşler rol değıştirsin.

vi. Sonra ikiniz de gözlerinizi açın ve ellerinizi tutarak iki dakika boyunca doğrudan birbirinize bakın.

vii. Birbirinizle birbirine bakma, elleri tutma, dokunma ve kendi yüzüne dokunulması deneyimlerinizi paylaşın.

7. Tüm grupta geribildirim.

- i. Birbirinize doğrudan bakarken neler hissettiniz?
- ii. Yüzünüze dokunulması sırasında ve siz birinin yüzüne dokunurken neler hissettiniz?

8. Isınma çalışması - ses tonu (30 dakika). Bu çalışmada yüksek sesler çıkarıp, birbirlerinin seslerini yankılamaları istenir. Amaç şarkı söylemek değildir. Yüksek ve açık sesler çıkarmak ve birbirine gülmek önemlidir.

Yönerge:

i) Ayağa kalkın ve bir daire oluşturun. Ayaklarınız bir omuz genişliği açıklıkta olacak şekilde durun ve derin nefes alın. Kendinize dikkat edin. Sesler çıkarmanızı isteyeceğim. Ses tellerimizi gevşeterek başlayacağız. Bunun için, yüksek perdeden

bir ses çıkarın ve sonra sesinizi alçaltmaya başlayın. Sadece ses telleriniz titrecek şekilde sesinizi alçatın. Önce ben göstereceğim, sonra hep birlikte yapacağız.

Eğer ses tellerinizi gevşettiğinizden emin değilseniz, parmaklarınızı boğazınıza koyun ve titreşimi hissedin. Ses çıkarmıyorsunuz, aksine titreşimin sesinin çıkmasına izin veriyorsunuz. Bu oldukça gevşeticidir, bu nedenle eğer gergin hissediyorsanız ve ses çıkarmak için zorlanıyorsanız belki de doğru yapamıyorsunuz.

Kendiniz de bunu deneyebilirsiniz: Bu alıştırmayı yapmanın bir yolu ses tellerinizin titreşimlerini hissetmek için suyla gargara yapmaktır. Genellikle çocuklar gevşemeye çalıştıkları ve uyumaya hazırlandıkları zaman ses tellerinden bu sesi çıkarırlar. Ses tellerini gevşetme sırasında her denemeden önce derin nefes almayı unutmayın.

Şimdi açık bir "AAA, AAA" sesi çıkaracağız. Bu en açık ve çıkarması en kolay olan sestir. Ben ses çıkaracağım ve siz bunu yankılayacaksınız. Şimdi sırayla gideceğiz ve herkesin sesini birkaç kez kendisine yankılayacağız. Daha sonra sırada "EEE, EEE" sesi var. Bu yüksek perdeli sesler için uygun, "AAA" ise alçak perdeli sesler için. Ben "EEE" sesi çıkaracağım, siz bunu tekrarlayacaksınız. Bu kez birbirimizin seslerini tekrarlarken "AAA" ve "EEE" seslerini kullanacağız. Bunu birkaç kez tekrarlayacağız. Şimdi herkes kendi sesini devam ettirecek, dairenin sonuna geldiğimizde herkes kendi "AAA" ve "EEE" seslerini çıkarıyor olacak.

(Dairenin sonuna gelindiğinde) Güzel bir gölün karşı tarafındaki birine seslendiğinizi hayal edin. Birkaç dakika sesleri devam ettirin ve kendinizi ritme bırakarak hayal edin.



9. Kısa geribildirim.

10. Rol oyunu. Sokakta geçen insanları selamlamak ve göz teması, yüz ifadesi ve ses tonuna ilişkin geribildirim vermek.

11. zet ve ödevler - hergün iş yerindeki, okuldaki, evdeki kişilerle vb. selamlaşma alışması.



### 3. OTURUM: SÖZEL DAVRANIŞ (i)

1. İsimlerin söylenmesi ve olumlu olayların aktarılması.

2. Ödev geribildirimi.

3. Yönerge - Dinleme becerilerine (göz teması, yüz ifadesi, baş sallama, beden hareketi ve beden duruşu), soru sormaya ve bilgi edinilmesi için ipuçları vermeye ağırlık vererek "konuşmanın öğelerini"nin tartışılması.

4. Isınma çalışması - diğerlerini konuşmaya teşvik etmek. İki üye konuşmaya başlarlar. Birinin amacı diğerini konuşmaya teşvik etmek ve onu konuşmada tutmak, diğerinin amacı ise en kısa sürede konuşmayı bitirmektir. Yönetici "şimdi" der ve ikinci üye en kısa sürede konuşmayı bitirmeye çalışır. Bir başka üye zaman tutmaktadır. Her üye iki kez dener ve iki denemesi arasında en iyi ilerleme gösteren kazanmış sayılır. Grup tarafından davranışının dostça olmadığına, kaba olduğuna karar verilen üye diskalifiye edilir. (Bu konuşmanın okulda yeni tanıştığınız bir kişiyle aranızda geçtiğini düşünün. Birbirinizi dinleyin, kibar ve dostça olun).

5. Kısa geribildirim.

6. Oyun. "Top Oyunu": Grup üyeleri daire şeklinde otururlar. Sadece top ellerinde olduğu zaman konuşmaya hakları vardır. Sadece topu başkasına verdikleri zaman susma hakları vardır. Bunu yapabilmek için de "konuşmayı bitirmek" zorundadırlar. Bu

oyun, genel ve özel sorular sormak için, soruları cevaplamak için, kendisiyle ilgili gönüllü bilgi vermek için ve istemediği konuyu değiştirmek için uygundur. Kurallar ortama göre değiştirilebilir.

7. Ödev. Üyelerin yaşamdan örnekler içinde dinleme ve başkalarını konuşmaya teşvik etme alıştırması yapmaları.



#### 4. OTURUM: SÖZEL DAVRANIŞ (ii)

1. İsim ve olumlu olay.

2. Ödev geribildirimi.

3. Yönerge - karşıdaki kişinin verdiği bilgiyi, örneğin kendini açıklamasını, konuşmasındaki duraklamaları yorumlayarak konuşma sürdürmeye çalışmak, konuşmayı bölmek ve konuşma konuları (karşılıklı ilgi, kişisel yorumlar, genel konular, kişisel ilgiler) bulmak.

4. Isınma çalışması - "Görüyorum, Hissediyorum, Kafamda Canlandırıyorum" (30 dakika). Bu çalışma, kişiyi net "ben" cümleleri kurmaya ve ne hissettiği, gerçekten ne gördüğü ve baktığı kişi hakkında kafasında ne canlandırıldığını ayırmaya teşvik eder. Bu çalışmada üyenin, diğer kişi hakkında neyin bir yansıtma olduğunu, neyin kendi sezgisi olduğunu ayırd etmesi de beklenmektedir.

##### Yönerge:

i) Bir eş seçin. 3 dakika boyunca biri dinlesin, diğeri *ne gördüğünü, ne hissettiğini ve karşısındaki kişi hakkında kafasında ne canlandırıldığını* söylesin. Örn: Senin küpe takmış olduğunu görüyorum, deniz kenarında bir evde yaşadığını hayal ediyorum gibi. Gerçek ve fantazi arasındaki farka dikkat edin. "Mavi rengi sevdiğini görüyorum" pek açık değil. Bunun yerine "Mavi giymiş olduğunu görüyorum ve mavi rengi sevdiğini kafamda canlandırıyorum" daha açık bir ifade.

ii) İkiniz de 3 dakika konuştuyunuz, bir 3 dakika daha söyleyecek birşeyiniz olup olmadığına bakın. Söylediklerinizi birbirinizle doğrulayın ve söylediklerinizin ne kadarının sezgisel, ne kadarının yansıtma olduğuna dikkat edin.

iii) Tüm grup için geribildirim.

5. Rol oyunu - otobüs durağında bir konuşma. Konunun uygunluğu, ipuçları kullanmak ve kendini açıklamak üzerine geribildirim verilerek.

6. Ödev. Hergün tanıdığınız bir kişiyle en az 5 dakika bir konuşma yapın.



## 5. OTURUM: SÖZEL DAVRANIŞ (iii)

1. İsim ve olumlu olay.

