T. C.
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı

Doktora Tezi

Bilişsel- Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyine Etkisi

Çare SERTELİN MERCAN
2502030115

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Haluk YAVUZER

İstanbul, 2007

ÖZ

Bu çalışma, sosyal kaygısı yüksek ancak patalojik durumda olmayan ergenlerin sosyal kaygılarını azaltmak amacıyla bir programın hazırlanmasını, uygulanmasını ve işlevselliğinin sınanmasını kapsamaktadır. Bu amaçla 12 oturumluk "Bilişsel - davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitimi programı" oluşturulmuştur.

Çalışma, İstanbul İlinde bir devlet ilköğretim okulunda 6 ve 7. sınıflara devam eden dokuzu deney grubunda dokuzu kontrol grubundaki onsekiz öğrenci ile gerçekleşmiştir. Deney grubundaki öğrencilere 12 oturumluk "Bilişsel - davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitimi" programı haftada ikişer gün birerbuçuk saat süreyle uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir uygulamada bulunulmamıştır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak "Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği" ve "Çapa Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Fobi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekler öntest, sontest ve altı hafta sonra yapılan izleme çalışmasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere verilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 11,5 paket programıyla analiz edilmiştir. İstatistiksel analizde Wilcoxin, Mann-Withney U ve Kovaryans Analizi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları "Bilişsel - davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitimi"nin ergenlerin sosyal kaygısını azaltmada etkili olduğunu, ve bu etkinin altı haftalık izleme çalışması sonucunda da devam ettiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal kaygı, sosyal beceri eğitimi, bilişsel davranışçı yaklaşım, ergenler

ABSTRACT

This study was conducted to decrease social anxiety level of adolescents. Social anxiety level in this context was higher than normal population but not a pathalogic degree. For this purpose, "social skills traing program integrated with cognitive-behavioaral techniques" which consists 12 sessions was developped, conducted and evaluated.

Participants were students from sixth and seventh grades of a public school in Istanbul. Eighteen students in total were participated; nine of them were in waiting list control group and nine of them were in study grup which were attained social skills training program integrated with cognitive-behavioaral techniques. Sessions were twice a week, with a duration of ninety minutes.

"Social Anxiety Scale for Children" and "Çapa Social Phobia Scale for children and adolescents" are used to determine social anxiety level of participants. Scales are used in pre-test, post test and follow-up study six week after group sessions. Statistical analyses were conducted via SPSS 11,5. Wilcoxin, Mann Whitney-U and Co-Variance analyses were used.

The results show that "social-skills training integrated with cognitive-behavioral techniques" is an effective program to reduce social anxiety level of adolescents and the effect is valid after six months the program ended.

Keywords: Social anxiety, social skills training, cognitive-behavioral approach, adolescents

ÖNSÖZ

Ergenlik döneminde bireyin sosyal ortamlarda kendini ortaya koyabilmesinin, arkadaş gruplarına katılabilmesinin, ve akranlar tarafından kabul görmesinin son derece kritik bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Bu çalışma, ergenlerin sosyal ortamlarda kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamak, onlara sosyal beceriler kazandırmak ve sosyal kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik bir programın geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın, programa katılan tüm bireylere ve bu konuda onlara yardımcı olacak rehber öğretmenlere, okul psikolojik danışmanlarına, uzmanlara ve araştırmacılara faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yüksek lisans eğitimimin ilk gününden itibaren büyük desteğini gördüğüm, deneyimi ve bilgi birikimiyle her zaman en kritik noktalarda beni uyaran, değerli görüş ve önerileriyle çalışmaya yön veren, bana benden çok güvenip bunu her fırsatta hissettirerek beni yüreklendiren, öğrencisi ve asistanı olmaktan ömür boyu gurur duyacağım değerli hocam, tez danışmanım, Prof. Dr. Haluk YAVUZER'e desteği, güveni ve emeği için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimim süresince paylaştıkları bilgi ve tecrübeleriyle farklı bakış açıları kazanmamı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Ümit Davaslıgil, Prof. Dr. İrfan Erdoğan, Yrd. Doç. Dr. Esra İşmen Gazioğlu, Yrd. Doç. Dr. Hatice Günayer Şenel ve Dr. Demirali Yaşar Ergin'e,

Tezimin konusu olan "Bilişsel-davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitimi" programını hazırlama aşamasında vaktini ayırıp değerli görüş ve önerilerini paylaşan sayın hocam Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu'na,

Önümüzde farklı ufuklar açan doktora derslerindeki katkısının yanı sıra her konuda çekinmeden kendisine danışma fırsatı veren, sıkıntılarımı sonsuz bir sabırla dinleyip beni yönlendiren hocam Yrd. Doç. Dr. Esra İşmen Gazioğlu'na,

Araştırmanın istatistiksel analizlerini gerçekleştirmesinin yanı sıra, yakın ilgisiyle motivasyonumu arttıran sevgili dostum Dr. Yasemin Derelioğlu'na, ne zaman kritik bir karar verme aşamasında olsam veya çözümü zor bir sorunla karşılaşsam fikirlerine danıştığım, pratik zekası ve problem çözme becerisiyle beni hemen rahatlatan sevgili arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Armağan Yıldız'a,

Gösterdikleri yakın ilgi ve destekten dolayı Yrd. Doç. Dr. Hatice Ergin, Yrd. Doç. Dr. Tamer Ergin, Ok. Saniye Arsoy ve Eğitim Bilimleri Bölümünün değerli hocalarına,

Aramıza yeni katılmasına rağmen tezimin son aşamalarındaki yoğun tempomu üzerine aldığı görevlerle azaltmaya çalışan araştırma görevlisi sevgili Gamze Eryenen'e,

Çalışmayı gerçekleştirdiğim Mimar Sinan İlköğretim Okulu'nun çok değerli Müdür'ü Sayın Akın Karabağ'a bana sağladığı kolaylıklar ve desteği için, grubuma katılan birbirinden tatlı 9 öğrenciye başlangıçtaki tüm kaygımı ve stresimi alıp çok güzel bir 6 haftayı benimle paylaştıkları için, anket ve ölçekleri içtenlikle dolduran tüm altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerine teşekkür ederim.

Bu yolculuğa varlıklarıyla anlam katan, sıkıntımı, stresimi ve kaygımı, azaltan, beni sürekli cesaretlendiren dostlar, iyi ki varsınız ve hep yanımdasınız. Sevgili İlkay, Ayşegül, Ayça ve Filiz anlayışınız, dostluğunuz ve desteğiniz için sonsuz teşekkürler.

Çalışmalarıma yeterli vakti ayırabilmem için hayatımı her açıdan kolaylaştıran, tüm yaşantımızı benim çalışmalarıma göre planlayan, hiç kimsenin kolay kolay gösteremeyeceği anlayışı ve sabrı gösteren sevgili eşim Emre Mercan'a desteği için çok teşekkür ederim.

Bu çalışmayı, öğrenmeye olan aşkına ve zekasına, kendine olan saygısına, yaşama bağlılığına hayran olduğum sevgili anneanneme teşekkürlerimle armağan etmek istiyorum.

Çare Sertelin Mercan

İÇİNDEKİLER

Öz iii
Abstract iv
Önsöz v
İçindekiler vii
Tablolar Listesi ix
Şekiller Listesi xii
GİRİŞ 1
Problem 1
Araştırmanın Amacı 6
Araştırmanın Önemi 8
Sayıltılar 9
Sınırlılıklar 9
Tanımlar 9
BÖLÜM 1 10
Literatür 10
1. Sosyal Kaygı ve Sosyal Kaygıyla İlişkili Kavramlar 15
2. Çocuk ve Ergenlerde Sosyal Kaygının Gelişimi 22
3. Sosyal Kaygısı Yüksek Çocuk ve Ergenlerin Özellikleri 24
4. Sosyal Kaygının Oluşumunda Etkili Olan Faktörler 28
    4.1 Genetik Yatkınlık 28
    4.2. Çevresel Faktörler ve Aile Ortamı 30
5. Sosyal Kaygının Kuramsal Açıklaması 39
6. Ergenlerde Sosyal Kaygının Sağaltımı 47
    6.1. Psiko-Eğitim 47
    6.2. Kişisel Kontrol 47
    6.3. Somatik Kontrol Egzersizleri 48
    6.4. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım 48
        6.4.1. Maruz Kalma Alıştırmaları 50
        6.4.2. Bilişsel Yeniden Yapılandırma 51
    6.5. Gevşeme Egzersizleri 52
    6.6 Sosyal Beceri ve Atılganlık Eğitimleri 52
    6.7. Sosyal Kaygının Grup Terapisi ile Ele Alınması 54
BÖLÜM 2 56
Yöntem 56
Araştırma Modeli 56
Verilerin Toplanması 57
Araştırma Grubu 58
Verilerin Çözümlenmesi 59
Bilişsel Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Sosyal Beceri Eğitimi Programı 60

Bilişsel Davranışçı Yaklaşım ile Bütünleştirilmiş Sosyal Beceri Eğitimi Programı / Oturumlar 63
BÖLÜM 3 70
Bulgular ve Yorum 70
Bulgular 70
Yorum 93
Sonuç ve Öneriler 100
KAYNAKÇA 103
EK-1 121
Bilişsel Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Sosyal Beceri Eğitimi Programı 122
ÖZGEÇMİŞ 204

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo.i. Öğrencilerin Deney ve Kontrol Grubuna Dağılımı **58**

Tablo ii. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Fobi Öntest Puanları Karşılaştırması **59**

Tablo iii. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Anksiyete Öntest Puanları Karşılaştırması **60**

Tablo 1a. Deney Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Öntest-Sontest Puanları İçin Betimleyici Tablo **70**

Tablo 1b. Deney Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları **71**

Tablo 2a. Deney Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Öntest-Sontest Puanları İçin Betimleyici Tablo **72**

Tablo 2b. Deney Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları **72**

Tablo 3a. Kontrol Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Öntest-Sontest Puanları İçin Betimleyici Tablo **73**

Tablo 3b. Kontrol Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları **73**

Tablo 4a. Kontrol Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Öntest-Sontest Puanları İçin Betimleyici Tablo **74**

Tablo 4b. Kontrol Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları **74**

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Fobi Sontest Puanları Karşılaştırılması **75**

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Anksiyete Sontest Puanları Karşılaştırılması **76**

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Fobi İzleme Çalışması Puanları Karşılaştırılması **77**

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Anksiyete İzleme Çalışması Puanları Karşılaştırılması 78

Tablo 9a. Deney Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Öntest- İzleme ÇalışmasıPuanları İçin Betimleyici Tablo 79

Tablo 9b. Deney Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Öntest-İzleme Çalışması Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları 79

Tablo 10a. Deney Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Sontest-İzleme ÇalışmasıPuanları İçin Betimleyici Tablo 80

Tablo 10b. Deney Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Sontest-İzleme Çalışması Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları 80

Tablo 11a. Deney Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Öntest-İzleme Çalışması Puanları İçin Betimleyici Tablo 81

Tablo 11b. Deney Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Öntest-İzleme Çalışması Pauanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları 81

Tablo 12a. Deney Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Sontest-İzleme Çalışması Puanları İçin Betimleyici Tablo 82

Tablo 12b. Deney Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Sontest-İzleme Çalışması Pauanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları 82

Tablo 13a. Kontrol Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Öntest-İzleme Çalışması Puanları İçin Betimleyici Tablo 83

Tablo 13b. Kontrol Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Öntest-İzleme Çalışması Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları 83

Tablo 14a. Kontrol Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Sontest-İzleme Çalışması Puanları İçin Betimleyici Tablo 84

Tablo 14b. Kontrol Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Sontest-İzleme Çalışmsı Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları 84

Tablo 15a. Kontrol Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Öntest ve İzleme Çalışması Puanları İçin Betimleyici Tablo 85

Tablo 15b. Kontrol Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Öntest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları 85

Tablo 16a. Kontrol Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Sontest ve İzleme Çalışması Puanları İçin Betimleyici Tablo 86

Tablo 16b. Kontrol Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları 86

Tablo 17. Sosyal Fobi Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 87

Tablo 18.Sosyal Anksiyete Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 88

Tablo 19. Sosyal Fobi Öntest Puanlarına Göre İzleme Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 89

Tablo 20.Sosyal Anksiyete Öntest Puanlarına Göre İzleme Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 90

Tablo 21. Sosyal Fobi Sontest Puanlarına Göre İzleme Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 91

Tablo 22.Sosyal Anksiyete Sontest Puanlarına Göre İzleme Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 92

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Sıkılganlık ve Sosyal Kaygı Arasındaki Temel Farklar 20
Şekil 2. Sosyal Kaygı Bozukluğu Tanısı Almış Çocuk ve ergenlerin Davranışsali, Fizyolıjik ve Bilişsel Özellikleri 27

GİRİŞ

Problem

Kaygı, nedeni bilinmeyen bir sebepten ötürü hissedilen belirsiz korku, endişe ve sıkıntı ile kendini gösterir. Bireyde kötü bir şey olacağına ve bunu engelleyemeyeceğine ilişkin bir düşüncenin belirmesiyle kaygı ortaya çıkar (Anthony ve Swinson, 2000).

1966 yılında Marks ve Gelder sosyal kaygılı bireyleri, sosyal durumlara ilişkin korkuları olan, utangaçlık yaşayan, topluluk içinde yüzü kızaracağından endişe eden, topluluk içinde yemek yemekten korkan, karşı cinsten bireyleri dansa veya partiye davet etmekten veya onlarla karşılaşmaktan çekinen, dikkat odağı olduğunda ise heyecandan titreyen kişiler olarak tanımlamışlardır (akt: McNeil, 2001; Emmelkamp, Bouman, Scholing, 1995)

Russell, Cutrano ve Jones (1986), öğrencilerden utangaçlık hissetmelerine neden olan durumları tanımlamalarını istediklerinde; "yabancılar" ve "otorite figürü" olarak cevap verenlerin oranı %80'i bulmuştur, kaygıya yol açan diğer durumları, topluluk içinde bireysel performans gösterme, yeni bireylerle tanışma, karşı cinsten bir bireye teklifte bulunma, sözlü sınav veya mülakat gibi değerlendirilme durumları, yüksek statüye sahip ve önemli, çekici bulunan bireylerle iletişim olarak ifade etmişlerdir (akt: Leary ve Kowalski, 1995).

Holt, Heimberg, Hope ve Liebowitz (1992) sosyal kaygıyı arttıran durumları dört kategoriye ayırmışlardır; topluluk önünde konuşma, sahnede bulunma, bir gruba rapor sunma, toplantıya katılma ve söz alma gibi formal ortamlar olabileceği gibi, informal ortamlarda sohbet başlatma ve sürdürme, küçük topluluklara veya partiye katılma, yabancılarla tanışma gibi sosyal aktiviteler şeklinde de olabilir. Görüş ayrılığını ifade etme, bunu gösteren davranışlar sergileme, satın alınan malı iade etme, değiştirme, ısrarcı bir satış elemanına direnme, hakkını savunma durumunda da sosyal kaygı ortaya çıkabilir. Bir

iş yaparken başkaları tarafından izlenme, topluluk içinde telefonda konuşma, başkalarının yanında yazı yazma, yemek yerken veya çalışırken başkaları tarafından izlenme de sosyal kaygıya yol açabilir.

Bu durumların ortak noktası, başkalarının ilgisinin bireyin üzerinde toplanmasıdır. Sosyal kaygı bireyin başkaları tarafından nasıl algılandığına ve başkaları tarafından nasıl değerlendirildiğine ilişkin kaygı duymasıyla başlar. Sosyal kaygı yaşayan bireyler, başka insanların kendilerini yargıladığı ve negatif değerlendirdiği düşüncesi ile yetersizlik, aşağılanmışlık hisseder ve hayal kırıklığına uğrarlar. Yanlış bir şey yapacak, söyleyecek ve sanki insanlar onunla alay edecek, onu yadırgayacak, aşağılayacak, herkesin içinde rezil olacak gibi hissederler. Konuşurken herkes ona bakıyormuş gibi gelir. Yaptıkları en ufak hatalar gözlerinde çok büyür, rezil olduklarını düşünürler. Sosyal kaygı düzeyi yüksek olan bireylerde eleştirilmeye, olumsuz değerlendirilmeye, reddedilmeye aşırı duyarlılık, hakkını savunmada güçlük çekme, düşük benlik saygısı veya özgüven eksikliği de görülebilir. Başkaları tarafından onaylanma ihtiyacı yüksek olan bireyler daha fazla sosyal kaygı yaşarlar. Başkaları üzerinde özel bir etki yaratma çabası içinde olmayan bireylerin sosyal kaygı yaşaması için bir neden yoktur (Leary ve Kowalski, 1995; Heckelman ve Schneier, 1995).

Sosyal kaygı bireyin kişilerarası ilişkileri ve bilişsel durumuyla ilişkilidir. Bireylerin sosyal etkileşimleri hakkındaki düşünce ve duyguları onların bilişsel-duygusal-güdüsel yapılarından kaynaklanır (Baldwin ve Fergusson, 2001:235-236). Bireyler, gerçeklerden çok hayal unsuru olan şeylerle ilgili sosyal kaygı yaşarlar. Gerçek olmasından endişe duyulan durumlar bireyde kaygı uyandırır. Sosyal kaygının diğer kaygılardan temel farkı, kişilerarası değerlendirmelerden kaynaklanıyor olmasıdır. Beck ve Emery (2006) sosyal kaygıya "değerlendirilme kaygısı" da denebileceğini ifade etmişlerdir.

Sosyal kaygıya neden olan faktörler, genel olarak psikolojik ve biyolojik olarak sınıflandırılır. Psikanalitik yaklaşıma göre kaygı temelde bir iç çatışmanın ürünüdür. Buradaki çatışma benlik ile altbenlik, ya da benlik ile üstbenlik arasında oluşabilir. Benlik bunlar arasındaki çatışmayı çözerek dürtüyü bastırırsa sorun çözülür. Benlik çatışmayı çözemezse, bastıramazsa bunu tehlike olarak algılar. Bütün bu süreç bilinç dışında yaşanır.