2. Ödev geribildirimi.

3. Yönerge - iki üyenin birbirlerine ortak ilgilerinden sözederek kendilerini tanıtmaları.

4. Isınma çalışması - Gruptan iki üye seçilir. Aralarında bir konuşma geçeceği ve bu konuşmada neler söylemeleri gerektiği önceden belirtilir. Birinci kişinin daha önceden eğitilmiş bir yardımcı olması daha idealdir, olmadığı durumlarda iki üye karşılıklı rol alırlar. Birinci üyeden (ya da yardımcı) arkadaşça davranması, çok kısa ve çok uzun olmayan cevaplar vermesi istenir. Konuşma sırasında bir sessizlik olmadan soru sormaması, sessizlik durumunda da içinden 10'a kadar saydıktan sonra soru sorması söylenir. Konuşmaya başlamadan önce birinci üyeye şu yönergeler verilir:

i)Diğer üye kendini tanıttığı zaman duymamış gibi davran ve "kusura bakma seni duyamadım, adın ne demiştin?" diye sor.

ii)Diğer üye seni basketbol oynamaya çağırdığı zaman "Üzgünüm, geçen hafta ayağımı burktum, koşmamı gerektiren oyunlar oynayamıyorum" gibi bahaneler bul.

iii)İlk uygun fırsatta "Biraz daha kendinden söz et" de.

İkinci üyenin yönergeleri ise şöyledir:

"X ile arkadaşça bir konuşma yapmanı istiyoruz. Onun arkadaşça olduğunu göreceksin ama yine de,

i)Kendini tanıtarak konuşmaya başlamak,

ii)Konuşmayı sürdürmek,

iii)3 dakika sonra işaret edildiğinde konuşmayı bitirmek senin tercihin. Ayrıca, konuşmanın uygun bir yerinde, X'i grup sonunda basketbol oynamaya davet etmelisin."

Uygulama sırasında izleyen üyelerin, konuşmaları kimin başlattığına, göz teması olup olmadığına, soruların sayısına, konuşma sürelerine, konuşmaların hızına, içeriğine ve açık olup olmadığına, yüz ifadelerine, beden duruşlarına dikkat etmeleri istenir.

5. Tüm grupta geribildirim. İzleyicilerin gözlemleri tartışılır.

6. Rol oyunu - pastanede oturan iki arkadaşla tanışmak, konuşma başlatıp sürdürmek ve konuşmayı bitirmek. Gruptan geribildirim.

7. Ödev - hergün en az bir kez başkalarıyla konuşma başlatmak, sürdürmek ve bitirmek.

## 6. OTURUM: ATILGAN DAVRANIŞ (i)

1. İsim ve olumlu olay.

2. Ödev geribildirimi.

3. Yönerge - Kendini ortaya koyabilme eğitiminin tanıtılması. Atılganlık, saldırganlık ve pasiflik arasındaki fark, kişisel haklar ve kendini ortaya koymanın uygun olduğu durumlar üzerinde durulur. Kendini ortaya koyma kavramını tanıtmak için, aşağıdaki "KENDİNİ ORTAYA KOYMA NEDİR?" listesi çoğaltıp her üyeye verilir ve her cümle tartışılır (40 dakika). (Grup üyelerine büyük harflerle yazılan cümleler liste halinde verilir, diğer cümleler tartışma sırasında yöneticinin açıklamasında yardımcı olmak içindir ).

### KENDİNİ ORTAYA KOYMA NEDİR?

1)KENDİME SAYGI DUYMAKTIR. Kim olduğuma ve ne yaptığıma saygı duymaktır.

2)KENDİ SORUMLULUKLARIMI YÜKLENMEKTİR. Nasıl hissettiğim, ne düşündüğüm ve ne yaptığım ile ilgili kendi sorumluluklarımı yüklenmektir. Örneğin, "Beni yüzüstü bıraktığın zaman sana kızıyorum" cümlesi "Beni yüzüstü bırakarak beni kızdırıyorsun" cümlesinden daha girişkendir.

3)BAŞKALARINDAN BAĞIMSIZ OLARAK KENDİ GEREKSİNİMLERİMİ VE İSTEKLERİMİ FARKEDEBİLMEKTİR. Belli rollerde, örneğin, çocuk, kardeş, öğrenci, işçi rollerinde,



benden beklenenlerden ayrı olarak kendi isteklerimi farkedebilmektir.

4)AÇIK VE NET "BEN" CÜMLELERİ KURMAKTIR. Nasıl hissettiğim ve ne düşündüğümle ilgili açık ve anlaşılır "ben" cümleleri kurmaktır. Örneğin, "Bu kararla ilgili *kendimi* çok rahatsız hissediyorum" ya da "*Bence*, yapacağımı önceden planlamak çok iyi bir fikir" gibi.

5)KENDİME HATA YAPABİLME ÖZGÜRLÜĞÜ VERMEKTİR. Bazen hata yapabileceğimi ve hata yapmamın normal olduğunu kabul etmektir.

6)KENDİME BAŞARILARIMIN TADINI ÇIKARMA İZİNİ VERMEKTİR. Kendimi yaptıklarımla değerlendirip, başkalarıyla paylaşmaktır.

7)KARARIMI DEĞİŞTİREBİLMEKTİR. Eğer istersem ve istediğim zaman, bir konuda vermiş olduğum kararımı değiştirebilmektir.

8)DÜŞÜNMEK İÇİN ZAMAN İSTEYEBİLMEKTİR. Örneğin, insanlar benden birşey istiyorsa ve bunu yapıp yapmamayı düşünmek için zamana ihtiyacım varsa "Bunu düşünmeye ihtiyacım var ve kararımı hafta sonuna kadar bildireceğim" diyebilmektir.

9)İSTEĞİMİ DİLE GETİRMEKTİR. Başkalarının benim ne istediğimi fark etmesini ümit edip, sonra da istediğimi alamadığımda üzülmemek için isteğimi dile getirmektir.

10)KESİN SINIRLAR KOYMAKTIR. Örneğin "Biliyorum ki benim seni ziyaret etmemi istiyorsun, beni çağırdığın için teşekkür ederim. Ancak bu hafta sonu gelmem mümkün değil, daha sonra bir zaman seni ziyaret etmek isterim" diyebilmek.

11)BAŞKALARINDAN DEĞİL, BAŞKALARINA KARŞI SORUMLU OLDUĞUMU FARKETMEKTİR. Sadece yetişkinler olarak çocuklarımızdan ve çocuklarımıza karşı sorumluyuzdur ve bu durum diğer yetişkinler ile ilişkilerimizdeki gibi onlara karşı sorumlu olmamızdan farklıdır.

12)BAŞKALARINA SAYGI DUYMAKTIR. Başkalarına ve onların da kendilerini ortaya koyabilme haklarına saygı duymaktır..

4. Rol oyunu - her üye kendilerini ortaya koymakta zorlandıkları özgün durumlar tanımlar. Kendini ortaya koyma davranışının sözel ve sözel olmayan öğeleri araştırılır ve canlandırılır. Materyal: "Geribildirim verirken gözlemci için notlar" listesi. Yönergeyi tahtaya yazın ve üyelere "Geribildirim verirken gözlemci için notlar" listesini dağıtın. Geribildirim sırasında bu notlardan yararlanmalarını sağlayın. Öğrenmeyi görebilmek için çalışmanın sonunda genel bir geribildirim almak önemlidir.

Yönerge:

i)Kendinizi ortaya koyamadığınızı, girişken olamadığınızı düşündüğünüz ve kendinizi daha fazla ortaya koymayı istediğiniz bir durum düşünün. Durumu kısaca yazın.

ii)Neler hissettiğinizi ve kendinizi o durumda nasıl algıladığınızı yazın. Benzer şekilde davrandığınız başka durumlar var mı?

iii)Bu olay ya da durumda yer alan diğer kişi / kişileri düşünün. Neler söyleyebileceklerini yazın.

iv)Bir başka kağıda, o kişiye karşı kendinizi nasıl daha iyi ortaya koyabileceğinizi yazın (i-iv için yeterli süre 15 dakika).