Bilinç alanında ise ortaya kaygı çıkar. Davranışçı yaklaşıma göre ise kaygı öğrenilmiş bir süreçtir. Koşullu uyaranlar koşulsuz tepkilere neden olur. Ayrıca sosyal öğrenme ile ailenin tepkileri de model olarak alınır. Bilişsel yaklaşıma göre ise kaygının nedeni olayın kendisi değil, bu olayın kişi tarafından nasıl yorumlandığı, nasıl algılandığıdır. Olayların çarpıtılmış düşünce örüntüleriyle algılanması sonucunda kaygı ortaya çıkar. Biyolojik varsayımlar, kaygı bozukluklarını otonom sinir sisteminde sempatik etkinliğin arttığı, buna bağlı olarak fizyolojik belirtilerin ortaya çıktığı şeklinde açıklar. Biyokimyasal olarak yapılan çalışmalarda nörotransmiterler üzerinde durulmakta, noradrenalin ve serotonin düzeylerinin arttığı düşünülmektedir. Bunların dışında kalıtımsal bir yatkınlığın olduğundan da sözedilmektedir (Özpoyraz, 1998).

Kaygı, çok hafif gerginlik ve tedirginlikten panik derecesine varan değişik yoğunluklarda olabilir. Kaygının patolojik özellikleri yanısıra uyuma dönük işlevi, iç ve dış tehlikelere karşı koruyucu, uyarıcı, önlem alınmasını sağlayan bir yönü vardır. Yeni bir ortama giren veya yeni insanlarla tanışan hemen herkes az da olsa kaygı yaşayabilir, ancak bu her zaman rahatsızlık olarak tanımlanamaz. Bu kaygının sosyal kaygı bozukluğu olarak tanımlanabilmesi için sıkıntı duyan kişilerin sosyal ortamlardan kaçınması gerekir. Sosyal fobik bireyler, korktukları durumlarla karşılaştıklarında kaygıları artar, sıkıntıyı duymamak için sıkıntı veren durumdan kaçınırlar (Özpoyraz, 1998).

Sosyal kaygı bozukluğu gösteren bireylerin hissettikleri kaygı çok şiddetli olmakta ve bu duyguları yaşamamak için başvurdukları kaçınma davranışları bu kişilerin evde, işte, okulda ve diğer sosyal ortamlarda performansını düşürmekte ve ilişkilerin bozulmasına yol açmaktadır (Albano, Chorpita ve Barlow, 2003; Rapee, 1995). Yaşadıkları kaygıyla başaçıkabilmek için kaygı yaratan ortamlardan uzak durmakta, sosyal etkileşimlerden kaçınmaktadırlar. Ortaya çıkan sosyal izolasyon kişiyi çoğu zaman depresyona sürüklemektedir (Smari, Petursdottir ve Porsteinsdottir, 2001). Sosyal kaygısı yüksek bireyler, yaşadıkları kaygıyı azaltmakta alkol kullanımını çözüm olarak görmekte (Clark, 2004; Eggleston, Woolaway-Bickel, Schmidt, 2004) bu da beraberinde başka uyum ve davranış sorunlarını getirmektedir.

Ergenlik döneminde görülen psiko-sosyal sorunlar içe yönelim bozukları olarak da bilinen, kaygı, fobi ve depresyondur (Yavuzer, 2005). Bu dönemde görülen sosyal kaygı sorunu beraberinde depresyonu getirmekte, gencin okul ve hayat başarısını olumsuz olarak etkilemekte, müdahale edilmezse sosyal kaygı bozukluğuna ve diğer ciddi uyum sorunlarına neden olabilmektedir. Sosyal kaygı ve sosyal kaygı bozukluğu yaşayan gençlere yönelik psikososyal müdahale metodları çocuk temelli, ebeveyn temelli veya aile temelli olmak üzere üç farklı biçimde gerçekleşmektedir. Çocuğu temel alan psikososyal müdahalelerin başında, psikoeğitimi, kendi kendini yönlendirmeyi, somatik kontrol egzersizlerini, bilişsel terapiyi, sosyal beceri ve atılganlık eğitimlerini, maruz bırakma tekniklerini içeren bilişsel-davranışçı yaklaşım gelmektedir.

Albano ve Hayward (2004) konuyla ilgili yapılan araştırmaları inceledikleri çalışmalarında, farklı düzeylerdeki kaygı belirtilerinin farklı müdahaleler gerektirdiğini saptamışlardır. Hafif düzeyde kaygıya sahip olup, fonksiyonlarında ufak aksamalar görülen gençler için psiko-eğitim, orta düzeyde sosyal kaygı belirtileri gösteren ve fonksiyonlarında orta derecede aksamalar görülen gençler için ise çocuk temelli bilişsel davranışçı metodların, şiddetli sosyal kaygı gösterip fonksiyonlarda daha ciddi bozulmalar görülen gençler için, çocuk merkezli bilişsel-davranışçı terapinin yanı sıra ebeveyni ve aileyi temel alan birleştirilmiş terapiler, son olarak, aşırı kaygı gösteren ve fonksiyonlarda ciddi bozulmalar görülen gençler için, çocuk merkezli bilişsel-davranışçı terapinin yanı sıra ebeveyni ve aileyi temel alan birleştirilmiş, uzun zaman dilimini kapsayan seanslarla bitlikte psikiyatrist denetiminde ilaç kullanımı uygun bulunmuştur.

Bu çalışmanın amacı, ilerleyen yıllarda daha ciddi sosyal kaygı gösterme riski bulunan gençlerin belirlenip, önleyici rehberlik çalışmaları kapsamında okul ortamında uygulanabilecek, sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik bir grup rehberliği programı hazırlamak olduğundan, çocuğu temel alan, bilişsel davranışçı yaklaşımın kullanıldığı, model olma, rol oyunlarını, grup içi maruz kalma alıştırmalarını, gerçek yaşama dönük sistematik maruz kalma ve ev ödevlerini içeren bir model oluşturmaktır. Bu modelde, Beidel, Turner ve Morris (2003) tarafından geliştirilen "Çocuk ve Ergenler için Sosyal Etkililik Terapisi" (Social effectiveness therapy for children and adolescents) programının sosyal beceri eğitimini ve maruz bırakma alıştırmalarını içeren grup oturumlarının temel alınmış, farklı

sosyal beceri eğitimi programları ve bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri ile bütünleştirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, ergenlik dönemindeki bireylerin sosyal kaygılarını azaltmaya yönelik bir program geliştirmek; bu programı grup oturumları ile uygulayarak programın işlerliğini sınamaktır.

Araştırmanın temel amacı kapsamında aşağıdaki denenceler sınanacaktır:

Denence 1: Deney grubunun sosyal fobi ölçeği öntest puanları aynı grubun sosyal fobi ölçeği sontest puanlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.

Denence 2: Deney grubunun sosyal anksiyete ölçeği öntest puanları aynı grubun sosyal anksiyete ölçeği sontest puanlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.

Denence 3: Kontrol grubunun sosyal fobi ölçeği öntest puanları ile aynı grubun sosyal fobi ölçeği sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmayacaktır.

Denence 4: Kontrol grubunun sosyal anksiyete ölçeği öntest puanları ile aynı grubun sosyal anksiyete ölçeği sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmayacaktır.

Denence 5: Grup oturumları sonunda deney grubunun sosyal fobi ölçeği son test puanları kontrol grubunun sosyal fobi ölçeği ön test puanlarından düşük olacaktır.

Denence 6: Grup oturumları sonunda deney grubunun sosyal anksiyete ölçeği son test puanları kontrol grubunun sosyal anksiyete ölçeği son test puanlarından düşük olacaktır.

Denence 7: Deney grubunun sosyal fobi ölçeğinden elde edilen izleme çalışması puanları kontrol grubunun sosyal fobi ölçeğinden elde edilen izleme çalışması puanlarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde düşük olacaktır.

Denence 8: Deney grubunun sosyal anksiyete ölçeğinden elde edilen izleme çalışması puanları kontrol grubunun sosyal anksiyete ölçeğinden elde edilen izleme çalışması puanlarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde düşük olacaktır.

Denence 9: Deney grubunun sosyal fobi ölçeği öntest puanları aynı grubun sosyal fobi ölçeği izleme puanlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.

Denence 10: Deney grubunun sosyal fobi ölçeği sontest puanları aynı grubun sosyal fobi ölçeği izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmayacaktır.

Denence 11: Deney grubunun sosyal anksiyete ölçeği öntest puanları aynı grubun sosyal anksiyete ölçeği izleme puanlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.

Denence 12: Deney grubunun sosyal anksiyete ölçeği sontest puanları ile aynı grubun sosyal anksiyete ölçeği izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmayacaktır.

Denence 13: Kontrol grubunun sosyal fobi ölçeği öntest puanları ile aynı grubun sosyal fobi ölçeği izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmayacaktır.

Denence 14: Kontrol grubunun sosyal fobi ölçeği sontest puanları ile aynı grubun sosyal fobi ölçeği izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmayacaktır.

Denence 15: Kontrol grubunun sosyal anksiyete ölçeği öntest puanları ile aynı grubun sosyal anksiyete ölçeği izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmayacaktır.

Denence 16: Kontrol grubunun sosyal anksiyete ölçeği sontest puanları ile aynı grubun sosyal anksiyete ölçeği izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmayacaktır.

Araştırmanın Önemi

Toplumda ve özellikle genç bireylerde yaygın olarak gözlenen ve stres ile yoğunluğu artan, sosyal kaygı, ciddi kişilerarası ilişki problemlerine, iş ve okul hayatında başarısızlıklara, depresyona, madde kullanımına yol açabilmektedir. Eren-Gümüş (2006) sosyal kaygının başlangıç yaşlarına denk gelen ergenlik döneminde verilecek psikolojik yardımın daha ileriki dönemlerde verilecek yardıma göre daha kısa süreli ve etkili olduğunu, sosyal kaygının kendi kendine azalmayan giderek kalıcı hale gelen bir yapısı olduğunu vurgular. Okullarda sosyal kaygı düzeyi fazla olan, sosyal ortamlarda çekingenlik, utangaçlık yaşayan ve kaçınma davranışı gösteren öğrencilerin belirlenerek, sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik bir programın uygulanması, sosyal kaygı bozukluğunun gelişimini önleyebilme açısından önemlidir. Ancak Türkiye'de özellikle devlet okullarında görev yapan rehber öğretmenlerin iş yoğunluğu dikkate alındığında - ki Pişkin (2005, s.479) ilköğretim kademesinde her 1562 öğrenciye bir danışman düştüğünü belirtmektedir – okul rehber öğretmenlerinin bu çocukları tek tek ele alıp yardım götürmesini beklemek gerçekçi olmayacaktır. Bu program okulların rehberlik servisinde çalışan psikolojik danışmanların iş yüklerini hafifletip 10-12 çocuğa aynı anda psikolojik yardım götürebilmesini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Ayrıca, sosyal kaygının azaltılması ile öğrencilerin akademik başarılarının artacağı, sosyal ilişkilerinin gelişeceği, benlik saygısının yükseleceği düşünülmektedir.

Sayıltılar

Deney ve Kontrol grubundaki denekler kişisel bilgi formunu ve Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği'ni ve Çapa Çocuklar için Sosyal Fobi Ölçeği'ni samimi olarak cevaplandırmışlardır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, bilişsel-davranışçı yaklaşımı ile bütünleştirilmiş, sosyal beceri eğitiminin sosyal anksiyete düzeyi üzerindeki etkinliğinin sınanması,
2. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların ancak benzer gruplara genellenebilmesi,
3. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ölçtüğü düşünülen niteliklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Sosyal kaygı: Sosyal kaygı, kişinin tanımadık insanlarla karşılaştığı veya başkalarının gözünün üzerinde olabileceği bir veya birden fazla toplumsal durumdan belirgin ve sürekli bir korku duyma halidir. Komik duruma düşeceği veya utanç duyacağı biçimde davranacağından korkar.

Sosyal Kaygı Bozukluğu: "Sosyal fobi" ve "sosyal anksiyete bozukluğu" sosyal kaygının veya sosyal korkunun psikopatolojik boyutunu ifade etmek için kullanılan terimlerdir. Aşırı yüksek düzeydeki sosyal korku ve kaygı, sosyal fobidir, psikopatolojiktir ve klinik semdrom olarak kabul edilir (McNeil, 2001:9) .

BÖLÜM I

İLGİLİ LİTERATÜR

Bireyin tolumsal etkileşimleri ve sosyal çevresine uyumu, okul başarısı, arkadaş ilişkileri, iş hayatının kalitesi, evlilik ve aile hayatı, özgüveni, benlik saygısı ve ruhsal iyi oluş hali ile yakından ilişkilidir. Bireyin tatmin edici sosyal ilişkilerinin varlığı uyumlu mutlu bir hayat sürmesinde önemli işleve sahiptir. Bireyde erken yaşlarda görülen, ancak önermli olmadığı düşünüldüğü için üzerinde durulmayan bazı hususlar ilerki yıllarda ciddi uyum ve davranış sorunlarına neden olabilir. Sosyal kaygı da bunlardan biridir. Çocukluk döneminde belki biraz utangaç, biraz çekingen, fazla uslu, talepkar olmayan bu çocuklar evde anne-babalar, okulda öğretmenler tarafından sorun çıkarmadıkları için fazla dikkat çekmemekte hatta çoğu zaman bu davranışları ile onaylanmaktadırlar Ancak ergenlik döneminde görülme sıklığı artan sosyal kaygı müdahale edilmediği takdirde sosyal kaygı bozukluğuna yol açabilmektedir. Kişinin yaşamının pek çok alanınında uyum sorunlarına yol açabilecek olan sosyal kaygı bozukluğunun önlenmesi, bunun bir sorun olarak ortaya çıktıktan sonra ele alınıp tedavi edilmesinden daha kolay ve daha kısa sürelidir.

"Önleme" bir şeyi gerçekleşmeden durdurma olarak tanımlanabilir (örneğin, depresyonu, ergen hamileliğini, okulu terketmeyi, çocuk felcini önleme). Caplan 1964 yılında önleme çalışmalarını üçe ayırarak alana açıklık getirmeye çalışmıştır (akt: Romano ve Hage, 2000). İlki, bir bozukluğun ortaya çıkma sıklığını azaltmaya yönelik önleme çabaları; ikincisi bir bozukluğun başlangıç aşamasında veya risk altında olanları hedefleyerek bozukluğun görülme sıklığını azaltma çabası, üçüncüsü ise görece var olan bir bozukluğun kişi üzerindeki olumsuz etkisini azaltmaya yönelik önleme çabası olarak ele alınabilir. Fakat uygulamada bu üç önleme aşamasını birbirinden ayırmak kolay olmamaktadır. Örneğin okulda öğrencilerin alkol kullanımını azaltmaya yönelik bir program belli sınıflardan tüm öğrencilere verilecektir. Böyle bir konuda daha fazla risk altında olan daha az risk altında olan öğrencilerin ayrımına gitmek çok pratik olmayacaktır. Bu nedenle program herkese uygulanır. Ancak, stres yönetimi ile ilgili bir program

uygulanacağı zaman önleme çalışmasının hangi aşaması olduğunu katılımcılar belirlemektedir. Birincil önleme çabası, çok az stres yaşayanları, ikincil önleme çalışması stres açısından riskli grubu oluşturanları, üçüncül önleme çabası için stresle ilgili sorun yaşayanları hedefler (Romano ve Hage, 2000).

Önleme kavramı son derece geniş bir alanı kapsar. Önleme çalışmalarına toplumun ruh sağlığı ile ilgili her kurumunda yer verilmesinin önemini tartışmaya gerek yoktur, ancak yine de okullar önleme çalışmalarını gerçekleştirmek için en iyi kurumlardır. Çünkü, önleyici hizmetler en büyük etkiyi çocuklar ve gençler üzerinde yapmaktadır (Korkut, 2004). Okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarının temel olarak ilgisi sorunları çözmekten çok önleme olmasına rağmen uygulamada, sorunları olan öğrencilerin acil gereksinimleri nedeniyle önleme çalışmalarına daha az zaman kalmaktadır (Daws, 1973; akt: Korkut, 2004). Sadece risklerin sorunlara yol açmasını beklemek yerine önleme çalışmalarında bulunmak gerekmektedir. Bununla birlikte amaç sadece sorunların önlenmesi değil, gençlerin daha etkili davranan yetişkinler haline gelmeleri de olduğu için onlara bazı becerilerin öğretilmesi hedeflenmelidir (Korkut, 2004).

Korkut (2004)'un Conyne'den aktardığına göre, önleme çalışmalarının genel özellikleri arasında, olaydan önce gerçekleştirilmesi, sağlıklı ya da risk taşıyan kişilere odaklanmış olması, sorunların ortaya çıkışını azaltıcı etkisinin bulunması, risk etmenlerini azaltıp, koruyucu etmenleri arttırıcı özelliğinin bulunması ve bireyi güçlendirici yönünün olması sayılabilir. Bu özellikleri barındıracak bir önleme çalışması çok iyi planlanmalıdır. Hizmet verilecek grup ve grubun özellikleri belirlenmeli ve çalışmanın yapılacağı alanla ilgili literatüre hakim olunmalıdır (Korkut, 2004).

Bu bölümde sosyal kaygı, sosyal kaygının ortaya çıkmasına neden olan faktörler, sosyal kaygının kuramsal açıklaması ve sosyal kaygıya yönelik sağaltım çalışmaları ile ilgili araştırmalar doğrultusunda bilgi verilecektir.

Sosyal kaygı sağlıklı gelişen hemen hemen bütün bireylerin toplumsal ilişkilerinde zaman zaman, belli durumlarda yaşadığı bir duygudur. Yeni bir iş görüşmesi, topluluk önünde konuşma yapmak gibi durumlar pek çok bireyde belli bir düzeyde kaygı

yaratabilir. Böyle durumlarda az da olsa kaygı yaşanması uyum sağlayıcı olarak ele alınabilir. Çünkü birey bu kaygı nedeniyle iş görüşmesine daha özenerek gidecek veya konuşmasına daha fazla emek harcayarak hazırlanacaktır. Ancak eğer yaşanan bu kaygı birey de psikolojik sıkıntı veya strese neden olacak kadar şiddetli ise, günlük yaşamın pek çok sosyal durumda karşısına çıkıyorsa ve bireyde bu sosyal durumlardan kaçınma düşüncesine neden oluyorsa yüksek sosyal kaygıdan söz edilebilir. Eğer bu yüksek sosyal kaygı bireyin sosyal yaşamını sürdürmesinde güçlükler yaratıyor, buna bağlı olarak iş, aile hayatını olumsuz etkiliyorsa kişi sosyal ortamlardan uzak durmak için kendini izole ediyorsa sosyal kaygı bozukluğundan şüphe edilebilir.