5. Herkes yazdığı durumu gruba okusun. Gönüllü bir üyenin konusu ya da grubun belirlediği bir durum canlandırılmak üzere seçilsin.

6. Rol oyunu - Roller belirlenir. O durum değişik tepkilerle canlandırılır. Diğer üyeler de kendi alternatif davranışlarını gösterirler. Gözlemcilerden her davranışı, "Geribildirim verirken gözlemci için notlar" listesine dikkat ederek gözlemleri istenir.

7. Tüm grupta geribildirim. Rol alan üyelere şu sorular sorulur:

- i) Oyunda normalde olduğunuzdan daha mı girişkendiniz?
- ii) Sonuçlar ne oldu?

8. Ödev - canlandırılan durumu (ya da kendini ortaya koymada güçlük çekilen diğer alanları) mümkün olduğunca sık tekrarlamak (alıştırma yapmak).

## GERİBİLDİRİM VERİRKEN GÖZLEMCİ İÇİN NOTLAR

Bir kişiye geribildirim verirken tanımlayıcı, belirli ve kesin olmasına özen gösterin. Yargılayıcı ve genel geribildirimlerden kaçının. Aşağıdaki noktalara dikkat edin:

### 1. Sözel olmayan mesaj

i)Kişi ayakları üstüne sıkıca basıyor mu?

ii)Duruşu diğer kişiye yönelik mi?

iii)Rahat ve gevşemiş olarak açık bir beden ifadesiyle mi oturuyor?

iv)Nefesi derin ve gevşek mi?

v)Konuştuğu kişiye doğrudan bakıyor mu?

vi)Sesinin tonu ve şiddeti söylediklerine uygun mu?

### 2. Sözel mesaj

i)Söyledikleri kesin ve açık mı?

ii)Söyledikleri doğrudan mı?

iii)Hissettikleri, düşündükleri ve hayal ettikleri ile ilgili açık "ben" cümleleri kuruyor mu? Örneğin "Karar vermenin önemli olduğunu düşünüyorum", "Beni yüzüstü bıraktığın zaman öfkeleniyorum" vb.

## 7. OTURUM: ATILGAN DAVRANIŞ (ii)

1. İsim ve olumlu olay.

2. Ödev geribildirimi.

3. Yönerge (i) - Başkalarından birşey isteme, geri çevrilme (red edilme) ile başedebilme, davet kabul etme, istemediği ya da uygun olmayan durumlarda karşısındakini red etme (Olumlu sözel ve sözel olmayan ifadeler vurgulanarak ve alternatif cümle ve bahaneler kullanarak).

4. Yönerge (ii) - mantıklı olmayan isteklere "hayır" demek.

5. Isınma çalışması - Evet ve hayır demek (süre: yaklaşık 30 dakika). Bu alıştırmaya grup üyesinin, sözel ve sözel olmayan mesajları arasındaki uygunluğun farkında olmasını öngörür. Alıştırma süresince yöneticinin her bir grup üyesine geri bildirim vermesi yararlıdır. Biz, her grup üyesine, hem kendisine hem de hitap ettiği kişiye dikkat ederek "EVET" ve "HAYIR" demeyi denemesini tavsiye ediyoruz. Bazıları, diğerlerinin bundan hoşlanmayacağı, üzüleceği ve kızacağı kaygısıyla "EVET" ve "HAYIR" demekten kaçınabilir. Bizce dürüst olmak ve kendini ortaya koyan bir şekilde "EVET" ve "HAYIR" diyebilmek kişinin kendisi için de karşısındakiler için de daha özenli bir davranıştır. Kendini

gerçekleştirme sürecinde kişi kendine de diğer kişilere de saygı duymalıdır.

### Yönerge:

i)Ayağa kalkın ve odada kendinizi rahat hissettiğiniz bir yer bulun. Ayaklarınız bir omuz genişliği açıklıkta olacak şekilde durun ve rahatlayın, ağızınızdan ve burnunuzdan derince nefes alıp verin. Başınızın üstünden başlayıp, omurganız boyunca inen ince bir ip olduğunu hayal edin ve sırtınızın düz ve esnek olduğunu düşünün. Bazılarınız, bunu gözü kapalı yapmayı tercih edebilir, böylece tamamen vücudunuza konsantre olabilirsiniz. (3 dakika)

ii)Eğer gözleriniz kapalıysa, açın. Derince nefes almayı sürdürerek ve dik ve esnek bir omurgayla hareket ederek odada gezinin. Diğer kişilerle göz teması kurun ama gülümsemekten kaçının (3 dakika).

iii)Birlikte çalışmayı istediğiniz birini seçin. Birini seçiyor mu, yoksa biri tarafından seçiliyor mu olduğunuza dikkat edin.

iv)Eşinizin tam karşısında durun. İki sıra oluşturun. Bir sıradakiler "EVET" derken, diğer sıradakiler "HAYIR" diyecekler. Karşınızdaki insana istediğiniz kadar yakın veya uzak olacak şekilde hareket edebilirsiniz ama asla birbirinize dokunmayın. Ayaklarınız omuz genişliğinde açık olacak şekilde durun, derince nefes alın ve rahatlayın, doğrudan birbirinizin gözlerine bakın.

v)"EVET" diyen kişinin amacı, kendini ortaya koyar bir şekilde karşındakini gerçekten "EVET" demeyi kastettiğine ikna etmektir. "HAYIR" diyen kişinin amacı ise karşındakini gerçekten "HAYIR" dediğine ikna etmektir. Bir kaç dakika sonra, özellikle sözel ve sözel olmayan "EVET / HAYIR"ların uyumluluğu

hakkında eşinize geribildirim verin. Geribildirimi aldıktan sonra çalışmayı birkaç dakika daha tekrar edin.

vi)"EVET" diyenler şimdi "HAYIR" diyecek şekilde yer değiştirin. Birkaç dakika sonra herbirine geribildirim verin ve çalışmayı geribildirimden sonra tekrar edin.

vii)Hem "EVET" hem de "HAYIR" dedikten sonra daha zor bulduğunuza geri dönün ve eşinizle bunu birkaç dakika daha çalışın.

6. Tüm grupta geribildirim. Şu sorular sorulur:

i)Hangisini daha zor buldunuz? "EVET" demeyi mi, "HAYIR" demeyi mi?

ii)Sözel ve sözel olmayan mesajlarınız arasındaki uygunluğun ve uygunsuzluğun farkında mıydınız?

7. Rol oyunu - çiftler oluşturulur, eşlerden biri diğerini dışarıya davet eder. Diğer (i) kabul eder, (ii) gitmek istemediği için reddeder, (iii) daha önceden verilmiş bir söz nedeniyle reddeder. Grup olarak geribildirim.

8. Ödev - Diğer bir grup üyesine makul ve olabilecek bir istek ya da davet için telefon edin ve uygun bir şekilde cevap verin.

9. Oyun - evet / hayır oyunu. Sorulara evet ya da hayır kelimelerini kullanmadan cevap verilmelidir. Bu kelimeleri kullananlar kaybetmiş sayılırlar.

## 8. OTURUM: ATILGAN DAVRANIŞ (iii)

1. İsim ve olumlu olay.

2. Ödev geribildirimi.

3. Yönerge (i) - iltifat etmek ve iltifat almak. Uygun öneri seçenekleri ve olumlu sözel ve sözel olmayan işaretler üzerinde durarak.

4. Isınma çalışması - iltifat etmek ve almak (süre: 10 - 20 dakika). Bu çalışmada üyeler başkalarına iltifat etmeye ve başkalarından iltifat almanın keyfini yaşamaya özendirilirler. Birçok kişi takdir edilmeyi sever ancak birine iltifat etmek ya da iltifat almak zor gelir. Bir kişi takdir edildiği ya da iltifat aldığı zaman kendine güven duygusu geliştirir. Kendisi hakkında güzel şeyler söylemek zor geldiği gibi, başkası hakkında da söylemek zor gelebilir. Kişi kendini daha rahat ortaya koymaya başladıkça kendini ve başkasını daha kolay takdir edebilir hale gelecektir.