Sosyal kaygı ve sosyal kaygı bozukluğu (sosyal fobi) arasındaki son derece net benzerliklere rağmen sosyal kaygı bozukluğunun sadece aşırı sosyal kaygı olup olmadığına ilişkin soru akılları karıştırmaktadır. Bu konudaki en yaygın görüş, sosyal kaygı bozukluğunun sosyal kaygının aşırı bir şekilde ortaya konmasına ve aradaki farkın sadece bir derece farkı olduğuna ilişkindir. Sosyal kaygı bozukluğu gösteren bireyler daha yoğun kaygı yaşarlar, kendileri için zorlayıcı olan sosyal durumlardan kaçınma girişimleri daha umutsuzdur, yaşadıkları kaygının sosyal hayatları üzerindeki etkisi daha kötü ve zarar vericidir. Ancak sosyal kaygı ve sosyal kaygı bozukluğunun ortaya çıkmasına neden olan faktörler ve davranışsal sonuçlar açısından incelendiğinde sosyal kaygı bozukluğunun sebepleri ve davranışsal sonuçları, sosyal kaygınınkilerle benzerdir (Leary ve Kowalski, 1995).

Sosyal kaygıya ilişkin literatür, özellikle de bilişsel, davranışsal ve fizyolojik benzerlikleri nedeniyle sosyal kaygı bozukluğu ile ilgili literatürden farklı olarak ele alınamaz. Sosyal kaygı bozukluğuna ilişkin özellikle bilişsel açıklamalar sosyal kaygıya yönelik çalışmalar için önemli birer çıkış noktası oluşturmaktadır (Beidel, Turner, Dancu, 1985; Turner, Beidel ve Larkin, 1986).

Turner, Beidel, ve Larkin (1986) sosyal kaygı ve sosyal kaygı bozukluğunun koşıllarının birbirinden tamamen bağımsız koşullar mı yoksa kişilerin yaşadığı duygusal sıkıntıda görülen bir derece farklılığı mı olduğunu inclemek amacıyla karşılaştırmalı bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada klinik olarak sosyal kaygı bozukluğu tanısı almış

bireylerle, klinik olmayan ortamlarda sosyal kaygı düzeyi yüksek bulunmuş bireyleri yaşadıkları kaygı düzeyi (kalp atışı – kan basıncını ölçerek) ve olumsuz düşünceleri bakımından karşılaştırılmıştır. Sosyal kaygısı yüksek, sosyal kaygı düzeyi düşük ve sosyal kaygı bozukluğu tanısı almış toplam 69 deneğe sosyal etkileşimle ilgili üç görev verilmiş. Bunlardan ilki karşı cinsten biriyle yapılandırılmamış etkileşim, ikincisi aynı cinsten biriyle benzer bir karşılaşma, üçüncüsü ise denek tarafından seçilen, önceden hazırlık yapılmamış bir konuşmadı. Araştırma bulguları sosyal kaygı düzeyi düşük denekelerin her üç görevde de hem sosyal kaygı bozukluğu tanısı almış hem de sosyal kaygı düzeyi yüksek deneklerden istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha az olumsuz düşünceye sahip olduklarını ortaya koymuştur. Sosyal kaygı bozukluğu tanısı almış ve sosyal kaygı düzeyi yüksek denekler ise sosyal etkileşimlere verdikleri bilişsel ve fizyolojik tepkiler açısından benzer kalıplar sergilemişlerdir.

Yine yüksek sosyal kaygı ile sosyal kaygı bozukluğu arasındaki temel fark ve benzerlikleri inceleyen bir çalışma da Turner, Beidel, Dancu ve Keys (1986) tarafından gerçekleştirilmiştir. Turner, Beidel, Dancu ve Keys (1986), kliniğe başvurmuş sosyal kaygı bozukluğu gösteren bireylerle, kliniğe başvurmamış sosyal kaygısı yüksek olan bireyleri ve sosyal kaygıyla ilgili herhangi bir sorun yaşamayan deneklerden oluşan üç grubu ele aldıkları bir çalışmada gruplar arasındaki fizyolojik, davranışsal ve bilişsel farklılıkları incelemişlerdir. Bilişsel değerlendirmeler, deneklerin kendi cinslerinden ve karşı cinsten kişilerle karşılıklı etkileşimlerinden sonraki duygu ve düşüncelerinin incelenmesi yoluyla yapılmıştır. Sosyal kaygısı yüksek olanların bulunduğu iki grupta yer alanlar, diğerlerine göre daha fazla olumsuz düşünce ve daha az olumlu düşünce bildirmişlerdir. Her üç grubun da kendi cinslerinden birisiyle konuşurken en düşük, karşı cinsten birisiyle konuşurken orta düzeyde ve topluluk önünde konuşma yaparken en yüksek kan basıncına sahip oldukları; sosyal kaygısı olamayan grubun kan basıncı ortalamasının diğer iki grubun ortalamalarından daha düşük olduğunu saptamışlardır.

Söz konusu çalışmada, sosyal kaygının ortaya çıkmasında etkili olan faktörler, bireylerin sosyal kaygı yaşadığı durumlar ve sosyal kaygının kuramsal açıklaması sosyal kaygı bozukluğu ile ortak literatür çerçevesinde verilmiştir. Ancak sosyal kaygı bozukluğunun sağaltımına ilişkin farmakolojik çalışmalar, sosyal kaygının dolayısıyla bu

çalışmanın kapsamının tamamen dışında kalması nedeniyle sosyal kaygı bozukluğuna ilişkin sadece psikolojik sağaltım yöntemleri ortak literatür çerçevesinde verilmiştir.

1. SOSYAL KAYGI VE SOSYAL KAYGIYLA İLİŞKİLİ KAVRAMLAR

"Sosyal fobi" terimi ilk kez Janet (1903) tarafından, konuşurken, piyano çalarken veya yazı yazarken başkaları tarafından gözlenmekten korkan hastalar için kullanılmıştır, yıllar sonra Marks (1969, 1970) sosyal fobi kavramını tekrar ele almıştır (Akt: Heckelman ve Schneier, 1995; Lecrubier, Wittchen, Faravelli, Bobes, Patel ve Knapp, 2000; Rapee, 1995). Sosyal kaygı bozukluğunu işaret eden belirtiler farklı isimlerle sınıflandırılmış olsa da Amerikan Psikiyatri Birliği tanı ölçütleri el kitabına "sosyal fobi" adı altında ilk kez 1980 yılında yayınlanan üçüncü versiyon (DSM III) ile girmiştir (Kearney, 2005).

Schlenker ve Leary (1982), bireyin sosyal etkileşimde bulunduğu insanlar üzerinde belli bir izlenim oluşturma çabası içinde olduğunu ve istediği izlenimin oluşup oluşamayacağından emin olmadığını bu durumda da sosyal kaygı yaşayabileceğini söyler. Leary ve Kowalski (1995) ise, sosyal kaygının ortaya çıkışını, bireyin başkaları tarafından nasıl algılandığı ve değerlendirildiği ile aşırı ilgilenmesiyle açıklar. Birey sadece başkaları tarfından izlenirken ve değerlendirilirken değil bunun olma ihtimali söz konusu olduğunda da sosyal kaygı yaşar. Dolayısıyla sosyal kaygı kişi yalnız kaldığında da ortaya çıkabilir, başkalarının onun hakkında ne düşüneceği fikri kaygının ortaya çıkması için yeterlidir.

Bireyler, çeşitli sosyal durumlarda zaman zaman kaygı yaşayabilirler. Bu kaygının sıklığı, şiddeti ve süresi kişiye veya duruma göre farklılıklar gösterir. Bir sohbeti başlatmak veya sürdürmek, iltifat etmek ve iltifat almak, iş görüşmesi yapmak, karşı cinsten biriyle ilk buluşma, otorite figürleri ile veya işyerinde üstleriyle konuşmak, bir topluluk önünde konuşmak, bir toplantıyı yönetmek veya tanıdık olmayan kişilerle sohbet etmek, topluluk içinde yemek yeme veya bir şeyler içmek kişide kaygı yaratan durumlardan bazılarıdır (Leary ve Kowalski, 1995; Hillard, 2005). Bu kaygı bazı bireyler için aşırı derecede yaşanabilirken diğer bireyler söz konusu kaygıyı çok daha hafif atlatabilmektedirler. Ancak bu durum belirgin ve ısrarlı bir şekilde süreklilik göstermediği, bireyde klinik bozulmalara ve sistematik biçimde kişiye sıkıntı vermediği sürece sosyal kaygı bozukluğu

tanısı almaz (Lecrubier, Wittchen, Faravelli, Bobes, Patel ve Knapp, 2000). Sosyal kaygı evrensel bir olgudur. Bir bireyin herhangi bir andaki sosyal kaygı düzeyi bir uçta korkusuzluktan diğer uçta ise kaygıdan aşırı zayıf düşmeye ve kaçınmaya kadar uzanabilir. Kaygı ve kaçınmanın düzeyi fonksiyonlardaki bozulma klinik boyuta ulaşırsa birey sosyal kaygı bozukluğu tanısı alır (Herbert, Rheingold, Brandsma, 2001).

Sosyal kaygı bozukluğu, kişinin toplumsal ortamlarda küçük düşmekten, olumsuz değerlendirilmekten korkmasıdır. Korkulan durumlarda kişinin kendine yönelik dikkatinde artış ve bununla birlikte çarpıntı, terleme, titreme, yüz kızarması gibi fiziksel kaygı belirtileri görülür. Eleştiriye karşı aşırı duyarlılık, düşük benlik saygısı, toplumsal ilişki becerilerinde eksiklik, girişkenlik gerektiren durumlarda yaşanan güçlükler sosyal kaygı bozukluğunun önemli belirtileridir. Sosyal kaygısı olanlar, sosyal ortamlarda konuşmayı başlatamazlar, göz göze gelmekten kaçınırlar, diğer insanlara göre daha az konuşurlar, daha uzun süre sessiz kalırlar, cevap vermekte gecikirler, konuşmaya eşit ölçüde katılamazlar, bazen meslekleri gereği insanlarla ya da toplum önünde konuşmak zorunda olsalar bile, yeterli ya da rahat görünmek için fazla çaba harcarlar. Dikkatleri kendilerine yönelmiş durumdadır; diğer insanların kendileriyle ilgili ne düşündüğüyle fazla meşguldürler. Sosyal kaygının bedensel belirtileri ise genellikle yüz kızarması, çarpıntı, terleme, titreme, gerginlik, midede rahatsızlık, ağız kuruluğu, nefes almada güçlük, bayılma hissi, baş dönmesi ve kulak çınlaması şeklinde kendini gösterir (Demir, 1997).

Sosyal kaygı bozukluğu, Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması El Kitabı (DSM-IV)' nda (2001) şu şekilde yer almaktadır:

> "Tanımadık insanlarla karşılaştığı ya da başkalarının gözünün üzerinde olabileceği, bir ya da birden fazla toplumsal ya da bir eylemi gerçekleştirdiği durumdan belirgin ve sürekli bir korku duyma. Kişi küçük duruma düşeceği ya da utanç duyacağı bir biçimde davranacağından korkar. Korkulan toplumsal durumla karşılaşma hemen herzaman anksiyete doğurur, bu da duruma bağlı ya da durumsal olarak yatkınlık gösterilen bir panik atağı biçimini alabilir. Kişi, korkusunun aşırı ya da anlamsız olduğunu bilir. Korkulan toplumsal ya da bir eylemin gerçekleştirildiği durumlardan kaçınılır ya da yoğun anksiyete ve sıkıntıyla bunlara katlanılır. Kaçınma, anksiyöz beklenti ya da

korkulan toplumsal ya da bir eylemin gerçekleştirildiği durumlarda sıkıntı duyma, kişinin olağan günlük işlerini, mesleki (ya da eğitimle ilgili) işlevselliğini, toplumsal etkinliklerini, ilişkilerini bozar".

Sosyal gelişim ile ilgili literatür tarandığında sosyal kaygı ve sosyal kaygı bozukluğunda olduğu gibi benzer pek çok kavramın varlığı dikkat çekmektedir. Bu kavramlar temelde farklılıklar arz etmekle birlikte sıkça birbirlerinin yerine veya birbirini tamamlamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu bölümde sosyal kaygıyla sıkça birarada yer alan utangaçlık, sıkılganlık, içedönüklük, çekingenlik, gibi kavramlara kısaca değinilecektir.

Utangaçlık

Sosyal kaygıyla ilgili çalışmalarda en sık karşılaşılan kavramlardan birisi utangaçlıktır (shyness). Utangaç bireylerle sosyal kaygısı yüksek olan bireylerin, başta sosyal durumlarda sıkıntı yaşamaları olmak üzere pek çok ortak noktalarının bulunması ve her ikisinin de bireyin hayatında benzer sonuçlar doğurması sebebiyle bu iki kavram sıklıkla yan yana hatta bazen birbirinin yerine kullanılabilmektedir.

Lazarus, (1982) utangaçlığın bir kişilik özelliği ve durum olduğuna bireyi tanımlayıcı yönüne vurgu yapar. Utangaçlık, duygusal bir bozukluktan ziyade, daha çok mizaç olarak çekingen bireyleri tanımlayan bir kavramdır. Utangaçlık, yükselen birey olma durumu, aşırı benmerkezci meşguliyet ve sosyal değerlendirme ile aşırı ilgili olma sonucunda ortaya çıkar ve sosyal ortamlarda kendini tutma, sosyal etkileşimlerden geri çekme, sosyal kaçınma davranışına neden olur (Handerson ve Zimbardo, 2001). Utangaç bireyler, sosyal kaygı bozukluğu olan bireylerle benzer özellikler gösterseler de, sosyal kaygı bozukluğu için utangaçlığın aşırı boyutudur gibi bir tanım yapılamaz (Beidel ve Turner, 1998).

Araştırmalar, birbirinden farklı iki utangaçlık tipi üzerinde durmaktadır (Buss, 1980; Aspendorf, 1987). Birinci tip utangaçlık, kişinin kendisini sosyal durumlarda kolay

kolay rahat hissedemediği bir kişilik özelliği şeklinde tanımlanabilir. Buna örnek olarak, çocukların alışık olmadıkları bir sosyal durumla karşılaştıklarında, ilk önce olup biteni veya olayı incelemeleri ve zamanla ortama ısınmaları verilebilir. Bu sağlıklı bir kaygıdır çünkü çocuğu ona zarar verebilecek kişilerden korur (Zimbardo ve Radl, 1981; Hillard, 2005).

Utangaçlığın diğer biçimi değerlendiriliyor olmakla yakından ilgilidir. Utangaçlığın bu tipi sosyal kaygı ile son derece benzer bir tablo ortaya koyar. Sosyal kaygı, başkaları tarafından incelenme ve değerlendirilme korkusuyla ilişkili rahatsızlık duygusunu ifade eder. Utangaçlık ise bazı araştırmacılar (Mills ve Rubin, 1993) tarafından bu sosyal kaygının davranışsal karşılığı olarak ele alınmıştır. Hillard (2005) utangaçlığın fobi gibi bir duygu olmadığına fakat bir davranış, kaygıdan kaçınmak için bir girişim olduğuna vurgu yapmıştır.

Asendorpf (1986), erken çocukluk yıllarında görülen utangaçlığın, yeni sosyal durumları yadırgamak, daha az sosyal olmaya eğilimli genetik miras, aşırı tedbirli davranış veya aşırı hassasiyet gibi faktörden dolayı ortaya çıkarken Daha büyük çocuklarda (4-5 yaş) utangaçlığın, yabancılarla karşılaşıldığında, dikkatin odağı olduklarında veya akranla birlikte olunduğunda ortaya çıktığını vurgular. Utangaçlık, 15-16 yaşlarına gelindiğinde en üst noktaya ulaşır; bu dönemde görülen utangaçlık kendine yönelik ilgiden, bir sosyal nesne olarak kendini fark etme veya düşük benlik saygısı gibi nedenlerle ortaya çıkar.

Utangaç çocuklar, başkalarının varlığında çekingen davranırlar (Cheek, Carpentieri, Smith, Rierdan ve Koff 1986). Zimbardo ve Radl (1981) anaokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada utangaç çocukların utangaç olmayanlara göre daha az arkadaşları olduğunu; Straus, Frame ve Forehand (1982) ise sosyal kaygılı, utangaç ve çekingen çocukların diğrelerine göre daha az populer olduğunu saptamışlardır.

Utangaçlık ile ilgili tanımların çoğu, sosyal kaygıda olduğu gibi rahatsızlık ve rahatsızlık yaratan durumdan kaçmak için yüksek motivasyon içerir. Aradaki önemli bir fark utangaçlığın sosyal anksiyeteyi bir bileşen olarak kapsayabilmesidir. Fakat sosyal kaygı davranışsal olarak utangaçlığa neden olmayabilir (Handerson ve Zimbardo, 2001).

Utangaçlık ile sosyal kaygı, fizyolojik, davranışsal ve bilişsel boyutları ile birbirine çok yakın kavramlar olmakla birlikte, aralarındaki fark sadece derece farkı değildir.

Sıkılganlık

Sosyal kaygı ile ilişkili kavramların bir diğeri ise (embarrassment) sıkılganlıktır. Sosyal kaygısı yüksek ve sosyal kaygı bozukluğu tanısı almış bireylerin özellikleri arasında sıkılganlık oldukça yaygın görülür. Sıkılgan bireyler de sosyal açıdan kaygılı bireylerde olduğu gibi diğerlerinin kendi hakkındaki görüşlerine ilişkin yönelmiş yoğun bir ilgi sözkonusudur. Başkaları tarafından nasıl görüldükleri ve nasıl değerlendirildikleri önem kazanır ve başkaları üzerinde istenmedik bir izlenim bırakacağı düşüncesi bireyin sıkılganlık ve kaygı yaşamasına yol açabilir (Miller, 1995).

Sıkılganlık, şaşkınlık, telaş ve hayal kırıklığı ile kendini gösterir. Bireyler sıkılganlık yaşadıklarında başkalarının kendileri hakkındaki değerlendirmeleri ile yakından ilgilenirler ve kendileriyle ilgili istenmedik bir izlenim yarattıklarına dair şüphe duyarlar (Miller, 2001a; Miller, 2001b). Sıkılganlık başkalarının istenmeyen dikkati ile ilgilidir, genelde birey hatalı bir davranış yaptığında nazik olmayan bir tavırda bulunduğunda ortaya çıkar ancak utanılması gereken bir davranış olmasa bile insanların dikkatini üzertinde hissetmesi de bireyin sıkılmasına neden olabilir. Bireyler çok fazla iltifat aldıklarında, herkesin gözü onların üzerinde olduğunda da sıkılganlık yaşarlar. Kişinin sıkılganlık yaşadığı, etrafındakiler tarafından kolaylıkla farkedilebilir. Sıkılganlık yaşayan bireyler gözlerini çevredekilerden kaçırırlar, başlarını öne eğerler elleriyle ağız, burun, kulak gibi belli noktalara dokunurlar, bunların tamamı yaklaşık beş saniye sürer (Keltner, 1995).

Miller (2001a) sıkılganlığı sosyal kaygının aksine sıradan ve normal bir durum olarak ele alır. Sosyal kaygı bozukluğu, aşırı ve gerçekçi olmayan bir gerginliğe neden olarak bireyin sosyal hayatına zarar verir, sıkılganlığın ise uyum sağlayıcı özelliğinden dolayı sıradan ve normal bir durum olarak kabul edilebileceğini belirtir. Kendisinin ve diğerlerinin davranışları karşısında sıkılganlık yaşamayan bireyler toplumsal ortamlarda aşırı rahat tavır ve hareketleri ile çevresine rahatsızlık veren bireylerdir. Sıkılma duygusu

olmayan insanlar başkaları tarafından güvenilmez ve itici olarak algılanabilir. Sıkılganlık, sosyal etkileşim halindeyken bireyin yanlışlıkla karşısındakinin canının sıkılmasına, kırılmasına veya üzülmesine yol açtığı durumların her iki taraf için de olumlu bir şekilde atlatılmasında kolaylık sağlar (Miller, 2001a).

Şekil 1. Sıkılganlık ve Sosyal Kaygı Arasındaki Temel Farklılıklar (Miller, 2001a: 76)

Özellik	*Sıkılganlık*	*Sosyal Kaygı*
Fenomenoloji	ürkme ve utanç	sinirsel kaygı durumu
Durum	duygu	ruhsal durum
Zamanlama	ani ve tepkisel	aşamalı ve beklendik
	istenmeyen olayın ardından	olay olmadan önce
Süre	kısa süreli	uzun süreli
Ortaya çıkış	ön ergenlik	orta ergenlik
Davranışsal sonucu	özür dileme, gönül alma	içe kapanma
İnteraktif sonucu	sempati ve kabul	onaylanmama
Genel nedeni	sosyal değerlendirilme	sosyal değerlendirilme

İçedönüklük

Sosyal kaygıyla ilgili alanyazında sıklıkla karşılaşılan bir başka kavram ise içedönüklüktür (introversion). Ancak içedönüklük utangaçlık ve sosyal kaygı ile çok da denk durumlara işaret etmez. İçedönüklük utangaçlık ve sosyal kaygı ile genellikle bir arada kullanılır fakat tanım olarak örtüştükleri söylenemez.

İçedönük bireyler, enerjilerini kendi içlerinden alan kişilerdir. Kendi düşünce dünyalarıyla olmaktan zevk alırlar. Kendileriyle vakit geçirmeyi severler. Utangaç olmayan içe dönük bireyler ise başkalarıyla etkileşimleri esnasında güçlük yaşamazlar. Kısa bir süre için yüksek düzeyde bir sosyal enerjiyi çevresine yayabilir, fakat bu süre uzadıkça sıkılır ve kendi kendisiyle kalıp, enerjisini tekrardan depolayabileceği daha sakin bir yerde olma isteği belirir. Utangaç ve bununla birlikte içedönük olan bireyler de

enerjilerini kendi içlerinden alırlar, ama sosyal etkileşimler söz konusu olduğunda utangaç olmayanlar kadar rahat değilderdir. Genelde tercihlerini evde oturup kitap okumak, müzik dinlemek bilgisayar başında geçirmek isterler (Hillard, 2005).

Utangaç olmayan dışa dönük bireyler de enerjislerini diğer insanlardan alır. Başkalarıyla birlikteyken son derece mutludur onlarla mümkün olduğunca çok vakit geçirmek ister. Utangaç olan dışadönük bireyler de enerjilerini diğer insanlardan alır fakat kendilerini başkalarının yanında rahat hissetmesi zaman alabilir. Sosyal çevresine alıştığı ve insanlara ısındığı zaman bu bireyler, kendini evde gibi hisseder, rahat konuşur, sosyal durum devam ettikçe enerjilerinde artış olur. Sosyal toplantıdan en son ayrılan kişiler genellikle onlar olur (Hillard, 2005). Bu kategorileri çok kesin çizgilerle ayırmak doğru olamayabilir. Bir kişi için bunlardan birine daha yakın denilebilir veya durumdan duruma değişebilir.

Çekingenlik

Çekingenlik akranlarla normalden daha az oranda veya daha az süreyle ilişki kurmak olarak tanımlanabilir, tek bir kelime ile ifade edilecek olursa yalnızlık denebilir. Ancak buradaki yalnızlık arkadaşlar tarafından reddedilme veya izole edilmeden farklı olarak düşünülmelidir. Çekingen çocuklar kendilerini akranlarından uzak tutarlar. Çekingenlik, içe dönüklük, utangaçlık, sosyal kaygı veya depresyon gibi çok çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilir ve yaşam boyu sosyal uyum zorluklarına neden olabilir (Rubin ve Aspendopf, 1993)

Son yıllarda yapılan çalışmalar, erken çocukluk yıllarında çekingen olan çocukların sosyal ve akademik yaşamlarında uyum zorluklarıyla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Çekingen çocukların daha sosyal akranlarla karşılaştırıldığında, daha yoğun kaygı belirtileri gösterdikleri, akranlar tarafından dışlandıkları, öğretmenlerinden aşırı ilgi bekledikleri saptanmıştır (Coplan, Gavinski-Molina, Lagace-Seguin ve Wichmann, 2001; Gazelle ve Ladd, 2003).

2. ÇOCUK VE ERGENLERDE SOSYAL KAYGININ GELİŞİMİ

Emmelkamp, Bouman ve Scholing (1995) Arkowitz (1977)'in sosyal kaygı bozukluğu gösteren bireylerin kendilerine ve diğerlerine ilişkin değerlendirmeleriyle ilgili çalışmasını şu şekilde özetlemişlerdir: Sosyal kaygısı yüksek bireyler, sosyal kaygısı yüksek olmayanlara göre, sosyal ilişkilerde kendileriyle ilgili daha fazla olumsuz ifadeler kullanmaktadırlar. Kendi sosyal davranışlarını abartılı biçimde olumsuz değerlendirmektedirler. Çifte standart uygulayarak başkalarına daha hoşgörülü davranırken kendilerinden beklentileri çok daha yüksektir. Tatmin edici sosyal durum veya olayları önemsiz kabul edip hafızadan silerken, olumsuz olayları üzerinden uzun zaman geçse bile hatırlarlar. Hoş olan sosyal olayların nedenlerini kendi dışında ararken, hayal kırıklığı yaratan sosyal olayların nedenleri kendilerinde ararlar. (sosyal ilişkilere olumsuz yüklemeler yapmak, kendi davranışlarını abartılı biçimde olumsuz değerlendirmek, aşağılamak, hoş ya da olumlu durum ve olayları önemsiz kabul edip bir yana koyarken, yetersiz, doyumsuz yaşantıların üzerinde daha çok durmak).

Sosyal kaygı, bireyin sosyal gelişimi ve sosyal fonksiyonlarını yerine getirebilmesi için normal ve gerekli bir duygudur. Ancak bireyde görülen yüksek sosyal kaygı, çeşitli psikolojik ve psikososyal işlev bozukluklarıyla ilişkili görülmektedir (Albano ve Detweiler, 2001). Çocukluk korkuları normal gelişimin birer parçasıdır. Çocukluk döneminde görülen normal gelişimsel korkularla, patalojik kaygıları birbirinden ayırabilmek, çocuğun ruh sağlığı açısından önemlidir. Gelişimsel açıdan normal kabul edilen korkuların geçici olması ve çocuğa az sıkıntı vermesi beklenir. Eğer korku zaman içinde yok olmuyorsa, çocuğun yaşamındaki önemi, çocukta yarattığı sıkıntı azalmıyorsa ve çocuğun günlük fonksiyonlarına zarar veriyorsa patalojik korkudan söz edilebilir (Albano, DiBartolo, Heimberg ve Barlow, 1995).

Çocukta sosyal kaygının gelişimi çocuğun kendisine, birincil bakım veren kişileri diğerlerinden ayırmaya başlaması ile ortaya çıkar. Sonraki gelişimi ise sosyal obje olarak kendini fark etme veya kendine yönelik ilginin artmasıyla gerçekleşir (Leary, 1983).

Çocukta sosyal etkileşimlerin yapsını anlama, zihinsel kapasitenin gelişimiyle paraleldir. Bu yapıyı anlayacak zihinsel kapasiteye ulaşması ve kendine yönelik olumsuz dikkati (negative self-focused attention) geliştirmesiyle başkalarının olumsuz değerlendirmelerinden korkmaya başlar (Albano, DiBartolo, Heimberg ve Barlow, 1995).

Çocuk 8-10 yaşlarına geldiğinde bilişsel yetileri ince sosyal mesajları ve karmaşık sosyal etkileşimleri anlamaya imkan verecek şekilde gelişir. Sosyal performans ve davranışlarının, görünümlerinin başkaları tarafından yargılanacağı veya olumlu / olumsuz değerlendirileceğine dair bir farkındalık kazanırlar (Albano ve Detweiler, 2001).

Çocuklarda, başkaları tarafından değerlendirilme ve sosyal korkuların kazanımı farklı öğrenme olasılıklarına dayalı olabilir. Ebeveynler istemeyerek veya bilerek çocuklarındaki sosyal kaygılı davranışı överek, sempatilerini belli ederek cesaretlendirmiş olabilirler (Eisen & Kearney, 1995). Sosyal kaygısı olan çocuklar, başkaları tarafından değerlendirilmeye imkan verecek sosyal durumlardan sürekli kaçıyor olabilir, Bu kaçış sonrasında kaygının azaldığını hissetmesi kaçışın olumsuz pekiştireç olarak işlev görmesine, kaçma davranışının yerleşmesine neden olabilir (Delprato ve McGlynn, 1984). Sosyal ortamlara karşı gösterilen yaklaşma tepkisinin cezalandırılması, özellikle sosyal beceri zaaflarını içeren yetersiz yaklaşma çabaları bundan sonraki çabaların gerçekleşmesine engel olabilir (Vasey ve Dadds, 2001). Ve aşırı genelleştirmeler korkunun farklı sosyal durumlara genelleştirilmesine neden olabilir (McNeil, Lejuez, ve Sorrell, 2001). Öğrenme deneyimleri çocuğun gelişimine paralel olarak gelişen ve zaman içinde ortadan kalkması beklenen bu korkularla yüzleşmesini dolayısıyla onlarla başedebilmesini engelleyebileceği gibi, korkulan sosyal deneyimlerle yüzleşmesine engel olacak bu da tatmin edici sosyal becerilerin gelişmesine imkan vermeyecektir (Vasey ve Dadds, 2001).

3. SOSYAL KAYGISI YÜKSEK ÇOCUK VE ERGENLERİN ÖZELLİKLERİ

Sosyal kaygısı yüksek çocuk ve ergenlerde benzer birtakım özelliklerin varlığı araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Bu bölümde sosyal kaygısı yüksek çocukların özellikleri iligili literatür gözden geçirilerek özetlenmeye çalışılmıştır.

Sosyal durumlarda zorluk yaşamış bireyler akademik, mesleki ve sosyal fonksiyolarında da yetersizlik gösterebilirler. Sosyal kaygısı yüksek ergenlerin belirttikleri ortak problem alanları, sosyal toplantılara katılma, başkalarının önünde konuşma, yeni insanlarla tanışma, girişken davranışta bulunma, otorite figürleri ile konuşma, sınıfta söz almaktan çekindikleri için düşük ders notları, öğrenci klüplerine ve spor takımlarına katılma konusunda çekingenlik, yakın ilişkileri kurmakta zorluk, depresyon, sıkıntı veren sosyal durumların öncesinde veya sonrasında gerginliği azaltma amaçlı alkol kullanımıdır (Caspi, Elder, ve Bem, 1998; Kupersmidt ve Patterson, 1991; Rapee, 1995; Scholing ve Emmelkamp, 1990; Turner, Beidel, Dancu, ve Keys, 1986).

Amies, Gelder ve Shaw (1983), sosyal kaygı bozukluğunda en sık görülen fizyolojik belirtilerin sırasıyla çarpıntı, terleme, titreme, kas gerginliği, ağız kuruluğu, karında fenalık hissi olduğunu bildirmişlerdir. Sosyal kaygısı yüksek bireylerin en sık korku duyduğu durumlarsa birisiyle tanıştırılma, otorite konumundaki kişilerle görüşme, telefonu kullanma, evde ziyaretçi kabul etme, birşey yaparken seyredilmedir; Johnson ve Glass (1989) karşı cinsle ilişkilerinde sosyal kaygı yaşayan erkek çocukların toplumsal beceri, ilgi çekme, karşılıklı konuşmayı sürdürme gibi konularda sosyal kaygısı normal düzeydeki kontrol grubuna göre belirgin biçimde daha fazla güçlük çektiklerini bildirmişlerdir (Akt: Demir, 1997).

Utangaç ve sosyal kaygısı yüksek çocuk ve gençlerin sosyal çevresi zayıftır. Okulda ve iş haayatında genellikle başarısız oldukları görülür, sosyal becerileri ise akranları kadar gelişmemiştir (Albano, Chorpita ve Barlow, 2003; Rapee, 1995). Çocukların kaygı duydukları sosyal etkileşimleri en sık yaşadıkları ortam okuldur. Last,

Herzen, Kazdin, Finkelstein ve Strauss (1991), okul fobisi olan çocukların % 30'nun okula gitmek istememe nedeni olarak sosyal korkuları gösterdiklerini belirtmişlerdir. Sosyal kaygısı yüksek çocuklar, okul ortamında kendilerinde en sık kaygı yaratan durumu akranlarla yapılandırılmamış bir karşılaşma olarak belirtmişlertdir, kaygıya neden olan diğer durumları ise başkalarının önünde konuşmak (örn. sınıfta yüksek sesle okumak) ve sosyal olaylara katılmak olarak vurgulamışlardır (Beidel, Neal ve Lederer, 1991). Ergenlik döneminde sosyal kaçınma sohbet ortamlarından, spor aktivitelerine katılmaktan, sınıfta konuşmaktan sosyal ve akademik gruplara katılmaktan kaçınma şeklinde gerçekleşir. Sosyal kaygısı yüksek olan gençler iş aramak flört etmek gibi yaşa özel gelişimsel görevleri daha geç gerçekleştirirler (Albano, Chorpita ve Barlow, 2003).

Albano, DiBartolo, Heimberg ve Barlow (1995), sosyal kaygı bozukluğu tanısı almış pek çok çocuğun kendi yaşlarına uygun olmayan ilgileri olduğunu gözlemlemişlerdir. Bu çocukların dünya uygarlıklarının savaşları, bilgisayar programlama, hava durumunu takip etme gibi yaşıtlarından farklı ilgi alanlarına yöneldikleri görülmüştür. Araştırmacılar, bu çocukların video/bilgisayar oyunları, televizyon, gençlik dergileri gibi daha ortak ilgi alanlarının olmamasını sosyal etkileşime ayrılan zamanın azlığı ile açıklamaktadırlar. Bu durum da doğal olarak bu çocukların yaşlarına uygun temel sosyal ortamlardan uzak kalmalarına ve akranlardan geri bildirim alamamalarına neden olmaktadır. Yaşıtlarından farklı ilgi alanlarına yönelmiş sosyal kaygısı yüksek çocuklar, akranlar arasında yaygın olan ilgi alanlarının çocukça bulduklarını ifade ederek bu ortamlardan kaçışlarına mantıklı açıklamalar getirmektedirler. Böylece kendilerinde sosyal kaygı yaratan akran ortamlarından uzak kalabilmektedirler. Sosyal kaygısı yüksek gençler, başkaları tarafından reddedilecekleri, olumsuz değerlendirilecekleri ve kendileriyle alay edileceği fikri ile aşırı meşguldürler. Bu olumsuz kendine yönelik dikkat gencin sosyal

performansına zarar verir ve kaygı, kaçınma için kısırdöngü yaratır (Albano, Chorpita ve Barlow, 2003; Albano, DiBartolo, Heimberg ve Barlow, 1995,).

Beidel, Turner, and Morris (1999) sosyal kaygı bozukluğu tanısı almış 7-13 yaşları arasındaki 50 çocuğun böyle bir tanı almamış çocuklarla karşılaştırıldığında daha nevrotik ve daha az dışa dönük olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu çocukların daha az arkadaşları vardır, ve daha fazla yalnızlık duygusu yaşarlar. Araştırmacılar aynı çalışmada çocukları korkuları açısından incelediklerinde elde ettikleri sonuçlar şu şekildedir: Sınıfta yüksek sesle okumak (% 71), müzikal veya sportif performans (% 61), bir sohbete katılmak (% 59), yetişkinlerle konuşmak (% 58), bir sohbet başlatmak (% 51), tahtaya yazı yazmak (% 50), restaurantda yemek siparişi vermek (% 50), danslı, etkinlikli partilere katılmak (% 48), sınav olmak (% 47), partiler (% 46), sınıfta sorulan bir soruyu cevaplamak (% 45), diğer çocuklarla çalışmak veya oynamak (% 44), öğretmenden yardım istemek (% 37), beden eğitimi dersi (% 36), grup veya takım toplantıları (% 32), fotoğraf çektirmek (% 24), okul tuvaletlerini veya umumi tuvaletleri kullanmak (% 24), arkadaşlarını birlikte olmak için davet etmek (% 24), okul kantininde yemek yemek (% 23), koridorlarda yürümek, dolapların orda bulunmak (% 16), telofona cevap vermek, telefonda konuşmak (% 13), başkalarının önünde yemek yemek (% 10). Flört etmek ise yüksek sosyal kaygılı çocuklar tarafından kabul edilemez olarak belirtilmiştir.