### Yönerge:

i)Ayağa kalkın ve odada dolaşmaya başlayın. Bir başka üyeye grup boyunca kendisiyle ilgili hoşlandığınız bir şey söyleyin.

ii)Diğer bir üyeden takdir (iltifat) aldığınızda ona teşekkür edin, ve bunu bir hediye olarak kabul edin. Gülerek ya da omuz silkerek iltifatı geri vermekten kaçının.

iii)Mümkün olduğunca çok kişiden iltifat alıp, çok kişiye de iltifat edene kadar odada dolaşmaya devam edin.



5. Yönerge (ii) - duyguyu göstermek. Karşıdaki kişiden alınan ipuçları üzerinde durarak. Duygu gösterirken uygun olan sözel ve sözel olmayan öğelerin dikkate alınması ve başkalarının isteklerine duyarlı olunması.

6. Isınma çalışması - başkalarına duygularını göstermek. Mimiklerle karşılıklı olarak birbirine duygularını ifade etmeye çalışmak.

7. Rol oyunu - birlikte vakit geçirdikten sonra birbirlerinin arkadaşlığından ve yaptıklarından ne kadar hoşlandıkları hakkında olumlu kişisel uyarılarla konuşmak. Dokunma, yakınlık, sözel ton, konuşma içeriği üzerinde durularak.

8. Ödev - her gün en az bir kez başkasına olumlu yorumlar yapmak ve iltifat etmek.

## 9. OTURUM: İNSAN KENDİNİ NASIL DAHA İYİ ORTAYA KOYAR?

1. İsim ve olumlu olay.

2. Ödev geribildirimi.

3. Yönerge - Kendini daha iyi ortaya koyma sürecinde, kişinin kendisiyle ilgili sorumluluk alması, kendi gücünden haberdar olması ve olaylara kendini ortaya koyar tavırda yaklaşması vardır. Bu ne söylediğinin ve verdiği mesajın sözel kısmının farkında olmak demektir. Sözel ve sözel olmayan mesajların bir bütün olması çok önemlidir. Bu yolla mesaj açık ve dolaysız olur. "Kendini daha iyi ortaya koymanın yolları" listesi üyelere dağıtılır. Üyelere dağıtılan listelerde sadece büyük harfle yazılmış olan cümleler olmalıdır.

### KENDİNİ DAHA İYİ ORTAYA KOYMANIN YOLLARI

Birey daha atılgan olmaya çalışırken hem NE söylediğinin, hem de kendini NASIL ifade ettiğinin farkındadır.

#### A) SÖZEL BOYUTLAR

##### 1. ZAMİRLERİ KİŞİSELLEŞTİRMEK

"Sen", "O", "Biz", "Birisi", "İnsan" vs. yerine "BEN" cümleleri kurmak. Kişi "ben" cümlesi kurduğunda, bu cümlenin kendi deneyimlerine göre olduğunu ve başkalarınıninkinden farklı olduğunu açıklıyordur.

##### 2. FİİLLERİ DEĞİŞTİRMEK

i)"YAPAMAM" UYGUN BİR KISITLAMA OLMADIĞI ZAMAN "YAPAMAM" FİİLİNİ "YAPMAM" OLARAK DEĞİŞTİRİN.

Bu fiil değişikliği kişinin sorumluluk almasını ve gerçekten neyi yapabileceğini ve neyi yapamayacağını farketmesini sağlar. Bu sayede, birşeyi yapıp yapmayacağına karar verdiğinde olumlu bir seçim yapmış olur.

ii)"İHTİYACIM VAR" I "İSTİYORUM" A ÇEVİRİN VE İHTİYAÇLA İSTEK ARASINDAKİ AYRIMA BAKIN.

Bu fiil değişikliği kişinin neye ihtiyaç duyduğu ve neyi istediği arasındaki ayrım hakkında gerçekçi ve sorumlu olmasını sağlar.

iii)"YAPMAK ZORUNDAYIM" I, "YAPMAYI SEÇİYORUM" A VE "YAPMALIYDIM" I, "YAPABİLİRDİM" E DEĞİŞTİRİN.

Bu değişiklik kişinin ne yaptığı ile ilgili bir seçim yaptığını ve seçiminden sorumlu olduğunu gösterir. Kişinin seçimleri olduğunu farketmesi, kendini daha iyi ortaya koyabilmesinin önemli bir kısmıdır.

iv)"DURUM" BİR FANTAZİYSE, "BİLİYORUM" U "HAYAL EDİYORUM" A DEĞİŞTİRİN.

Bazen insanlar, aslında durum bir fantaziye dayalı olsa bile başkaları hakkında birşeyi *bildiklerini* söylerler. Kişi için ne bildiğini, ne hissettiğini, kafasında ne canlandırdığını ve ne düşündüğünü ayırd etmesi önemlidir.

### 3) "EDİLGİN" ZAMANI "ETKİN" YAPMAK

Kişi kendisi ile ilgili ya da başına gelmiş bir olayla ilgili konuşurken kendini pasif bir role koyar. Kendini ortaya koymanın bir yanı da kişinin başına gelenlerden sorumlu olduğunu farketmesidir. Örneğin, "İnsanların beni kullanmasına izin veriyorum ve buna da sıklıkla öfkeleniyorum" cümlesi

"Öfkelenmeme neden olan olaylar olup duruyor"dan farklıdır. İkinci cümlede kişi hissettiği ile ilgili başka kişileri / olayları suçlamaktadır.

#### 4) SORULARI, DÜZ CÜMLELERE ÇEVİRMEK

"Sen de öyle düşünmüyor musun?" türü cümleler genellikle "Ben böyle düşünüyorum" demenin dolaylı yoludur. Kişi söyledikleri hakkında açık ve dolaysız olursa, kendini, kendine ve başkalarına karşı daha iyi ortaya koymuş olur.

#### B)SÖZEL OLMAYAN YOLLAR:

1)GÖZ KONTAĞI - KİŞİNİN BİR BAŞKASINA NASIL BAKTIĞI, KENDİSİYLE İLGİLİ NE HİSSETTİĞİNİ VE NE SÖYLEDİĞİNİ GÖSTERİR. Bir başkasının gözünün içine doğrudan bakmak önemli bir kendini ortaya koyma ölçütüdür. Kişi uzaklara bakarak gücünü kaybeder. Doğrudan konuştuğu kişiye bakan kişi, dikkatli olduğunu ve kendi içinde var olduğunu gösterir.

2)BEDEN DURUŞU - KİŞİNİN NASIL DURDUĞU VEYA OTURDUĞU, KENDİSİYLE İLGİLİ NE HİSSETTİĞİNİ VE NE SÖYLEDİĞİNİ GÖSTERİR. Bireyin, bir başka birey ya da grupla konuşurken iki ayağıyla yere sıkı basması önemlidir. Bu duruş kendi içinde dengeli olduğunu gösterir.

4) Isınma çalışması - "yapmalıyım"ları "yapabilirim"e çevirmek (süre: 35 dakika). Bu çalışma, bireylerin yaptıklarıyla ilgili tercihlerinin olduğunu farketmesini sağlar. Kendisi ile ilgili sorumluluk almasını sağlar.

#### Yönerge:

i)Yapmanız ya da olmanız gereken 5 şey yazın.

Örneğin: Ders çalışmalıyım, girişken olmalıyım (5 dakika)

ii) Bir eş seçin ve listenizi okuyun. Her cümleden sonra eşiniz "... yapmak zorunda değilsin" desin. Buna kendisi inanmasa bile, sizi ikna eder şekilde söylemeli. Verilen tepki, cümlelerin içeriğine değil, "yapmalıyım" / "olmalıyım" kelimesine (3'er dakika) yönelik olmalıdır.

iii) Aynı listeyi, bu kez "yapmalıyım" / "olmalıyım" ları "yapabilirim / olabilirim" e çevirerek tekrarlayın.

Örn: Daha çok ders çalışabilirim. Daha girişken olabilirim.

Her cümleden sonra eşiniz "evet sen ..... yapabilirsin, bu seçim senin" desin. Vurgu, *yapabilmek* ve *seçim* kelimelerine olmalı.

iv) Bu liste bitince, hangisinde / hangilerinde sizin sorumluluğunuz olduğunu ve onlar hakkında seçimleriniz olduğunu kabul etmekte zorlandığınızı düşünün. Bunlardan kabul etmeye hazır olduğunuz birini seçip, yüksek sesle söyleyin ve sonuna "ve bu benim seçimim" cümlesini ekleyin (6-7 dakika).

5) Tüm grupta geribildirim. Aşağıdaki sorulara ağırlık verilerek.

i) "Yapmalıyım / olmalıyım" derken nasıl hissettiniz?

ii) "Yapabilirim / olabilirim" derken ne farklıydı?

6) Ödev - Günlük yaşamda yapmak zorunda olduğunuzu düşündüğünüz şeylerden aslında hangilerinin sizin seçimleriniz olduğuna dikkat etmek.

## 10. OTURUM: BAZI SOSYAL RUTİNLER

1. İsim ve olumlu olay.

2. Ödev geribildirimi.

3. Yönerge - bireysel ilgiye göre durumlara özgü rol oyunu, örneğin, iş görüşmesi, aile anlaşmazlıkları, iş (ya da okulda) kişilerarası sorunlar ve sosyal durumlarla başetme gibi. "Çatışmayla uygun şekilde başa çıkmanın yolları" listesi dağıtılır ve tartışılır.

### ÇATIŞMAYLA UYGUN ŞEKİLDE BAŞA ÇIKMANIN YOLLARI

1.DİĞER KİŞİYLE SONUÇ KAZANÇ / KAZANÇ OLACAK ŞEKİLDE İŞBİRLİĞİNE GİRİN. Genelde çatışma durumlarında taraflar birlikte olmak yerine birbirine karşı olurlar. Bu da çatışmayla başetmek için atılmalı olmayan ve sonucu kazanç / kayıp olan bir durumdur. İki kişi birlikte çalıştıkları zaman birbirlerine ve aralarındaki farklılıklara saygı duyarlar, ve karşılıklı olarak kabul edilebilecek bir ortak çıkar için uğraşırlar.

2.KENDİNİZİ VE KARŞINIZDAKİNİ DURUMDAN BAĞIMSIZ OLARAK GÖZÜNÜZDE CANLANDIRIN. Çatışma durumunda sıklıkla birey kendini ve diğer bireyi durumla özdeşleştirir, bu da karmaşaya ve iki tarafın birbirine kötü davranmasına yol açabilir.

3.NET "BEN" CÜMLELERİ KURUN. Net "BEN" cümleleri kurarak birey kendi sorumluluğunu alır ve ne hissettiği ve düşündüğü ile ilgili olarak karşı tarafı suçlamaz.

**4.ÇATIŞMAYLA İLGİLİ ALGINIZI VE BEKLEDİĞİNİZ SONUCU KESİN VE NET OLARAK BELİRLEYİN.** İki tarafın da algı ve beklentilerini belirlemesi önemlidir. Bu yolla birbirlerini dinlemeye ve anlamaya başlarlar.

**5.HER SEFERİNDE BİR KONUYU ELE ALIN.** Bir konuyu diğeriyle karıştırmaktan ve konunuzu anlatmak için geçmişten örnekler vermekten kaçının. Geçmiş kullanmak konunun çarpıtılmasına neden olabilir çünkü karşı taraf olayı unutmuş ya da farklı şekilde hatırlıyor olabilir.

**6.BİRBİRİNİZE BAKIN VE DİNLEYİN.** Bir çatışma durumunda sıklıkla taraflar birbirlerine bakmaktan kaçınırlar ve birbirlerini dinlemeyi bırakırlar. Karşınızdakine bakın ve onu dinleyin, bu sayede birbirinizle ve durumla doğrudan başedebilirsiniz.

**7.BİRBİRİNİZİ ANLADIĞINIZDAN EMİN OLUN.** Durum hakkında kesin emin değilseniz veya kafanız karışmışsa açık sorular sorun. Örneğin "Neye dayanarak bunu söylüyorsun?" ya da "Sen ..... mı demek istiyorsun? Doğru mu anladım?" gibi.

**8.İKİ TARAFA DA UYGUN OLAN BİR YER VE ZAMAN SEÇİN.** İki tarafın da kendini rahat hissettiği uygun bir zamanda ve tercihen tarafsız bir sahada çatışmayı çözmeye uğraşın.

**9.BİRBİRİNİZE AÇIKLAMA YAPIN VE TAKDİR EDİN.** Çatışma durumundan bağımsız olarak kim olduğunuz ve ne yaptığınızla ilgili birbirinizi bilgilendirin ve birbirinizi takdir edin. Kazanç / Kazanç sonucuna ulaşacak şekilde birlikte hareket etmek için çalışın.

**4. Isınma çalışması - çatışma ile uygun şekilde başedebilmek**

### Yönerge:

i)Çatışma yaşadığınız ve kendinizi daha iyi ortaya koyup iki tarafında kazançlı çıkacağı şekilde çalışmış olmayı istediğiniz bir durum düşünün.

ii)Durumu belirleyin ve çatışma yaşadığınız diğer durumlarla benzer olup olmadığına bakın.

iii)Çatışma sırasında diğer birey / bireylerin size neler dediğini yazın

iv)Bir başka kağıda, o bireye karşı kendinizi nasıl daha iyi ortaya koyar şekilde davranabileceğinizi yazın. "Çatışmayla uygun şekilde başa çıkmanın yolları" listesine bakabilirsiniz (i-iv için süre 15 dakika).

5. Tüm üyeler yazdıkları durumu gruba okurlar. Gönüllü bir üyenin yazdığı ya da grubun belirlediği bir durum canlandırılmak üzere seçilir.

6. Rol oyunu - Roller belirlenir. O durum değişik tepkilerle canlandırılır. Diğer üyeler de kendi alternatif davranışlarını gösteririler. Üyelerden her davranışı, "Geribildirim verirken gözlemci için notlar" listesine dikkat ederek gözlemleri istenir.

7. Geribildirim - Gözlemcilerin canlandırılan durumla ilgili geribildiriminden sonra rol alanlara şunlar sorulur:

i)Geribildirimleri yararlı buldunuz mu?

ii)Sonucun Kazanç / Kazanç olduğu bir durum belirleyebildiniz mi?

8. Ödev - "Çatışmayla uygun şekilde başa çıkmanın yolları" listesi üzerinde düşünmek ve günlük hayata uygulamaya çalışmak.



## 11. OTURUM: ELEŞTİRİYLE UYGUN ŞEKİLDE BAŞA ÇIKMA YOLLARI

1. İsim ve olumlu olay.

2. Ödev geribildirimi.

3. Yönerge - eleştiri nedir, nasıl olmalıdır ile ilgili kısa bir giriş ve tartışma.

4. Isınma çalışması - eleştiri ile uygun şekilde başedebilme (1 saat 15 dakika).

### Yönerge:

i) Birinden eleştiri aldığınız ve kendinizi daha iyi ortaya koyacak şekilde bir tepki vermiş olmayı istediğiniz bir durum düşünün.

ii) Eleştirinin uygun ve yerinde olup olmadığını belirleyin.

iii) Bu sırada diğer bireyin size neler söylediğini yazın.

iv) Bir başka kağıda o bireye karşı kendinizi nasıl daha iyi ortaya koyabileceğinizi yazın. "Çatışmayla uygun şekilde başa çıkmanın yolları" listesine bakabilirsiniz (i-iv için süre 15 dakika).

5. Tüm üyeler yazdıkları durumu gruba okurlar. Gönüllü bir üyenin yazdığı ya da grubun belirlediği bir durum canlandırılmak üzere seçilir.

6. Rol oyunu - Roller belirlenir. O durum değişik tepkilerle canlandırılır. Diğer üyeler de kendi alternatif davranışlarını

gösteririler. Üyelerden her davranışı, "Geribildirim verirken gözlemci için notlar" listesine dikkat ederek gözlemleri istenir.

7. Geribildirim - Gözlemcilerin canlandırılan durumla ilgili geribildiriminden sonra rol alanlara şunlar sorulur:

i) Eleştirilmek nasıldı?

ii) Kendinizi ortaya koyar şekilde davranabildiniz mi?