Albano, DiBartolo, Heimberg ve Barlow (1995) kendilerine başvurmuş, sosyal kaygı bozukluğu tanısı almış 27 çocuk ve ergeni gösterdikleri davranışsal , fizyolojik bilişsel özellikler açısından incelemişlerdir. Elde edilen bulgular şekil 2 de verilmiştir.

Şekil 2. sosyal kaygı bozukluğu tanısı almış çocuk ve ergenlerin davranışsal, fizyolojik ve bilişsel özellikleri (Albano, DiBartolo, Heimberg ve Barlow,1995:392)

Davranışsal	Fizyolojik	Bilişsel
Ağlama	kalp çarpıntısı	kaçma düşüncesi
Sızlanma	bulantı	olumsuz değerlendirilme düşüncesi
Ebeveyne yapışmak	terleme	başarısızlık düşüncesi
Kekelemek	titreme	küçük düşme düşüncesi
Yerinde duramama	nefes kesilmesi	mahçup olma düşüncesi
Zayıf göz kontağı	uyuşma	yetersizlik düşüncesi
Söylenme	baş ağrısı	kendini eleştirme
Ses titremesi	nabızda artış	
Tırnak yeme	kaslarda gerginlik	
Kaçınma	midede kasılma	
Sinirli davranışlar		

Sosyal kaygı belirtileri gösteren pek çok çocuk başkaları tarafından izlenmeye neden olacak durumlardan kaçınma göstermektedir, örneğin sınıfta, kafeteryada, koridorlarda, dolap odalarında beden eğitimi sınıfına veya grup aktivitelerine katılma gibi. Bunlara ilaveten sosyal kaygısı yüksek veya sosyal kaygı bozukluğu tanısı almış gençler karşı cinsle arkadaşlık kurma ve iş görüşmesine katılma durumlarında sıklıkla korku yaşamaktadırlar. Sosyal kaygısı yüksek gençler aile toplantılarına katılma, kapıya veya telefona bakma, restaurantdaki bir aile yemeğinde kendi siparişini verme konusunda gönülsüzdürler, bu gençler pek çok durumda başkalarının dikkatini çekmekten ve başkaları tarafından olumsuz eğerlendirileceklerinden korkarlar (Kearney, 2005).

4. SOSYAL KAYGININ OLUŞUMUNDA ETKİLİ OLAN FAKTÖRLER

Sosyal kaygının oluşumunda etkili olan faktörler genel olarak iki kategoride ele alınabilir. Bundan ilki bireyin genetik yatkınlığı ikincisi ise içinde bulunduğu sosyal çevre ve buna bağlı etkenlerdir.

4.1. Genetik Yatkınlık

Sosyal kaygı bozukluğu olan kişilerde genetik yatkınlık genellikle kalıtım, mizaç ve diğer biyolojik değişkenlerle açıklanır.

Kaygı bozuklarında genetik hazıroluşun etkisini inceleyen pek çok araştırmadan sözedilebilir. Yetişkinlerle yapılan çalışmalarda sosyal kaygı bozukluğu olan bireylerin ailesinin ailesinin diğer üyelerinde de sosyal kaygı bozukluğuna yatkınlık olduğu gözlenmiştir (Kearney, 2005).

Kaygı bozukluğu olan ebeveynlerin çocuklarında kaygı, depresyon, çekingenlik gibi sorunlara kaygı bozukluğu olmayan ebeveynlerin çocuklarına oranla daha fazla rastlanmaktadır. Bunun bir genetik miras (Eley, 2001) olabileceği gibi, kaygı bozukluğu olan ebeveynin, çocuğuna gösterdiği (veya yeterince gösteremediği) ilgi, çocuk yetiştirme biçimi, disiplin yöntemleri, model oluş biçimi gibi pek çok faktörün de etkisi de düşünülmelidir.

Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen veriler çocukluk döneminde ortaya çıkan sosyal kaygıya ilişkin bir genetik yatkınlığı açıkça desteklemeye veya çürütmeye yererli değildir (Kearney, 2005). Rowe ve meslektaşları (1998), dopamine taşıyıcı geninin (DAT1) sosyal fobi de dahil olmak üzere, gençlerde görülen kaygı bozukluklarının çoğu ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla beraber, bu gen, depresyon, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu da dahil olmak üzere farklı bozukluklarla da ilişkilendirimiştir.

Merikangas, Avenovoli, Dierker ve Grillon (1999) her iki ebeveynin de anksiyete bozukluğu gösterdiği ailelerin çocuklarında sosyal fobiye rastlanma oranı %36.4 iken, ebeveynlerinden birinde anksiyete bozukluğu olan çocuklarda bu oranı %12.5 ve her iki ebeveynde de bulunmaması halinde bu oranı %0.0 olarak saptamışlardır.

Nelson, Grant, Bucholz, Glowinski, Madden, Reich, Heath (2000), ergenlik dönemindeki ikizler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, genetik faktörlerin sosyal kaygı bozukluğu üzerindeki etkisini % 28 olarak tespit etmişlerdir. Warren, Schmitz ve Emde (1999), 7 yaşındaki ikizleri inceledikleri çalışmanın sonucunda genetik etkenlerin sosyal kaygı puanları, üzerindeki etkisini %34 olarak tespit etmişlerdir. Lieb, Wittchen, Hofler, Fuetsch, Stein ve Merikangas (2000), sosyal kaygı bozukluğu olan ebeveynlerin (%9.6) çocuklarında sosyal kaygı bozukluğuna rastlanma oranının, sosyal kaygı bozukluğu olmayan ebveynlerin (%2.1) çocuklarından daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Turner, Beidel ve Costello (1987), anksiyete bozukluğu olan ebeveynlerin çocuklarının sosyal uyum sağlamada zayıf olduklarını, bireysel aktivitelerle daha cok vakit geçirdiklerini ve daha az arkadaşları olduğunu tespit etmişlerdir.

Albano, Chorpita ve Barlow (2003), kaygı bozukluğu olan çocuklarla ilgili verileri inceleyerek, genetik bir risk faktörünün kaygı ve depresyon üzerinde etkili olabileceğini ancak bu psikopatolojinin gelişiminin belirlenmesinde çevresel faktörlerin öneminin de gözardı edilemeyeceğini ifade etmişlerdir. Genetik yatkınlıklar ve çevresel faktörlerden hangisinin ne kadar etkili olduğunu tespit edebilmek araştırmacıları zorlayan bir konudur. Sosyal kaygı bozukluğuna etki eden genetik yatkınlıklar henüz kesin bir şekilde kanıtlanamamasının yanı sıra, mizaç özellikleri önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

Sosyal kaygı bozukluğuna bağlı eğilimlerin kalıtımsallığı özellikle yetişkinlerde daha fazla incelenmiştir. Rose ve Ditto (1983), olumsuz sosyal etkileşimden korkmanın belirgin bir genetik geçiş olduğunu bulmuşlardır. Stein, Jang ve Livesley (2002), yüzlerce ikizi incelemiş ve olumsuz değerlendirilme korkusu ile ilgili deneklerin %42'sinde genetik etki görülmüştür. Olumsuz değerlendirilme korkusu sosyal kaygı ve sosyal kaçınma ile yakından ilişkilidir.

4.2. Çevresel Faktörler ve Aile Ortamı

Sosyal kaygıya etki eden etmenlerin sadece genetik yatkınlıkla açıklanamayacağı bunun aynı zamanda çevresel faktörlerin de bir sonucu olduğu bilinmektedir. Çevresel faktörler aile, arkadaş ortamı, okul ve diğer sosyal ortamları kapsamaktadır. Çocuğun her açıdan gelişiminde aile ortamının ve anne-baba tutumunun etkisi pek çok araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Bu bölümde ebeveyn tutumlarının ve aile ortamının sosyal kaygı ile ilişkisine değinilmektedir.

Ebeveyn, çocukla direkt etkileşimi sonucu çocuğun sosyal davranışını etkileyebildiği gibi çocuğun sosyal etkileşimini onun sosyal çevresini yapılandırış biçimi ile de etkileyebilmektedir. Annenin çocukla etkileşimi, kişilik özellikleri ve ebeveynin çocuğa nasıl bir model oluşturduğu sosyal kaygı ile araştırmalara konu olmuştur.

Yapılan çalışmalar kaygılı çocukların ebeveynlerini çocukları üzerinde aşırı kontrol kuran, fazla müdahaleci, yeterli şefkat ve sevgi gösteremeyen, fazla talepkar, olarak tanımlamaktadırlar (Rapee, 1997, Dumas, LaFreniere, & Serketich,1995). Rapee (1997), çocuk yetiştirme biçimlerinin kaygı ve depresyonla ilişkisini ele alan yüze yakın çalışmayı incelemiştir. Farklı yöntemlerle yürütülen bu çalışmaların genel sonuçlarını Rapee (1997) şu şekilde özetlemiştir: Kaygı düzeyi yüksek bireyler, ebeveynlerinin denetim ve reddetme boyutlarına vurgu yapmaktadırlar. Özellikle sosyal kaygılı bireyler ebeveynlerini aşırı denetleyici ve reddedici algılamaktadırlar. Kaygı düzeyi yüksek ergenlerin ebeveynleri, kaygı düzeyi normal ergenlerin ebeveynleri ile karşılaştırıldığına, başkalarının görüşlerine ve aile "nam"ına fazla önem verdikleri saptanmıştır. Bu ebeveynlerin çocukları üzerinde daha fazla denetim kurma çabası sözkonusudur. Ebeveynin aşırı koruyucu tutumu ise özellikle kız çıcuklarda çekingenlik ile, erkek çocuklarda ise genel kaygı yüksekliği ile ilişkili bulunmuştur. Çocukların sorunlarını içe atması ve yüksek kaygıları ebeveynin aşırı cezalandırma ve reddetme davranışı ile de ilişkili bulunmuştur.

Dumas, LaFreniere ve Serketich (1995), sosyal açıdan yeterli çocuklarla agresif ve kaygılı çocukların anne-çocuk etkileşimini laboratuvar ortamında incelemişlerdir. Kaygılı çocukların annelerinin rahatsız edici bir biçimde aşırı kontrol kurdukları saptanmıştır. Sosyal açıdan yetkin çocukların ise anneleriyle çok daha olumlu bir etkileşim ortamını paylaştıkları görülmüştür. Dekovic ve Janssens (1992), ebeveynin çocuk yetiştirme biçimleri ile çocuğun sosyo- metrik statüsü arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada 6-11 yaş grubundan 112 çocuk ve ebeveynleri ile çalışmışlardır. Araştırmanın bulguları, popüler ve reddedilmiş çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme biçimlerinin farklı olduğunu ortaya koymuştur. Popüler çocukların ebeveynlerinin çocuklarına karşı demokratik bir stilie sahipken (kuralların nedenlerini açıklayan, çocuğun kendini sözel olarak ifade etmesini cesaretlendiren, karar verme sürecine çocuğu dahil eden), reddedilen çocukların ebeveynlerinin ise çocukla etkileşiminde otoriter ve kısıtlayıcı (kuralların veya yanlış davranışın nedenlerini çocuğa açıklamayan, çocuğun davranışlarını eleştiren, emirler veren, fiziksel cezalara başvuran ve olumlu duyguları daha az yansıtan) ebeveynler olduğu görülmüştür. Ebeveynin çocuk yetiştirme biçimi sadece çocuğun sosyometrik statüsü ile değil aynı zamanda akran grubundaki sosyal davranışları ile de ilişkilidir. Ebeveynin çocuğa karşı demokratik tutumu ve çocukla arasındaki olumlu duygusal etkileşim çocuğun sosyal gelişimine olumlu etki etmektedir.

Putallaz (1987) çocuğun sosyal statüsü ile ebeveynin davranışını incelediği çalışmasında 55 anne ve çocuğu oyun esnasında gözlemlemiş, annenin sosyal davranışları ile çocuğun sosyal davranışlarını ve sosyal statüsünü ilişkili bulmuştur. Popüler çocukların annelerinin, çocukları ile iletişimlerinde yüksek kabul gösterdikleri, hem çocuklarının hem de kendilerinin duygu ve ihtiyaçlarına önem verdikleri görülmüştür. Dishion (1990) 206 çocuk ve ailelerini akran ilişkileri, anti-sosyal davranış, akademik beceriler ve aile ortamı açısından incelemiş ve akranlar tarafından reddedilmenin aşırı otoriter ebeveyn tutumu ile ilişkili olduğunu saptamıştır. Aynı araştırma, akranlar tarafından reddedilmenin akademik beceri eksikliğinin önemli bir yordayıcısı olduğunu da ortaya koymuştur.

Hart, Ladd ve Burleson (1990) 144 anne ve onların çocukları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada annenin disiplin sitili ile çocuğun sosyometrik statüsü arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Disiplin stili olarak çocuklarına karşı güç kullanmayı

tercih eden annelerin çocukları akranları tarafından daha az kabul görmekte ve akranlarla çıkan sorunların çözümü için dostça olmayan güç gösterilerinde (diğer çocukları itmek, çekmek, vurmak vb gibi) bulunmaktadırlar. Zahn-Waxler, Radke-Yarrow ve King (1979) ise, 16 çocuk ve annelerini 9 ay süre ile gözlemledikleri çalışmanın sonucunda annenin çocuk üzerindeki aşırı kontrolünü çocukta kaygı ve suçluluk duygusunun gelişimi ile ilişkili olduğunu saptamışlardır. Erkan (2002)'ın lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği niteliksel çalışmasının bulgularına bakılarak, sosyal kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin ailelerinde, sosyal kaygı düzeyi düşük öğrencilerin ailelerine göre demokratik tutumların görülme oranının daha az, koruyucu ve otoriter tutumların görülme oranının ise daha fazla olduğu söylenebilir. Sıcak, destekleyen, net beklentiler koyabilen ebeveynlerin çocuklarının sosyal açıdan yetkin; çocukla ilişkisinde mesafeli ve reddedici olan ebeveynlerin çocuklarının ise utangaç ve çekingen oldukları saptanmıştır (Schmidt, Polak, ve Spooner, 2005).

Kearney (2005), sosyal kaygıya neden olan ebeveyn ve aile ortamına ilişkin bazı durumları şu şekilde derlemiştir.

- Çocuğu sosyal aktivitelerden mahrum bırakma,
- Başkalarının fikirlerini ve olumsuz değerlendirmelerini aşırı önemseme,
- Ailenin sosyal ilişkilerinde zayıf olması ve sosyal durumlardan kaçınması,
- Çocuğa karşı aşırı korumacı, sıcaklık ve ilgiden yoksun tutum,
- Çocuğun reddedilmesi ,
- Değişkenlik / dengesizlik / istikrarsızlık: yetişkinlerle yakın ilişkilerin yokluğu ebeveynler arası evlilik çatışması, ebeveynde mental bozukluk öyküsü, sık taşınma, kanunlarla sorun yaşama, evden kaçma, fiziksel ve cinsel istismar, okul başarısızlığı, okulu bırakma, özel eğitim gereksinimi.

Olumsuz değerlendirilme korkusu, sadece sosyal kaygının temel nedeni değil, ayrıca çekingen bireylerin de bir özelliğidir. Ebeveynlerin çocuklarının dış görünüşlerine ve tavırlarına aşırı önem vermesi, çocuğun devamlı dışardan izlenildiği ve eleştiriliyormuş hissine kapılmasına neden olabilmektedir. Aşırı koruyucu ebeveyn tarzında, anne babanın

başkalarının kendileri hakkındaki görüşlerine önem vermesinin kendi güvensizliklerinden ileri geldiği belirtilmektedir (Buss, 1980).

Caster ve arkadaşları (1999)'nın yaptıkları çalışmada sosyal kaygısı yüksek olan ergenler, ebeveynlerini başkalarının fikirlerine aşırı önem veren, gencin utangaçlığından ve zayıf performansından mahcubiyet duyan kimseler olarak ifade etmişlerdir. Sosyal kaygısı yüksek olan ergenler kontrol grubundakilere göre kendilerini ve ebeveynlerini sosyal açıdan daha az aktif bulmuşlardır.

Erkan ve arkadaşlarının (2002), lise ikinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmanın bulgularına göre koruyucu – talepkar ve otoriter ana-baba tutumlarına maruz kalan ergenlerin, olumsuz değerlendirilmekten korkma ve sosyal kaçınma puanları, demokratik ana-baba tutumuna sahip öğrencilerin puanlarından istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksektir. Otoriter, aşırı koruyucu ebeveyn tarzlarının, sosyal kaygının meydana gelmesinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Sınırlayıcı ve aşırı koruyucu ebeveyn tarzı, çocuğun bağımsızlığını, otonomi ve yeteneklerini kısıtlamakta (Chu, 1973; Kogan ve Moss, 1962, Watson, 1957; Akt: Davaslıgil, 1994) ve bu durum da ebeveyne bağlılık olarak geri dönmektedir. Ebeveynin ilgisiz ve dışlayıcı tavırları, çocukta güçlü bir şekilde onaylanma ve kabul görme ihtiyacı duymasına neden olabilmektedir. Anne-baba çocuğun ihtiyaçlarına önem vermemesi. çocukta yanlış değerlendirilme korkusunun gelişmesine yol açmaktadır.