8. Ödev - Bu gruba ilk geldiğiniz günü düşünün, kendiniz ve diğer üyelerle ilgili neler düşünmüş, hissetmişsiniz? O zamandan bu yana neler öğrendiğinizi, neyin kolay neyin zor geldiğini, kendinizde bir değişme olduysa nelerin değiştiğini, grup boyunca kendinizde en çok neden hoşlandığınızı düşünün. Çevrenizdekilerin sizde bir değişiklik bulup bulmadığını, size neler söylediklerini düşünün. Bunları bir kağıda not edin.

## 12. OTURUM: SOSYAL RUTİNLER

1. İsim ve olumlu olay.

2.Ödev geribildirimi. Grupla ilgili yaşantıların, genel duyguların paylaşılması ve tartışılması. Grupla ilgili geribildirim.

3. Isınma çalışması - gevşeme ve hayal etme (45 dakika).

Yönerge:

Gevşeme:

1)Kendinize, rahatça uzanabileceğiniz ve kimseye değmeyeceğiniz bir yer bulun. Sıkı kemerlerinizi gevşetin ve ayakkabılarınızı çıkarın (Bazen ergenler ayakkabılarını çıkarmayı rahatsız edici bulabilirler, bu durumda varsa bağcıklarını çözmeleri istenebilir).

2)Gözlerinizi kapayın ve burnunuzdan nefes alıp ağızınızdan verdiğinizin farkında olun. Her nefes verişinizde daha da gevşediğinizi ve adeta yerin içine ya da yattığınız yere gömüldüğünüzü hissedin.

3)Nefesinizi, alırken kaslarınızı germek, verirken de kaslarınızı gevşetmek için kullanmanızı istiyorum. Ayaklarla başlayıp başınıza kadar tüm bedeninizle çalışacağız.

4)Sağ ayakla başlıyoruz. Nefes alırken ayak parmaklarınızı gerin ve nefesinizi verirken gevşetin. İkinci kez tekrarlayın. Sağ ayağınızı ve bacağınızı yerden yukarı kaldırarak gerin ve rahat olduğunuz sürece tutun. Nefesinizi verirken bacağınızın düşmesine izin verin. Nefesinizi ağızınızdan vermeyi unutmayın. İkinci kez tekrarlayın.

5)Nefes alırken, sol ayağınızın parmaklarını gerin ve nefes verirken gevşetin. İkinci kez tekrarlayın. Sağ ayağınızla yaptığınızı sol ayağınızla yapın, sol ayağınızı ve bacağınızı yerden yukarı kaldırarak gerin ve rahat olduğunuz sürece tutun. Nefesinizi verirken bacağınızın düşmesine izin verin. İkinci kez tekrarlayın. İki bacağınızın da gevşemesine ve sanki yattığınız yere gömülmesine izin verin. Burnunuzdan nefes alıp, ağzınızdan vermeye devam edin.

6)Şimdi kalçanıza dikkat edin, nefes alırken kalçanızı yerden yukarı kaldırarak kalçanızdaki kasları gerin. Nefes verirken kalçanızın yere gömüldüğünü hissedin. İkinci kez tekrarlayın.

7)Şimdi derin bir nefes alın, nefesinizi verirken omurganızın açıldığını, gevşediğini ve yer tarafından desteklendiğini hissedin. Gevşemenize ve yattığınız yere gömülmenize izin verin.

8)Nefes alırken mide kaslarınızı gerin, verirken gevşetin. Gevşerken aynı zamanda iç organlarınızı da gevşettiğinizi hissedin. İkinci kez tekrarlayın.

9)Ciğerlerinize nefes çektiğinizin ve nefes alıp verdiğinizde göğsünüzün şişip indiğinin farkında olun. Nefesinizi tutun ve tüm havanın boşalmasına izin verin. İkinci kez tekrarlayın.

10)Dikkatinizi sağ elinize ve kolunuza verin. Nefes alırken parmaklarınızı gerin ve kolunuzu gererek yerden kaldırın. Nefes verirken elinizin ve kolunuzun yere düşmesine izin verin ve gevşeyin. İkinci kez tekrarlayın.

11)Aynı şeyleri sol el ve kolunuzla yapın, parmaklarınızı ve kolunuzu yerden kaldırarak gerin. Nefesinizi verirken yere düşmelerine izin verin ve gevşeyin. İkinci kez tekrarlayın.

12)Nefes alırken omuzlarınızı yerden kaldırın ve havada tutun, nefes verirken düşmelerine izin verin. Eğer gerginlik anınızda gerginliğinizi omuzlarınızda taşıyorsanız bu çalışmayı birkaç kez tekrarlayın.

13)Boynunuza, yüzünüze ve başınıza dikkat edin. Başınızın yer tarafından desteklendiğini hissedin. Nefes alırken yüzünüzü buruşturun; kaşlarınızı çatın, dişlerinizi birbirine kenetleyin ve dudaklarınızı iyice birbirine bastırın, nefes verirken bırakın yüzünüz gevşesin. Gülmek ve konuşmak için kullandığınız tüm kaslarınızı gevşemeye bırakın. Yüzünüzün daha da gevşediğini hissedene kadar bunu yapmayı sürdürün.

14)Bedeninizin tüm parçalarının gevşemiş olup olmadığına bakın. Bedeninizde daha çok gevşemesini istediğiniz bir bölüm varsa, oraya dönün, nefes alırken gerin ve nefesinizi verirken gevşetin.

Hayal etme:

Şimdi, mutlu, güvenli ve sıcak hissettiğiniz bir yerde olduğunuzu hayal edin. Çevreyi, renkleri, kokuları ve sesleri gözünüzde canlandırmaya çalışın. Hissetmekten ya da yapmaktan hoşlandığınız bir şey düşünün... Kendinizi gerçek hayatta bu şekilde hayal edin. Nasıl görüldüğünüze, nasıl hissettiğinize, kendinize ve başkalarına neler söylediğinize dikkat edin. Ne duyuyor ya da dinliyorsunuz, herhangi bir şeyin kokusunu alıyor musunuz, ne yapıyorsunuz?... Hayalinizde şimdiki zamana dönün ve bu tabloyu gözünüzde canlandırın, bu değişikliği isteyip istemediğinize bakın. Bu değişikliği yapıp yapamayacağınıza, bunu kabul edip, kendinizi takdir edip etmeyeceğinize bakın. Bu görüntüyü tamamladığınızda bunu hatırlayacak bir yol bulun; bir koku, bir ses ya da bir görüntü olabilir. Hazır olduğunuzda

dikkatinizi nefesinize, benim sesime ve çevredeki diğer seslere verin... Yavaşça doğrulun ve kalkın.

4. Yöneticilerin vedası.

5. Grup geribildirimi ve bireysel vedalar.



DN8: Gıdıklıdım, őrperme geldi. Ben ona pek fazla dokunamadım.

Yönetici: O mu izin vermedi?

DN8: Yoo, ben dokunamadım.

Yönetici: Peki, (DN6) sen? Gözlere bakarken?

DN6: Ben bir arkadaş grubu içinde arkadaşımın gözlerine bakarım, bakarken zorluk çekmem. Bakamadığım kişiler özel kişilerdir, benim için çok özel kişiler ya da onlardan birşey bekliyorsam.

Yönetici: Özel derken? Anne-baba da özel olabilir, insanın sevgilisi de.

DN6: Nasıl anlatacağım ki? Bazı insanlar farklıdır. Benim ona karşı düşüncelerim vardır, çok değer veririm, ama değer verdiğimi belli etmemem gerekir. İşte o zaman gözüne bakamam.

Yönetici: Peki, şimdi? Burada?

DN6: Gözünün içine bakarken rahattım.

Yönetici: Dokunurken?

DN6: Dokunulurken őrperti geldi. (DN8)'in yüzüne dokunurken ise rahat rahat dokunmak istedim, çünkü neler hissettiğini bilmek istedim. Rahattım.

Yönetici: (Yardımcı yöneticiye dönerek) Peki, sen neler yaşadın?