Sosyal kaygı ile ilgili literatür tarandığında bağlanma ile ilgili araştırmaların küçümsenemeyecek bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Bağlanma ve çocuğun sonraki dönemlerdeki sosyal uyumunu inceleyen araştırmaların büyük çoğunluğu bebek-anne bağlanmasının izleyen gözlemci raporlarını ve anaokulu ortamlarında çocuğun akranlarıyla etkileşimini inceleyen öğretmen veya gözlemci raporlarıyla gerçekleştirilen boylamsal araştırmalara dayalı çalışmalardır (Cohn, Patterson ve Christopoulos, 1991; Masia ve Morris, 1998). Erken dönemdeki anne-çocuk etkileşiminin çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki önemli belirleyicilerden biri olduğuna ilişkin düşüncenin oldukça uzun bir tarihçesi vardır. Bowlby ve takipçilerine göre sosyal yeterlilik güvenli anne-bebek bağlanması sonucu gerçekleşir. Güvenli bağlanma bebeğin ona bakım veren kişiye yönelik

güven duygusu geliştirmesine olanak sağlar. Bu güvenin kurulması, çocuğun sosyal dünyasını keşfetmesi, sosyal beceriler geliştirmesi ve karmaşık bir sosyal dünyaya uyum sağlayabilmesi için gerekli olan yeterlilik duygusunu geliştirebilmesi açısından önemlidir. Diğer taraftan, güvenli olmayan bir bağlanma stiline sahip çocuk, bakım veren kişiye karşı bu düzeyde bir güven duygusu geliştiremeyecektir. Birincil bakım veren kişiyle güvenli bağlanma ilişkisi kuramamış olmak ve güven duygusunun oluşmaması sosyal becerilerin ve sosyal yeterliliğin gelişimini geciktirebilir veya risk altına sokabilir. Böylece, güvenli bağlanmayı gerçekleştirememiş, sosyal beceriler açısından yetersiz, sosyal yeterliliği eksik olan çocuk, sosyal durumlarda korkak davranacağı gibi zaman içinde de bu durumlara hiç girmemeyi tercih edip, kaçınma yaşayabilecektir. (Cohn, 1990; Jacobson ve Wille, 1986; Sroufe ve Fleeson, 1986) Güvensiz bağlanma stili düşük sosyal yeterliliğin önhabercisidir ve bununla ilişkilidir.

Sosyometrik ölçümler sonucu bebeklik döneminde güvenli bağlanma sergileyen ve sıcak, ihtiyaçları karşılayabilen ebeveyne sahip olan çocukların, ilerki dönemlerinde, güvensiz bağlanan bebeklere kıyasla arkadaşları tarafından daha popüler algılandıkları görülmüştür. Bu çocuklar, sosyal becerileri sergilemede etkin, akranlarıyla etkileşim başlatmada lider konumda olup, olumlu arkadaşlıklar kurabilmektedirler (Cohn, Patterson ve Christopoulos, 1991; Shulman, Elicker ve Sroufe, 1994). Bebeklik döneminde anneleriyle güvenli bağlanma gerçekleştirmiş çocuklar, güvenli bağlanma gerçekleştirmedikleri tespit edilmiş çocuklara oranla sosyal beceriler açısından daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Her iki ebeveynle güvenli stilde bağlanma yaşayan çocukların sosyal açıdan en yetkin çocuklar olduğu görülmekle birlikte, tek bir ebeveyni ile güvenli bağlanan çocuklar orta düzeylde sosyal açıdan yeterliyken, her iki ebeveyn ile güvensiz bağlanma yaşayan çocuklar sosyal açıdan en az yeterli grubu oluşturmaktadırlar (Cohn, Patterson ve Christopoulos, 1991).

Pastor (1981) anne-çocuk ilişkisinin çocuğun sosyalleşmesine ve akranlarıyla sosyal etkileşimine olan etkisini 62 çocuğun oyun ortamında akranlarıyla ve anneleriyle olan ilişkisini incelemişlerdir. Güvenli bağlanan çocukların daha sosyal oldukları, oyun ortamında hem akranlara hem de annelere karşı daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüş. Kaygılı kaçınan çocuklar ise oyun ortamına aktif olarak katılmış ancak hem

annelerine hem de akranlara daha olumsuz yaklaşım sergilemişlerdir. Araştırma bulguları güvenli bağlanan çocukların kaygılılı kaçınan çocuklara göre sosyal açıdan daha yeterli olduğunu ortaya koymuştur, bu çocuklar annelerine ve akranlarına karşı daha sosyal daha dostça ve işbirliği içinde tavırlar sergilemişlerdir.

Lieberman (1977) 3 yaşındaki 40 çocuk ve anneleriyle gerçekleştirdiği çalışmada güvenli bağlanma, akranlarla yaşanan önceki deneyimler ve akran etkileşimini incelemiştir. Araştırmanın bulguları, duyarlı ve yanıtlayıcı annelerin, güvenli bağlanmanın gelişmesini teşvik ettiklerini ve erken akran etkileşimini arttırmak için fırsat yaratmaya çalıştıklarını ortaya koymuştur. Güvenli bağlanma, akranlarla paylaşılan deneyimle ilişkili bulunmuştur. Güvenli bir bağlanma ilişkisine sahip olmak, çocuğun olumsuz sosyal davranışlarla negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

Bakım veren kişinin bebeğin ihtiyaçlarına ilişkin duyarlılığındaki kişisel farklılıklar, çocuğun sonraki dönemlerde ve aile dışındaki sosyal ilişkilerini etkilediği düşünülmektedir. Çünkü çocuğunun gösterdiği belirtilere duyarlı ebeveynler, çevrelerini keşfetmek için ihtiyaçları olan güven temelini onlara sağlamaktadır. Otonomi geliştirmesi için desteklenen, duygusal ihtiyaçlarının karşılanacağına güvenen çocuklar akran ilişkilerine yaklaşımlarında kendilerini güvenli hissedecek ve yetkin göreceklerdir (Mueller ve Silverman, 1989)

Bireyin sosyal ortamlarda nasıl davranacağını bilememesi davranışları sonunda olumsuz tepkiler almasına bu sosyal ortamların kişide kaygı yaratması ve kaçınma davrranışı ile sonlanabilmektedir. Sosyal becerilerin gelişmesi çocuğun bu becerileri gözlemleyebileceği, sergileyebileceği ve sonuçlarını görebileceği sosyal etkileşim ortamlarını bulabilmesi ile yakından ilişklidir. Bebeklikten yaklaşık altı yaşına kadar çocuklar sosyal etkileşim fırsatlarını yaratmak açısından ebeveynlerine bağımlıdırlar (Masia ve Morris, 1998). Yani ebeveynler sadece çocuklarına karşı tutumlarıyla veya kurdukları güvenli bağlanma ilişkisi ile değil çocuklarına sağladıkları sosyal etkileşim ortamlarıyla da onların sosyal gelişimlerine etki edebilmektedirler. Ayrıca ebeveynin çocuğunu sosyal etkileşimler konusundaki yönlendirmesi ve tavsiyeleri de çocuğun sosyal gelişimini olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir.

Ladd ve Golter (1988) birbirinden farklı yöntemleri kullanarak 58 anaokulu çocuğu ve ebeveynleriyle yürüttükleri çalışmada, çocuklarının akranlarıyla iletişim kurmada daha etkin olan ebeveynlerin (çocukların akranları ile ilişkilerini arttırma konusunda çaba harcayan, arkadaşları ile oynayabilmeleri için fırsat yaratan) çocuklarının daha çok sayıda oyun arkadaşı ve daha istikrarlı arkadaşlıkları olduğunu tespit etmişlerdir. Fakat ebeveynin çocuğa direkt müdahalesi söz konusu olduğunda çocuğun akranlarla sosyal uyumsuzluk gösterdiği saptanmıştır.

Ebeveynin oyunlara ve gruplara katılma konusunda çocuğu yönlendirmesi ile populer olma ve akranlar tarafından gruplara kabul edilme arasında olumlu ilişki vardır. Süregiden bir oyun aktivitesine katılabilen çocukların akranlar tarafından daha kolay kabul edildiği, süregiden bir oyun aktivitesini izleyen, sessizce yaklaşan çocukların ise akranları tarafından gözardı edildiği görülmektedir (Putallaz ve Wasserman, 1989).

Russell ve Finnie (1990) anaokuluna devem eden 49 çocuk ve ebeveynleri ile gerçekleştirdikleri çalışmada ebevynlerin, tanımadığı iki çocuğun oyununa katılması konusunda çocuklarına nasıl tavsiyelerde bulunduklarını gözlemişlerdir. Öğretmenleri tarafından popüler olduğu belirtilen çocukların annelerinin, çocuğu devam eden faaliyete hazırlayıcı nitelikte, grup odaklı talimatlar verdikleri görülmüş; akranları tarafından ihmal edilmiş çocukların annelerinin ise, minimum düzeyde gruba katılımla ilgili talimat verirken daha çok oyun materyaline yönelik talimatlarda (bloklarla neler yapabileceğine ilişkin vs.) bulundukları gözlemlenmiştir.

Dadds, Heard and Rapee (1992)'ye göre kaygılı olan çocuğa, dikkatli olma, sosyal riskleri almaktan kaçınması konusunda tavsiyelerde bulunma, risklerden bahsetme, sosyal yeterlikleri konusunda şüphe yaratma, kaçınma davranışını onaylama gibi ebeveyn yaklaşımları, gruplara girme konusunda pasif davranışın yerleşmesine neden olmaktadır.

Annenin kişiliğinin, çocuğun sosyal gelişimi üzerindeki etkisi pek çok araştırmaya konu olmuştur. Depresif annelerin bebekle etkileşim halindeyken daha az olumlu duygu hali sergilediği, daha az uyaran sağladığı ve daha az teşvik edici olduğu bilinmektedir. Bu

davranışsal semptomlar, çocuğa geçmektedir. Depresif annelerin çocukları duygusal açıdan daha az olumludur, daha huzursuzdur (Cohn ve Tronick, 1989). Homel, Burns, ve Goodnow (1987), ebeveynin kendi yakın arkadaşlıklarını, çocuklarının kendilerini mutlu değerlendirmesi, arkadaş ilişkileri, okula uyum ve sosyal becerileri ile ilişkili bulunmuştur. Engfer (1993), özellikle kızlar için, yaşamın ilk 6 yılında annenin kişilik özellikleriyle çocukluk dönemindeki utangaçlık arasında tutarlı bir ilişkinin varlığından sözetmektedir. Annenin sinirli, depresif, ve çekingenlik düzeyi ile 6 yaşındaki kız çocuklarının gözlenebilir utangaç davranışları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Kaygılı çocukların ebeveynleri, kaygı ve kaçınma davranışı konusunda sıklıkla çocuklarına olumsuz model olmaktadırlar (Chorpita, Albano ve Barlow, 2003; Dadds, Barrett, Rapee ve Ryan, 1996; Kashdan ve Herbert, 2001). Sosyal kaygısı yüksek ergenlerin ebeveynlerinin de sosyal kaygısı yüksek, daha müdahaleci disiplin açısından sert ve eleştirici, çocuğun sosyalleşme deneyimlerini desteklemeyen, ve çocuklarını ısrarlı biçimde sosyal, başkaları tarafından değerlendirmeye açık ortamlardaki tehlikelere karşı uyaran ebeveynler olduğu saptanmıştır. Melfsen, Osterlow ve Florin (2000) sosyal kaygısı yüksek çocukların annelerinin, sosyal kaygısı yüksek olmayan çocukların anneleriyle karşılaştırıldığında yüz ifadelerinin kullanımı açısından farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir. Sosyal kaygısı yüksek çocukların annelerinin, mimik ve jestleri, duygularını ifade ederken daha az kullandıkları görülmüştür ve araştırmacılar bu şartlarda çocuğun da belli sosyal durumlarda mimik ve jestlerin kullanımında zorluk yaşayabileceklerini ve diğerleriyle iletişimde zaaf oluşabileceğini ifade etmişlerdir.

Turner, Beidel ve Costello (1987) kaygı bozukluğu olan ebevynlerin çocuklarında görülen psikopatolojik sorunları tespit etme amacıyla 59 çocukla gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda kaygı bozukluğu tanısı almış ebeveynlerin çocuklarının, böyle bir tanı almamış ebeveynlerin çocuklarına göre daha kaygılı ve korkulu olduklarını, okula uyum ile ilgili sorunlar yaşadıklarını, aile üyeleri ve kendilerine ilişkin endişelerinin fazla olduğunu ve tek başına yapılan faaliyetlerle daha fazla ilgili olduklarını saptamışlardır. Bu çocukların psikolojik uyumlarını inceleyen çalışma sonuçları duygusal sorunlarının fazla ve sosyal uyumlarının zayıf olduğunu göstermektedir. Ancak çocuklarda görülen bu sorun alanlarının nedeninin kalıtımsal mı olduğunu yoksa kaygı bozukluğu gösteren bir

ebeveynin uyum sorunlarının ya da çocuk yetiştirme biçimlerinin sonucu mu olduğuna cevap vermemektedir.

Çocukluk döneminde korkunun öğrenilmesi model alma, bilgi aktarımı ve direkt koşullanmaya bağlı olarak gerçekleşir (Rachman, 1977). Ebeveynler çocuğun sosyal davranışlarının ve oyun etkinliklerinin biçimlenmesinde de önemli role sahip oldukları gibi, sosyal kaygılı davranış açısından etkili birer model de teşkil etmektedirler. Sosyal kaygı bozukluğu olan yetişkinler, model olarak, davranış ve tutumlarından çocuğa yansıyan aktarımlarla sosyal fobinin gelişmesinde önemli bir etken olabilmektedir (Ost ve Hughdahl, 1981).

5. SOSYAL KAYGININ KURAMSAL AÇIKLAMASI

Sosyal kaygının kuramsal açıklamasıyla ilgili çalışmalar bilişsel temelli kuramlar çevresinde toplanmaktadır. Sosyal kaygıyı açıklayan modeller arasında Rapee ve Heimberg'in modeli önemli biri olarak kabul edilebilir. Rapee ve Heimberg (1997) geniş bir açıklayıcı çerçevede sosyal fobinin etyolojisi ve devamı hakkında önemli görüşler öne sürmüşlerdir.

Rapee ve Heimberg Modeli

Rapee ve Heimberg (2007) geliştiedikleri modelde sosyal kaygılı bireylerin hayata aşırı koruyucu veya aşırı müdahaleci ebeveynlerle başdıklarınını vurgularlar. Bu ebeveynler bireyin hayatın sosyal zorluklarında başarılı olmak için bireyin yeterli olmadığı mesajını pekiştirirler. Ebeveynlerin vurguladığı bir başka mesaj da başka kişilerin değerlendirmelerinin önemli olduğudur. Ve de bir kişinin nasıl değerlendirildiğine ilişkin kaygı modeli oluştururlar. Böylece bireyler kendileri ve başkaları hakkında iki temel varsayımı kabul ederler. Birinci varsayım bireyler diğerlerini eleştirel ve olumsuz olarak değerlendirirler. İkincisi ise "başkaları tarafından olumlu değerlendirilmek aşırı önemlidir. Sosyal bir duruma yaklaşırken sosyal kaygı bozukluğu olan birey kendisinin başkaları tarafından nasıl algılandığına ilişkin zihinsel bir temsil oluşturur. Bu zihinsel temsil, uzun süreli hafızadan girdileri somatik belirtiler gibi içten gelen işaretleri ve yüz ifadesi, ses tonu gibi dıştan gelen uyaranları içerir.

Sosyal fobik birey, diğerlerinin kendi hakkındaki düşüncelerinin önemli olduğuna inandığı için, herhangi bir durumda karşısındaki kişinin kendisinden beklediği standartlara ilişkin tahminde bulunma girişimindedir. Ve bu standartları karşılayıp karşılayamadığını anlama, bilme girişimindedir. Ancak bu hedef başarısız olmaya mahkumdur çünkü kişinin başkalarının onu nasıl algıladığına ilişkin zihinsel temsili her zaman olumsuzdur. Kişinin kendinden beklendiğine inandığı standartları karşılayamayacağına ilişkin önyargısı

olumsuz sosyal sonuçlara neden olabilmektedir. Olumsuz beklentiler sosyal kaygıyı arttırmakta ve yaygınlaştırmaktadır. Kaygı ve kişinin kendine ilişkin olumsuz zihinsel temsili bir kısırdöngü halinde birbirini güçlendirir.

Başkalarının değerlendirmelerinin son derece önemli olduğuna ilişkin inanç ve bireyin kendisine ilişkin zihinsel temsillerin olumsuz olması kişinin dikkatinin sosyal tehditlere ve olası olumsuz sosyal durumlara odaklanmasına neden olmaktadır. Dikkatin bu yöne odaklanması dikkatle ilgili kaynakların dışsal sosyal tehditler, davranış ve görünümle ilgili tehdit edici ipuçları ve o durumdaki sosyal görev arasında bölünmesine yol açmaktadır. Bunun yanı sıra birey, özellikle dikkatle ilgili kaynakların daha fazla kullanılmasının gerektiği görevlerde, gerçek ya da algısal performans eksiklerini daha fazla hissetmektedir. Sosyal kaygısı olan birey, örtük (göz temasından kaçınma ya da bir grubun kenarında durma gibi) ya da aşırı kaçınma (sosyal toplantılara katılmama gibi) nedeniyle de performans eksikliği sergileyebilmektedir. Diğerlerinin olumsuz değerlendirmelerini azaltma niyetiyle gösterilen kaçınma davranışları, aynı zamanda sosyal performansı olumsuz etkilemektedir (Wells, 1997). Performans eksikleri, öngörülen başarısızlığın bir doğrulayıcısı olarak değerlendirilmekte ve böylelikle kendini gerçekleştiren kehanet yaratarak sosyal kaygının devamına yol açmaktadır.

Beck, Emery ve Greenberg'in modeli

Beck, Emery ve Greenberg (1985), sosyal kaygıyı bilişsel, duygusal, fizyolojik ve davranışsal patternlerden oluşan bir bilgi işleme modeli olarak ele alırlar. Bilgiyi organize etmede bir rehber olan deneyimlerle bilişsel yapı şeması oluşur. Bu modele göre sosyal kaygısı olan bireyin sosyal durumlara ilişkin belli bir yorumu mevcuttur. Sosyal kaygısı olan bireyler, sosyal durumları kendi psikolojik iyi oluşları için tehlikeli ve tehdit edici olarak algılarlar, toplum içinde reddedilmelerine veya statü kaybetmelerine neden olacakları bir biçimde davranacaklarına ilişkin bir ön inanca sahip oldukları için sosyal durumlara katılma söz konusu olduğunda kaygı yaşarlar. Bir kez bu tedirginlik yaşandığında işlevsel olmayan varsayımlar sosyal kaygının oluşmasına neden olacak bir süreci tetiklemeye başlar. Bu süreçte öncelikle olumsuz sosyal değerlendirilmeye ilişkin

düşünceler, sonraları algılanan korku ve kaygının kaynağını oluşturacak davranışsal semptomlara neden olur. Daha sonra, olumsuz düşüncelerle aşırı meşgul olma sonucunda birey, sosyal performansının zayıflamasına neden olacak kadar çarpık bir biçimde sosyal ipuçları algılamaya başlar. Son olarak da kendi davranışlarını ve başkalarının davranışlarını olumsuz sosyal değerlendirmenin kanıtı olarak yorumlamaya başlarlar. Sosyal kaygısı yüksek olan bireyler korku ve tehdit algılarını abarttıkları gibi kendi yeteneklerini, başaçıkabilme becerilerini ve olumlu sosyal mesajları da abartılı biçimde küçümserler (Beck, Emery ve Greenberg, 1985).

Beck ve Clark (1997), bu bilişsel modeli detaylandırmışlardır. İlk aşama durumun ilk kaydı ve yönlendirme modu olarak adlandırılabilir. Tehdit durumunun kaydı son derece hızlı, otonom bir biçimde farkında olmadan gerçekleşir. Yönlendirme modu, tehdit bilgisini işleme becerisi kişiye savaşarak veya terkederek bundan kendini koruması için zaman kazandırır bu nedenle son derece önemlidir. Kaygı durumunda bu yönlendirme modu gerçekte tehlikeli olmayan bir durumu, kişisel olarak olumsuz durumla ilişkili hale abartılı biçimde dönüştürür. Bu modele göre, sosyal anksiyete bozukluğu yaşayan birey, tehditle ilişkili duruma ilişkin önyargılı bir dikkat becerisi geliştirir ve dikkati olumsuz olan sosyal durumlar üzerine yoğunlaştırır.

Yönlendirme modu ile bu olumsuz durumun kaydedilmesi bir sonraki basamağa geçisi hazırlar. Bu basamak birincil modun aktif hale gelmesini kapsar. Bu tehlikeyi, güvenli bir ortam içinde azaltmayı amaçlayan bir adımdır. İlk tepkilerin harekete geçmesini sağlar. Bu ilk tepkiler kendiliğinden ortaya çıkar ve birey çekingen davranır. Birincil düşünceler, korkunun hissedilmesi ve tehdide ilişkin ipuçlarına karşı aşırı duyarlı olmadır. Bu ilk model katıdır, esneklik göstermez. Bir kez aktif hale geldiğinde bireyin dikkat kaynaklarını ele geçirir ve durumla ilgili tehlike haricindeki diğer geribildirimlerin algılanmasını engeller. Birincil mod birtakım tahminleri ve anlam çıkarmaları içeren hem otomatik ve seri, hem de stratejik bir işleyişle işbirliği yapar. Birincil modun aktif hale gelmesi yinelen belli önyargılı yorumlara neden olan bilişsel bir süreci oluşturur. Tehdit edici durumun gerçekleşme olasılığının ve şiddetinin abartılması "felaketleştirme" ile sonlanır ki bu da kaygı bozukluklarındaki bilişsel önyargının belirgin özelliğidir. Birincil

modun diğer bir önemli sonucu ise tehdit ve tehlike içeren olumsuz otomatik düşüncelerin oluşmasına neden olmasıdır.

Bilişsel modelin son basamağında kişinin kendisi ve dış dünya ile olan ilişkisine yönelik şemalarda hareketlilik söz konusudur. Bu süreçte, kişi tehditle başaçıkmada kullandığı kaynaklarını değerlendirmeye alır. Sosyal kaygısı yüksek bir birey bir başkasının düşünce ve duygularını birincil modun yönlendirmesi ile kendisine yansıttığında sosyal durumun gerçekçi değerlendirilmesi engellendiği için kaygısı artabilir. İkinci bir seçenek ise kişi daha yapıcı bir tutumla tekrar değerlendirdiğinde, önceden abarttıyla ele aldığı tehditin olma olasılığını ve şiddetini azaltarak kaygı düzeyini azaltabilir, diğer bir seçenek ise birey kaçma veya kaçınma tepkisi vererek kaygının dinmesini sağlayabilir. Özetle, Beck, Emery ve Greenberg (1985)'in modeli algılanan bir tehlike karşısında önemli fizyolojik ve davranışsal tepkileri tetikleyen dikkat ve yoruma ilişkin önyargıları içine alır.

Clark ve Wells Modeli

Clark ve Wells (1995)'in bilişsel modeli Beck, Emery ve Greenberg (1985)'in modelini temel alarak yola çıkmıştır. Sosyal anksiyete bozukluğu, sosyal durumların tehlikelerine ilişkin olumsuz inançları değiştirmelerini engelleyen faktörler üzerinde durmuşlardır. Bu modele göre de, sosyal anksiyete bozukluğu gösteren bireyler, kendilerinde sosyal durumların tehlikeli olduğuna inanma konusunda hassasiyet yaratan geçmiş deneyimlerine dayanarak, sosyal durumlara ve bu durumlarla başaçıkabilme becerilerine ilişkin belli varsayımlar (veya işlevsel olmayan düşünceler) geliştirirler. Sosyal kaygı bozukluğu gösteren bir birey, kendisi için tehlikeli görünen sosyal durumlara girdiğinde uygunsuz ve kabul görmeyecek biçimde davranma tehlikesi içinde olduğuna ve bunun statüsünü kaybetmesine veya reddedilmesine yol açacağını düşünür. Bu da, Beck, Emery ve Greenberg (1985)'in tehdit edici durumun gerçekleşme olasılığının ve şiddetinin abartılmasına ilişkin betimlemesiyle benzerlik göstermektedir. Sosyal anksiyetesi yüksek birey, sosyal bir durumu bir kez bu şekilde algıladığında, bir "anksiyete programı" harekete geçer. Bu bireyi gerçek tehlikelerden koruyacak bilişsel, duygusal, fizyolojik ve davranışsal

değişikliklerin birleşimidir. Sosyal kaygısı yüksek bireyde bu anksiyete programı gerçekte tehlikeli olmayan sosyal durumlarla da karşılaşıldığında kendini gösterir. Sosyal kaygısı olan birey bu şekilde davrandığında yanlış bilişsel yorumlar sonucu somatik ve davranışsal tepkiler tehlikenin kaynağı haline gelir. Birey bu düşünce ve tepkilerle aşırı ilgili olduğunda bu aşırı meşguliyet, bireyin daha fazla tehdit ve başarısızlık algılamasına neden olacak sosyal ipuçlarına yöneltir. Bazı davranışsal semptomlar (örn. hızlı hızlı konuşmak), korkuyu arttıracak daha gerçek somatik semptomlara (örn. nefes alışta düzensizlik) neden olur.

Clark ve Wells (1995), sosyal anksiyetesi yüksek bireylerin sosyal durumlardaki olumsuz inançlarını niye önleyemediklerine ilişkin dört saptamada bulunmuşlardır. İlk olarak, kendine yönelik dikkat ve sosyal bir nesne olarak kendisi için olumsuz bir intibanın oluşturulması (başkalarının bakış açısındanmış gibi, bireyin, kendisi hakkında bir imaj oluşturması); ikincisi, istenmeyen sosyal durumla karşılaşıldığında olumsuz inançları kaygıyı güçlendiren "güvenli davranışlar"a (örn. göz kontağını kaçırmak) başvurmak; üçüncü olarak kaygı, diğer bireylerin düşünce ve davranışlarını etkileyecek -ki bu etkileme de sosyal durumun sonucuna olumsuz etki yapabilir- performans zayıflıklarına neden olur; son olarak, bireyin bir sosyal duruma dahil olmadan önceki düşüncesini etkileyen işlevsel olmayan inançlar ve şemalar sonrasında da sosyal duruma ilişkin yorumlarını etkiler.

Foa ve Kozak Modeli

Foa ve Kozak (1986), işlevsel olmayan bilişsel varsayımlara odaklanan bir bilişsel model ile anksiyete bozukluklarına açıklama getirmişlerdir. Bu modele göre, duygular, hafızadaki bir bilgi yapılanması ile temsil edilir. Bu bilgi yapılanması, çeşitli etki-tepki ilişkilerinde yinelenir (aynı tepki kopyalanır), sadece hafızada saklanmış durumlar için değil benzer anlam yüklü durumlarda da bu yinelenme ortaya çıkar. Belli bir uyaran veya bu uyaran ile ilişkili bir anlam yüklü durum karşında birey daha önce depolanmış bilgiyle tepkide bulunur. Kişi tehlikeden kaçınmak istediğinde, bilgi yapılanması bir program şeklinde işlemeye başlar ve kaygı ortaya çıkar.

Patolojik kaygı, gerçekte dünyadaki ilişkileri temsil etmeyen uyarıcı-uyarıcı ilişkisini içeren bir hafıza yapısından gerçekçi olmayan korkuların oluşmasıyla ortaya çıkar (Foa ve Kozak, 1991). Korkunun yapısı sosyal durumlarla kaygı belitilerinin ilişkilendirilmesini içerir. Sosyal kaygısı yüksek bireyler, sosyal karşılaşmaların tehditkar olarak, ve kaygı belirtilerinin diğerleri tarafından eleştirilmesini de tehlike olarak değerlendirirler. Sosyal korkunun bu yapısı döngüsel özelliğe sahiptir, bu özellik nedeniyle de korku devam eder (Foa ve Kozak, 1986).

Foa ve Kozak (1986)'ın önerdiği model ile , Beck, Emery ve Greenberg (1985)'in ve Clark ve Wells (1995)'in kuramlarının ortak noktalarından sözedilebilir. Bu üç kuramda da kaygının temel özelliğini, sosyal durumun tehlikeli olarak algılanması oluşturur. Bu algı, işlevsel olmayan varsayımların, davranışsal ve somatik belirtilerle birleşerek kaygı ve kaçınmanın devam etmesine neden olan döngüsel bir modele dayanır. Söz konusu kuramların üçü de tehlikenin gerçekleşme olasılığının ve şiddetinin abartılmasına dikkat çeker. Belirtilen kuramların benzer yanlarının yanı sıra bilişsel önyargıların korunması konusunda temel farklılıklarından söz edilebilir. Beck, Emery ve Greenberg (1985) bilgi işleme sürecine odaklanır. Bu süreç birincil modun hatalı bir biçimde harekete geçmesiyle başlar, hatalı olumsuz inançların ve şemaların sürdürülmesiyle devam eder (Emery ve Greenberg, 1985; Beck ve Clark, 1997). Clark ve Wells (1995), sosyal kaygı bozukluğu gösteren bireylerin, sosyal durumların tehlikeli olduğuna ilişkin olumsuz inançlarını değiştirmelerini engelleyen faktörler üzerinde durur. Foa ve Kozak (1986) ise yansız (nötr) uyaranlarla kaygı belirtilerinin ve korkunun sürdürülmesine neden olan yanlış değerlendirmelerin hatalı bir biçimde eşleşmesi ve bellekte hazır halde beklemesine odaklanır.

Kendini Sunuş Modeli

Leary ve Kowalski (1995) ise kendini sunma modeli ile sosyal kaygıya açıklama getirmişlerdir. Bireyler iki koşul birlikte bulunduğunda bir sosyal ortamda kaygı yaşarlar. 1) Kişi başkaları üzerinde belirli bir izlenim bırakmak istiyorsa ve 2)bu izlenimi bırakabileceğinden kuşku duyuyorsa. Bu koşullardan herhangi birisi yoksa, yani kişiler

başkalarınca nasıl algılandıklarına önem vermiyorlar ya da istenilen izlenimi bırakmayı başaracaklarına güveniyorlarsa sosyal kaygı ortaya çıkmaz. Burada kuramın anlaşılması için vurgulanması gereken şey, kişilerin başkalarında olumsuz izlenimler bıraktıklarını düşündükleri zaman sosyal anksiyetenin doğacağı düşüncesinin doğru olmadığıdır. Bu düşünce iki bakımdan yanlıştır. Kişiler bazı durumlarda başkaları üzerinde olumsuz bir izlenim bırakmak isteyebilirler; itaati sağlamak için tehdit edici, yardım sağlamak için çaresiz ya da bir görevden kaçmak için yetersiz görünmek istediklerinde olduğu gibi. Öte yandan kişiler iyi bir izlenim bıraktıklarını düşündükleri zaman da sosyal kaygı yaşayabilirler; eğer amaçlarına ulaşmak için bunun yeterince iyi olmadığını düşünürlerse.

Kişinin, kendini sunuşunun etkinliği hakkındaki değerlendirmesi, arzuladığı izlenimle ilişkilidir. Kuşkusuz çoğu durumda kişiler başkalarının kendilerini olumlu, sosyal bakımdan çekici bulmalarını isterler, ancak bu her durumda geçerli değildir. Eğer sosyal kaygının kişinin kendini sunuşuyla ilgili kaygılardan doğduğu kabul edilirse, buradan kişinin neden kendisini istediği gibi sunamadığında kaygı yaşadığı sorusuna geçilebilir. Kişinin başkaları üzerinde bıraktığı izlenim sosyal yaşamdaki akıbetiyle doğrudan ilgilidir. Çoğu kişi de başkalarında bıraktıkları izlenimin önemli olduğunu bilir. Bu yüzden kişilerin istenen izlenimi bırakmak konusundaki kaygıları anlaşılabilir. Kişiler, başkalarının kendisi hakkındaki düşünceleri ya da bıraktıkları izlenim hakkında, böyle bir kaygı gereksiz ve yersiz olduğu halde, fazlaca kaygı duyuyor olabilir.

Kişilerin sosyal kaygıları kendini sunuşla ilgili kaygılardan ortaya çıksa da, kişiler, başkalarının izlenimleri hakkında farklı nedenlerle endişelenirler. Örneğin bazı kişiler başkalarından sosyal kabul görme kaygısı nedeniyle (belirli bir izlenim sağlama konusundaki motivasyonları çok yüksektir); bazıları kendilerini olumsuz değerlendirdikleri için (bu yüzden başkaları üzerinde istedikleri izlenimi bırakacaklarından kuşku duyarlar) sosyal anksiyete yaşarlar. Bazıları da başkalarını etkilemek için gerekli sosyal becerilerden yoksun olduklarını farkederek ya da belirli sosyal durumlarda daha önceki kendini sunuş başarısızlıkları dolayısıyla yaşadıkları olumsuzlukların bir sonucu olarak koşullu olumsuz tepki geliştirebilirler.

İstenen izlenimin gerçekleştirilememesi durumunda, bunun davranışlarda bir değişiklik, bir düzenleme çabası yaratması beklenir. Ancak böyle bir durumda sosyal kaygısı olan kişiler "gelişimci" değil "korunmacı" bir tutum benimsemektedirler. Gelişimci bir tarz benimsendiğinde, davranışlar sosyal kabul elde etmek için yeniden düzenlenirken, korunmacı tarzda kabulü kaybetme kaygısı ön plandadır. Başka bir deyişle gelişimci tarzda daha fazla kazanmak, korunmacı modelde daha fazla kaybetmemek çabası söz konusudur (Demir, 1997).

6. ERGENLERDE SOSYAL KAYGININ SAĞALTIMI

Bu dönem içinde, çocuğu temel alan psikososyal yaklaşımlar genellikle bilişsel davranışçı yaklaşımı, psiko-eğitimi, kendini yönlendirme (self-monitoring) yaklaşımını, somatik kontrol alıştırmalarını, bilişsel terapiyi, sosyal beceri ve atılganlık eğitimlerini, maruz kalma deneyimlerini içermektedir.

6.1. Psiko-eğitim

Sosyal kaygısı yüksek gençler için kullanılan sağaltım tekniklerinden biri psiko-eğitimdir. Psiko-eğitim, genci ve genellikle aile üyelerini, kaygının doğası ve fizyolojik, bilişsel ve davranışsal bileşenleri hakkında bilgilendirmeyi içerir. Ayrıca çocuk ve aile üyeleri kaygının nasıl başladığı ve devam ettiği hakkında bilgilendirilirler (Birmaher ve Ollendick, 2004). Bilgi aktarma esnasında gencin kendi deneyimlerinden belli örnekler kullanılabilir. Ek olarak bireye özel, kaygının sonucunda gelişen tepkisel bileşenler de çocuğa kaygının zaman içinde nasıl oluştuğunun gösterilmesi için kullanılabilir.

Psiko-eğitim genellikle, sağaltımın mantığını aile üyelerine aktarırken kullanılır, bu nedenle sağaltımın ilk aşamalarında tercih edilmelidir (March ve Ollendick, 2004). Kaygılı çocuklar için uygulanan pek çok sağaltım yaklaşımında destekleyici terapi, psiko-eğitim ile birleştirilebilir (Last, Hansen, ve Franco, 1998).

6.2. Kişisel Kontrol

Psiko-eğitim ile birlikte, kişisel kontrol, sosyal kaygı ile ilişkili olarak ortaya çıkan rahatsız edici psikolojik belirtileri, irrasyonel düşünceleri ve kaçınma davranışını anlamlandırabilmek için kullanılan bir yöntemdir (Ginsburg ve Walkup, 2004). Günlükler kişisel kontrolu sağlamanın etkili yollarından biridir ve gencin belli bir zaman sürecinde yaşadığı korku ve kaygının spesifik dönemlerine odaklanmasını sağlayabilir. Kişisel

kontrol danışmana ve çocuğa bu dönemlerin öncesinde ve sonrasında olan önemli noktaları tanıma fırsatı verir, ve farklı durumlarda ortaya çıkan kaygıyı anlamaya yardım eder.

6.3. Somatik Kontrol Egsersizleri

Kaygının istenmeyen psikolojik semptomlarını kontrol etmeye yardımcı olması amacıyla somatik kontrol egzersizleri kullanılabilir. Bu egzersizlerin bilinen iki biçimi gevşeme egzersizleri ve nefes egzersizleridir. Talep gören gevşeme egzersizi prosedürü farklı kas gruplarını gerilmesini ve serbest bırakılmasını kapsar. Eller, omuzlar/sırt, yüz, çene, mide ve bacak kasları gerilip, bırakılır (Ollendick ve Cerny, 1981). Bu prosedürde genç, bu bölgeleri kasma ve gevşetme alıştırmalarını bir terapist ile çalışarak yapar. Kaygıyı arttıran durumlarda söz konusu prosedürlerin düzenli olarak kullanılması istenir, ayrıca genç, evde de alıştırmalar yapması için yönlendirilir.

6.4 Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım

Sosyal kaygı bozukluğu da dahil olmak üzere genel kaygı bozukluğu olan çocuk ve gençler için az da olsa bireysel ve grup terapilerinden söz etmek mümkündür. Bu tür çalışmalardan elde edilen sonuçlar sosyal kaygılı çocuklar üzerinde bilişsel-davranışçı yaklaşımın önemini desteklemektedir (Sweeney ve Rapee, 2001). Kaygıya neden olan işlevsel olmayan düşünceleri kontrol edebilmek için bilişsel terapi bir bütün halinde veya bilişsel terapi teknikleri ayrı ayrı da kullanılabilir (Kearney, 2005).