YY: Çok kolay değildi. Belki, kız arkadaşlardan birisi olsa daha rahat olabilirdim. Bir de, ben öyle konuşurken, elini kolunu rahatlıkla kullanan, dokunan bir insan olmadığım için çok kolay değildi. Ama, (DN1)'in rahat bir yapısı olması nedeniyle güldük. Tam gerginleşirken güldük, gülmek beni rahatlattı biraz. Sonra gözümü kapatıp dokunup elimizi tutunca kardeşimmiş gibi düşündüm ve daha rahat ettim o zaman. O biraz sert dokundu

## EK III

### SBE PROGRAMINDAN BİR KESİT

Sözel olmayan davranışın ele alındığı bu oturumda, ısınma çalışması olarak iletişimin sözel olmayan yanına odaklanan ve üyelere doğrudan gözlerle bakmaları ve karşısındaki kişiye dokunmaları istenilen bir alıştırmadır. Üyelerden bir eş seçip karşılıklı oturmaları, iki dakika boyunca birbirlerinin gözlerine bakmaları, daha sonra gözlerini kapayarak eşinin elini tutmaları istenmiştir. Son olarak eşlerden birinin gözlerini kapaması ve diğer eşin elleriyle gözleri kapalı olan eşin yüzüne dokunması istenmiştir ve eşler rol değiştirmişlerdir.

Bu oturum, SBE programının ikinci oturumudur. Dolayısıyla buradaki kesitte daha sonra çalışmadan ayrılan bir kız (DN8) ve bir erkek (DN9) üye de yer almaktadır. Aşağıda ısınma alıştırmaları sonrasında yer alan paylaşım bölümü verilmiştir.

**Yönetici:** Doğrudan birbirinizin gözlerine bakarken neler hissettiniz? Önce kim başlamak ister?

**DN3:** İlk başta zor oldu. Gözün içine rahat bakılıyor aslında gülerken, fakat normalde insanın gözlerinin içine bakarken insan kaçıyor. Ben karşımdaki insanın gözbebeğine baktım, o zaman kendimi rahat hissettim ve uzun süre bakabildim. Karşımdaki insanın sadece gözlerini görüyorum gibi düşündüm ve yüzünü bir kenara bıraktım.

**Yönetici:** Peki dokununca? Sen ona, o sana dokunurken neler hissettin?



DN3: Birşey hissetmedim, sadece dokunma hissi. Bana dokunulduğu zaman biraz gıdıklanır gibi oldum. Başka bir şey yok.

Yönetici: Bu çalışmayla ilgili senin ekleyeceğin bir şey var mı?

DN3: Bir insanın gözüne bu kadar uzun süre bakabileceğimi hiç tahmin etmiyordum. Fakat baktığımı hissedince "Bu iş olacak gibi" dedim.

Yönetici: Şu an bir sıkıntın var mı?

DN3: Hayır.

Yönetici: Grup öncesi (DN3)'ün karşısındakinin gözüne bakmakla ilgili bir sıkıntısı vardı. Grup öncesi çok denemişti, bu nedenle burada bunu başarmış olması oldukça önemli. Peki sen (DN5), sen neler hissettin başkasına bakarken?

DN5: Ben de sıkıldım, zaten o kadar çok bakamadım, dikkatim dağıldı. Biraz toplar gibi oldum, sonra yine bozuldu. Sıkıldım ve o kadar da başarılı olamadım yani, (DN3) gibi olmadı benim. Ama belki bundan sonra denersem... Bugün yapılanların hepsine isteksiz katıldım, ama istekli olarak katılsam çok daha başarılı olurum.

Yönetici: Belki evde deneyebilirsin. Peki dokunurken?

DN5: Bir insanın gözleri kapalıyken başkasının dokunması değişik geliyor insana. Şimdiye dek hiç böyle birşey yaşamamıştım, bende (DN3) gibi gıdıklandım. Ama gözlerim kapalıyken çok daha rahattım, birbirimize baktığımız duruma göre.

DN8: İlk önce benim de biraz gözlerim kaçtı, sonra dikkatimi yoğunlaştırdım. Bir de karşımda bir bayan olması iyiydi, bir erkek olsaydı zor olurdu. Onun için rahattım.

Yönetici: Peki, (DN6) sana dokununca?

yüzüme, ben biraz çekingen dokundum, nasıl yapacağımı şekillendiremedim.

DN1: Benim karşımdaki kişinin sevdiğim biri olduğunu hissedip de dokunmak çok daha değişik bir duygu. Ben de (YY)'nin yüzüne nasıl dokunabileceğimi bilemediğim için sert dokundum.

Yönetici: Gözlerinin içine bakarken ne hissettin?

DN1: Bakabildim gözlerine. Hareketleri rahattı, ben çok az tedirgindim.

DN2: Ben rahat hissettim. Aynada kendi gözlerime bakmaktan daha rahattı. Karşımdakinin bakışları bir tuhaf gibi geldi bana.

Yönetici: Evet aslında hakikaten tuhaftı, çünkü bana, duvarlara, tavana bakıyordu.

DN7: Çünkü bakamadım gözüne.

Yönetici: Peki, dokunurken ne hissettin?

DN2: Hiç dokunamadım, kaçıyordu.

Yönetici: O sana dokundu mu?

DN2: Üç yaşındaki çocuğu vura vura sever gibiydi.

Yönetici: (DN7), sen ne hissettin?

DN7: Hiç birşey.

Yönetici: (DN2)'ye bakmadın. O sana dokunmaya çalışırken ben de yanınızdıydım. Seni uyardım gözünü kapa diye, ama kapatamadın. Ne oldu o zaman?

DN7: Parmaklarını gözüme sokacak sandım.

Yönetici: (DN4 ve DN9'a dönerek) Sizler?

DN4: Dışarıda başkasının gözüne bakarken kişiye göre değişir, ama, burada pek birşey hissetmedim. Arkadaşım bana

dokunurken rahatsız oldum. Başkasını ellemeyi ve ellenmeyi sevmem.

Yönetici: (DN9), sen bakarken neler yaşadın?

DN9: Bana komik geldi.

Yönetici: Dokunurken?

DN9: Ben dokunmaktan da, bana dokunulmasından da hoşlanmadığım için rahatsız oldum.

Yönetici: Ama çalışmayı yapabildin.

DN9: Evet. Zor bela yaptım.

(Yönetici, tek tek herkese çalışma sırasındaki kendileriyle ilgili gözlemlerini aktarır).

Yönetici: Son olarak çalışmayla ilgili söyleyeceğiniz birşey var mı?

DN5: Şu an ben böyle birşeyi ilk kez yaptığım için bilinçsizdim. Ben birşeyi birkaç kere yaptıktan sonra kendim için daha uygun hale getiriyorum. Bundan sonra yapsam çok daha rahat yapacağıma inanıyorum. Çünkü en başta konsantre olamadım olaya, ne olup bittiğini bile anlamadım. Güzel birşeydi, belki kendimi göstermek için kullanabilirim ileride.

**EK IV**  
**MMPI SOSYAL İÇEDÖNÜKLÜK ALTÖLÇEĞİ**

**MINNESOTA ÇOK YÖNLÜ KİSİLİK ENVANTERİ**

Aşağıdaki cümlelerin **KENDİ DURUMUNUZA UYGUN OLUP OLMADIĞINA** bakarak, durumunuza göre *doğru veya çoğu zaman doğru* ise **D** harfini, durumunuza göre *yanlış veya çoğu zaman yanlış* ise **Y** harfini işaretleyiniz.

**LÜTFEN HER SORUYU CEVAPLAYINIZ.**

- 1.Şarkıcı olmayı isterim.
- 2.Zihnimi bir iş üzerinde toplamada güçlük çekerim
- 3.Başımdan çok garip ve tuhaf şeyler geçti.
- 4.İnsanlarla çabucak kaynaşırım.
- 5.Başkalarının mutlu görüldüğü kadar mutlu olmayı isterim.
- 6.Tartışmalarda çabucak yenilirim.
- 7.Benimle alay edilmesine aldırım.
- 8.Gürültülü eğlencelere katılmaktan hoşlanırım.
- 9.Sırf heyecanlanmak için tehlikeli bir işe girişmedim.
- 10.Birçok kimseler daha çok yakalanmaktan korktukları için dürüsttüler.
- 11.Konuşma tarzım her zamanki gibidir (Daha yavaş ya da daha hızlı değil, yayvanlaşmış ya da kısık da değil).
- 12.Birçokları, kaybetmektense çıkarlarını korumak için pek doğru olmayan yollara başvururlar.
- 13.Tiyatrodan hoşlanırım.
- 14.Eleştiri beni çok kırar.
- 15.Çocukken, başlarına ne gelirse gelsin aralarındaki birliği koruyan bir gruptaydım.
- 16.Çabuk karar veremediğim için çok fırsat kaçırdım.
- 17.Bir eğlencede başkaları yapsalar bile, ben taşkınlık yapmaktan rahatsız olurum.
- 18.Çoğu kez utangaçlığımı örtbas etmek zorunda kalırım.
- 19.Yeni tanıştığım kimselerle konuşma konusu bulmakta zorluk çekerim.
- 20.Saman nezlesi ya da astım nöbetlerim yoktur.
- 21.Keşke bu kadar utangaç olmasam.
- 22.Flört etmeyi severim.
- 23.Çeşitli klüp ve derneklere üye olmayı isterim.
- 24.Cinsiyet hakkında konuşmayı severim.
- 25.Sıklıkla kara kara düşünürüm.
- 26.Birbirleriyle şakalaşan insanlar arasında olmayı severim.
- 27.Daha güzel olmamam beni rahatsız etmez.
- 28.Topluluk içinde olduğumda üzerinde konuşacak uygun konular bulmakta zorluk çekerim.
- 29.Çok defa tanımadığım kimselerin bana eleştirici bir gözle baktıklarını hissederim.
- 30.Kulaklarım çok az çınlar ya da uğuldar.
- 31.Başkaları benimle konuşuncaya kadar ben onlarla konuşmaya başlamam.
- 32.Hiçbir neden yokken kendimi son derece neşeli hissettiğim olur.
- 33.Okulda sınıf karşısında konuşmak bana çok güç gelirdi.
- 34.Birçokları kadar kolay arkadaş edinebildiğimi sanıyorum.
- 35.Hemen hemen herkesin, başını derde sokmamak için yalan söyleyebileceğine inanırım.

**LÜTFEN SAYFAYI ÇEVİRİNİZ**

- 36.Kolaylıkla mahçup olurum.
- 37.Bazen, nezle olmadığım halde sesim çıkmaz ya da değişir.
- 38.İnsanlara karşı sabrım çabuk tükenir.
- 39.Bana söylenenleri hemen unuturum.
- 40.Başkalarının daha önce toplanıp konuştuğu odaya girmekten çekinmem.
- 41.Yeteneğimi küçümsediğim için bir çok defalar başladığım işi yarım bıraktım.
- 42.Bazen önemsiz düşünceler aklımdan geçer ve beni günlerce rahatsız eder.
- 43.Aşırı derecede kendini dinleyen bir insan değilim.
- 44.Toplantılarda kalabalığa karışmaktan çok yalnız başıma oturur ya da bir tek kişiyle ahbaplık ederim.
- 45.İnsanlar çoğu zaman beni hayal kırıklığına uğratırlar.
- 46.Dansa gitmeyi severim.
- 47.Çoğu kez "keşke tekrar çocuk olsaydım" diye düşünürüm.
- 48.Eğer bana fırsat verilirse dünya için çok yararlı işler yapabilirim.
- 49.İyi tanıdığım bir kimsenin başarısını duyduğum zaman adeta kendimi başarısızlığa uğramış hissederim.
- 50.Fırsat verilirse iyi bir önder olurum.
- 51.Açık saçık hikayelerden utanıp rahatsız olurum.
- 52.İnsanlar genel olarak başkalarının haklarına saygı göstermekten çok kendi haklarına saygı gösterilmesini isterler.
- 53.Başkalarına anlatmak için hoş fıkraları hatırımda tutmaya çalışırım.
- 54.Az parayla oynanan kumardan hoşlanırım.
- 55.İnsanlarla birarada olmayı sağladığı için toplantı ve davetleri severim.
- 56.Kalabalığın verdiği coşkudan hoşlanırım.
- 57.Neşeli arkadaşlar arasına karışınca üzüntülerimi unuturum.
- 58.İçinde bulunduğum grubun dedikodularına ve konuşmalarına sıklıkla konu olmam.
- 59.Küçük abdestimi yapmakta ya da tutmakta güçlük çekmem.
- 60.Onlardan önce düşündüğüm için başkaları benim fikirlerimi kıskanırlar.
- 61.Mümkün olduğu kadar kalabalıktan uzak kalmaya çalışırım.
- 62.Yabancılarla tanışmaktan kaçınmam.
- 63.Bir şeyden kurtulmak için hasta numarası yaptığım olmuştur.
- 64.Trende, otobüste vb. rastladığım kimselerle çok defa konuşurum.
- 65.Uğraştığım iş yolunda gitmeyince hemen vazgeçerim.
- 66.Zaman zaman kendimi öyle güçlü ve enerjik hissederim ki, böyle zamanlarda günlerce uykuya ihtiyaç duymadığım olur.
- 67.Bir grup içinde konuşma yapmam ve çok iyi bildiğim bir konuda fikrimi söylemem istenince kaygılanmam.
- 68.Toplantı ve kalabalık eğlencelerden hoşlanırım.
- 69.Karşıma çıkacak güçlüklerden korkar ve kaçarım.
- 70.Yapmak istediğim fakat başkalarının beğenmediği bir işten kolayca vazgeçerim.

Teşekkür Ederiz

**EK V**  
**MMPI SOSYAL İÇEDÖNÜKLÜK ALTÖLÇEĞİ CEVAP FORMU**

**MINNESOTA ÇOK YÖNLÜ KİŞİLİK ENVANTERİ CEVAP FORMU**

Adı Soyadı:

Tarih:

	D	Y		D	Y
1.	( )	( )	41.	( )	( )
2.	( )	( )	42.	( )	( )
3.	( )	( )	43.	( )	( )
4.	( )	( )	44.	( )	( )
5.	( )	( )	45.	( )	( )
6.	( )	( )	46.	( )	( )
7.	( )	( )	47.	( )	( )
8.	( )	( )	48.	( )	( )
9.	( )	( )	49.	( )	( )
10.	( )	( )	50.	( )	( )
11.	( )	( )	51.	( )	( )
12.	( )	( )	52.	( )	( )
13.	( )	( )	53.	( )	( )
14.	( )	( )	54.	( )	( )
15.	( )	( )	55.	( )	( )
16.	( )	( )	56.	( )	( )
17.	( )	( )	57.	( )	( )
18.	( )	( )	58.	( )	( )
19.	( )	( )	59.	( )	( )
20.	( )	( )	60.	( )	( )
21.	( )	( )	61.	( )	( )
22.	( )	( )	62.	( )	( )
23.	( )	( )	63.	( )	( )
24.	( )	( )	64.	( )	( )
25.	( )	( )	65.	( )	( )
26.	( )	( )	66.	( )	( )
27.	( )	( )	67.	( )	( )
28.	( )	( )	68.	( )	( )
29.	( )	( )	69.	( )	( )
30.	( )	( )	70.	( )	( )
31.	( )	( )			
32.	( )	( )			
33.	( )	( )			
34.	( )	( )			
35.	( )	( )			
36.	( )	( )			
37.	( )	( )			
38.	( )	( )			
39.	( )	( )			
40.	( )	( )			

**EK VI**  
**METİNDE KULLANILAN BAZI TERİMLERİN İNGİLİZCE**  
**KARSILIKLARI**

Türkçe terimler

İngilizce karşılıkları

aşırı ketlenme

over inhibition

atılgan

assertive

atılganlık

assertiveness

beceri

skill

çekingen kişilik bozukluğu

avoidant personality disorder

davranım bozukluğu

conduct disorder

içedönük

withdrawn

içedönüklük

withdrawal

kaygı

anxiety

kaygılı

anxious

kaygı bozukluğu

anxiety disorder

ketlenme

inhibition

maruz bırakma

exposure

özgül

specific

rol oyunu

role play

saldırgan

aggressive

saldırganlık

aggression

seçkisiz atama

random selection

toyluk

immaturity

yetenek

ability

yeterli

competent

yeterlik

competence

yüzleşme

confrontation