Bilişsel davranışçı terapi, zaman sınırlaması olan, şimdiki zamana odaklı bir yaklaşım olup, bireylerin kişilerarası ilişkilerinde ve iç dünyalarında fonksiyonlarını uyumlu biçimde gerçekleştirmelerinde ihtiyaç duyacakları bilişsel ve davranışçı yeterlilikleri kazandırmaya çalışan bir psikoterapi yaklaşımıdır (Heimberg ve Becker, 2002).

Bu süreç bazı temel adımları içerir; örneğin, çocuğu bilişsel çarpıtmaların türleri hakkında eğitmek, kaygı yaratan durumda görülen irrasyonel düşünceleri tanımlamak ve sınıflamak, yansıtma ve sorgulama teknikleri ile bu düşünceleri değerlendirmek, olaylara daha gerçekçi bakabilmek ve rasyonel olmayan düşünceleri uyum sağlayıcı biçimde modifiye etmek. Bunları yaparken kullanılabilecek bazı teknikler ise şunlardır; psiko-eğitim, bilişsel kişisel kontrol, belli düşüncelerin nedenlerini inceleme, felaketleştirmeme, yeniden adlandırma, etiketleme ve bilişsel deneme (Bond ve Dryden, 2002; Friedberg ve McClure, 2002).

Bilişsel davranışçı sağaltım maruz kalma tekniği ile dikkati negatif ipuçlarından çekerek bilişsel yeniden yapılandırma ve hedef belirlemeye yöneltir. Bilişsel davranışçı terapilerde grup formatı kişinin performansına ilişkin geribildirimlerle zihinsel temsilleri değiştirmek için fırsat sağlayabilir çünkü yapıcı olan olumlu sosyal etkileşim imkanı grup oturumlarında söz konusudur (Coles, Hart, Heimberg, 2001).

Bilişsel terapi, başka tekniklerle iç içe kullanılır, sosyal beceri eğitimi veya maruz kalma teknikleri bilişsel terapilerle birlikte kullanılan tekniklere örnek gösterilebilir. Eğer gencin, konuyla ilgili olarak verilen bilgiyi anlamak için sözel ve entellektüel düzeyi yeterliyse bilişsel terapide başarı artar. Sosyal kaygılı gençlerle bilişsel terapinin kullanılabilirliğini inceleyen araştırmalar bilişsel tekniklerin dikkatle uygulanması sonucu ergenlerle yapılan çalışmalarda etkililiğini göstermiştir (Kearney, 2005).

Bilişsel davranışçı grup terapisi bilişsel duygusal ve davranışsal kısırdöngüyü iki temel teknikle kırmayı amaçlar. Bunlardan biri korkulan duruma maruz kalma diğeri ise bilişsel yeniden yapılandırmadır. Bu teknikler bireyin kaçınma ve güvenli davranış kalıplarının üstesinden gelmesine, olumsuz bilişleri yüklenmeden kişinin kaçındığı durumlardaki davranışlarının kalitesini geliştirmesine, kişinin kendisine ilişkin zihinsel temsili diğerlerinin algıladıkları şekilde düzenlemesine, sosyal durumlarda kişinin kendisine ve olan olumsuz yargılarına alternatif düşünceler oluşmasına olanak sağlar.

6.4.1. Maruz Kalma Alıştırmaları

Kaygıya bağlı olarak gelişen kaçınma davranışı ve diğer problem davranışların kontrolünü sağlamak amacıyla maruz kalma teknikleri kullanılır. Maruz kalma sosyal kaygıya yönelik sağaltımlarda anahtar bileşen olarak kabul edilir (Albano, Detweiler ve Longsdon-Conradsen, 1999). Başarılı maruz kalma deneyimlerinde, kaygı yaratan durumlara ilişkin yanlış işleyen süreçlerin değerlendirilmesi gibi tekniklerle kaygı yaratan durumlarla ilgili çocuğun özyeterliliğinin yükseltilmesi için çalışılır.

Maruz kalma alıştırmaları genellikle, somatik kontrol alıştırmaları, bilişsel terapi ve sosyal beceri eğitimi ile birleştirilerek kullanılır. Bu sağaltım yaklaşımının genel amacı gencin kaygıyla ilgili psikosomatik ve bilişsel kontrolü ve sosyal becerilerin kullanılmasını ve başkaları tarafından değerlendirilmeye açık farklı sosyal ortamlarda daha az kaygı yaşamasını sağlamaktır. Gencin, sosyal kaçınma davranışının uyumsuz bir tepki olduğunu anlaması, benzer uyumsuz tepkilerin uyum sağlayıcı davranışlarla değiştirilmesi hedeflenir.

Maruz kalma alıştırmaları genellikle psiko-eğitim ile başlar, kaygı / kaçınma hiyerarşisi oluşturulur veya sosyal durumlar en az kaygı yaratandan en çok kaygı yaratana doğru sıralanır (Silverman ve Kurtines, 1996). Maruz kalma düşünsel olarak başlar, terapistin sözel olarak ifade ettiği sosyal durum sahnelenir. Grup ortamında sahnelenen olayla çalışılır ve hafiften ağır kaygı yaratan durumlar gerçek yaşam içinde maruz kalma alıştırmaları yoluyla deneyimlenir (Kearney ve Albano, 2000; Akt: Kearney 2005). Gerçek yaşamdaki maruz kalma alıştırmaları çocuğun kaygı yaratan durumlar hiyerarşisine dayanır ve uyum sağlayıcı davranışların gerçek yaşamda korku ve kaygı yaratan durumlarda sergilenerek deneyim kazanılmasına çalışılır (Beidel, Turner, ve Morris, 2000b). Önceleri bu süreç grup içinde daha kontrollü diğerleri tarafından desteklenebilirken sonraları çocuğun gerçek çevresindeki bağımsız uygulamalardan oluşur.

Sosyal kaygının sözel (uygun konuşma içeriği) ve sözel olmayan (göz teması, beden dili) sosyal beceri eksikliğinden kaynaklandığı düşüncesini temel alan sosyal beceri

eğitimi programları, model olma, rol oyunları, ve düzeltici geri bildirimlerle sosyal kaygıyı azaltmada kullanılmaktadır. Maruz kalma tekniklerinde birey korkulan durumla karşı karşıya bırakılır. Bu yüzleşme esnasında bireyin aldığı psikolojik destekle korkunun azaltılmasına yönelik koşullanma süreci (alıştırma ve söndürme) oluşur. İlk olarak danışan ve terapist en çok kaygı duyulan durumdan en az kaygı duyulan duruma ilişkin bir liste oluşturulur. Kaygıyı tolere edilebilir bir noktada tutabilmek için en az kaygı hissedilen noktadan başlanır. Az kaygı yaşanan durumlar istendiği şekilde arttırıldıktan sonra listenin üst kısımlarına doğru çıkılır. Zihinde canlandırma yoluyla, rol oyunlarıyla veya seans dışında korkulan durumla karşılaşma yoluyla veya her üçünün kombinasyonu ile, kişinin bu durumların üstesinden gelmesi sağlanır. Kaygı yatışana kadar devem edilir (Heimberg, 2002).

Bilişsel davranışçı terapilerin bir çoğunda, maruz kalma temel bileşenlerin biri olarak bulunur. Maruz kalma tekniklerinin etkisinin daha fazla olması için danışanın korkulan durumu aynen yaşaması önemlidir. Tüm dikkatini duruma vermesi ve bu durumu sonuna kadar deneyimlemesi kaygı yaratan durumdan kaçmak yerine o kaygıyı sonuna kadar yaşaması önemlidir (Foa ve Kozak 1986). Son verilere bakıldığında kişinin korkulan duruma odaklanmasını sağlayan yönlendirmelerin maruz kalma tekniklerinin etkililiğini arttırdığını ortaya koymaktadır (Wells ve Papageorgiou 1998).

6.4.2. Bilişsel Yeniden Yapılandırma

Pek çok deneysel araştırma kişinin korkulan duruma ilişkin düşücelerini ve onların altında yatan inançlarını incelemesinin önemine vurgu yapmaktadır. Sosyal kaygıya ilişkin son modeller (Clark ve Wells 1995; Rapee ve Heimberg 1997) sosyal durumlar tarafından sunulan potansiyel tehlikelerle ilgili yanlış inançlara, bu durumların sonuçlarına ilişkin olumsuz varsayımlara ve sosyal durumları algılayıştaki önyargılar üzerine vurgu yapar. Bilişsel yeniden yapılandırma tekniği; bireylere kaygı yaratan durumdan önceki, kaygı yaratan durum esnasındaki ve kaygı yaratan durum sonrasındaki düşünceleri farkedebilme, düşüncelerin geçerliliğini soktarik diyologlar yoluyla değerlendirebilme, edinilen bilgilere göre alternatif mantıklı düşünceleri kullanabilme gibi basamaklardan oluşur. Bilişsel

yeniden yapılandırma teknikleri maruz kalma bileşenini kapsar, ancak burada maruz kalmanın odağı kişinin korkulan duruma maruz kaldığında oluşabilecek riskin derecesi ile ilgili yargılarını yenilemesine fırsat verecek bilgilerin edinilmesine ilişkindir (Heimberg, 2002).

6.5. Gevşeme Egzersizleri

Gevşeme egzersizleri bireyin korkulan bir durumla karşılaşacağını düşündüğünde ortaya çıkan fizyolojik belirtilerin derecesini izlemede ve kontrol altında tutmada yardımcı olur. Farklı kas gruplarını gevşetme yoluyla bireylere rahatlama öğretilir. Önce seanslarda bireylere gevşeme egzersizlerinin nasıl kullanılacağı gösterilir ardından ev ödevi olarak verilir. Bu egzersizlerin etkisi üzerine konuşulur. Başlangıçta 16 kas grubu ile çalışılır daha sonra farklı kaslar üzerinde de çalışılır. Birey vucudunu dinlemeyi, gergin olan kaslarını farketmeyi ve bu kasları gevşetmeyi öğrenir. Bu teknikler daha sonra kaygı yaratan durumlarda kullanılır. Tekniklerin kullanılması bireylere kaygı yaratan durumlarla başa çıkmalarında yardımcı olur (O'st, 1987; akt: Heimberg 2002).

6.6. Sosyal Beceri ve Atılganlık Eğitimleri

Sosyal kaygısı olan çocuk ve gençlerle çalışılırken sık kullanılan bir başka teknik sosyal beceri eğitimidir. Bu teknik gençlere çeşitli sosyal durumlarda sergiledikleri yanlışları gösterme ve içinde bulundukları duruma daha uygun davranabilmeleri konusunda eğitimi kapsar (Kearney, 2005).

Sosyal kaygı bozukluğu olan bireylere sosyal beceri eğitimi verme, bu kişilerin davranışsal eksiklikleri olduğu (göz kontağı kurmada güçlük, zayıf sohbet becerileri) ve bu eksiklikleri nedeniyle diğer bireylerden olumsuz tepkiler aldıkları bunun sonucunda da sosyal etkileşimlerin birey için cezalandırıcı ve sosyal kaygının ortaya çıkmasını tetikleyebileceği fikrinden hareketle çıkmıştır (Heimberg, 2002).

Sosyal beceri eğitimi programlarında yer alan konular genellikle, kendini tanıtabilme, sohbet başlatabilme ve sohbeti sürdürebilme, uygun problem – çözme yöntemlerini çalışma, kaygı oluşturan durumlarla başaçıkabilme, yazılı ve sözlü sunumlar yapabilme, duyguları uygun biçimde ifade edebilme, başkaları ile etkin biçimde işbirliği içinde bulunma becerisine ilaveten atılganlık eğitimi olarak bilinen önemli sosyal davranışları sergileyebilmeyi kapsar (Örneğin adres sorma, ev ödevi hakkında bilgi isteme, atılgan davranış gösterebilme, veya başkalarının istenmeyen davranış konusunda uyarabilme) (Emmelkamp ve Scholing, 1997)

Sosyal beceri eğitiminin kaygıyı azaltmaya yönelik faydası genellikle bilişsel süreclerin işe dahil edilmesiyle kendini gösterir. Korkulan sosyal durumların tekrarının gerçekleşmesi, korkulan durumla bireyin karşılaşma sahnesinin yaşanması, kişinin davranışı hakkında olumlu geri bildirim verilmesi gibi bilişsel teknikler sürece dahil edilir. Sosyal beceri eğitimi bilişsel yeniden yapılandırma ve maruz kalma gibi başka tekniklerle de kolaylıkla birleştirilebilir (Heimberg, 2002).

Sosyal beceri ve atılganlık eğitimi metodları, model olma rol oyunu süreçlerini, önemli sosyal davranışların provasını sağlar, sosyal ve performans becerilerini geliştirebilecek geribildirim sağlar, gerçek yaşantısal durumlar sergilenerek bunlar üzerinde çalışma imkanı tanır (Cartledge ve Milburn, 1995). Kullanılan bir başka metod ise sosyal problemlere alternatif çözüm yolları geliştirmektir (Christoff ve ark., 1985). Sosyal beceri eğitimi yöntemleri sıklıkla, maruz kalma deneyimleri ile zenginleştirilir (King, Murphy, & Heyne, 1997). Çocukluk döneminde görülen pek çok sosyal fobi vakasında sosyal beceri ve atılganlık eğitimleri sağaltımın önemli bir parçasıdır; çünkü çocuğun anksiyetesi bu becerilerin gelişimine de engel teşkil eder.

6.7. Sosyal Kaygının Grup Terapisi ile Ele Alınması

Sank ve Shaffer (1984) grupla sağaltımın bireysel sağaltıma göre avantajlı olduğu noktaları şu şekilde vurgulamışlardır:

1. *Başkalarının da benzer problemleri olduğunu görme:* Sosyal kaygısı yüksek pek çok kişi yüksek kaygı düzeylerinden ötürü, bu problemleri hakkında başkalarıyla konuşmaktan çekinirler ve yeryüzünde bu sorunu yaşayanın bir tek kendileri olduğunu düşünürler. Kendininkine benzer sorunlar yaşayan başkaları ile grup sürecinde biraraya gelmek bireyin güçlü bir iyileştirici deneyim yaşamasını sağlayacaktır.

2. *Dolaylı öğrenme* : Grup süreci, bireyin diğer grup üyelerinin öğrenmeye başladıkları becerileri nasıl kullandıklarını gözlemesiyle de öğrenme imkanı tanır.

3. *Akran öğrenmesi*: bireyin kendi gibi olan ama karşılaştığı engellerle başaçıkmayı ve onların üstesinden gelmeyi öğrenen kişileri gözlemlemesi önemlidir. Kaygı yaşayan ama onunla yüzleşen ve başaçıkmaya çalışan modeller hiç kaygı yaşamayan modellerden daha uygun öğrenme sağlayabilirler.

4.*Başkalarına yardım ederek öğrenme*: Grup süreci, başkalarına problemlerinin üstesinden gelme konusunda, onlara yardım etme şansı verir bireye.Grup terapisine katılan bireyler birbirleri için destek sistemi oluştururlar.

5. *Başkalarının başarılarını gözlemleyerek cesaret bulma:* Birey başlangıçta kaygının üstesinden gelme konusundaki becerisinden şüphe duyabilir.Bununla birlikte karşısında başarmış birinin varlığını görmek olumlu beklentilerini arttıracaktır.

6. *Bağımsızlığı Teşvik Eder*: Grup süreci bireysel tedavi ile karşılaştırıldığında bir tek kişiye (terapist) bağımlı olmak yerine bir çok kişiye güvenmeyi öğretir.

7. *Başkaların müdahil olması*: kişi gruba katılarak, başkalarına değişme konusundaki niyetini göstermiş olur.

Bu listeye ek olarak sosyal açıdan kaygılı bireylerle yapılan grup çalışmaları söz konusu olduğunda grup, doğrudan kaygı yaratan durumla karşılaşma olanağı sağlar. Böylece birey başkalarının algıları hakkındaki fikirlerini test etme olanağı bulur

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, deney ve kontrol grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi, uygulanan bilişsel-davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitimi programı hakkında bilgi verilmektedir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, bilişsel-davranışçı yaklaşım ile bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin, ergenlerin sosyal anksiyete düzeyine olan etkisini inceleyen deneme modelinde bir çalışmadır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu karışık model kullanılmıştır.

G1	R	O1	X	O2
G2	R	O3		O4

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

R : Yansız Atama

O1-O3 : Ön test

O2-O4 : Son test

X : Uygulanan Eğitim Programı

Araştırmanın bir bağımsız ve bir bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Bağımsız değişken bilişsel-davranışçı yaklaşım ile bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitimi, bağımlı değişken ise ergenlerin yüksek düzeydeki sosyal kaygılarıdır.

Araştırmaya katılan ergenler ilköğretim 6. ve 7 sınıfa devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Bu desen doğultusunda, araştırmanın başında sosyal anksiyete düzeyini belirlemek üzere Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi Ölçeği ve Çocuklar için Sosyal Anksiyete Ölçeği Uygulanmış, ölçek puanlarına göre grup ortalamasının üstünde kalan ancak %10'luk dilimin altında kalan grup yaş ve cinsiyetleri eşitlenerek deney ve kontrol grubuna ayrılmışlardır. Deney grubuna herbiri 90 dakika süren 12 oturumluk bilişsel-davranışçı yaklaşım ile bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitimi verilmiş, ve oturumlar sona erdikten sonra her iki gruba Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi Ölçeği ve Çocuklar için Sosyal Anksiyete Ölçeği uygulanarak son test puanları elde edilmiştir. Sontest uygulamasından 6 hafta geçtikten sonra aynı ölçekler tekrar verilmiş, 6 hafta sonunda bulgularda herhangi bir değişiklik olup olmadığı incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, veri toplama aracı olarak aşağıda tanıtılmış olan Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği, Çapa Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Fobi Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

Çocuklar için sosyal anksiyete ölçeği – Yenilenmiş Form (ÇSAÖ-Y)

1998'de La Greca ve ark. Tarafından geliştirilen ÇSAÖ-Y ilk olarak 10 maddelik kısa bir ölçek biçiminde hazırlanmıştır. 1993'te La Greca ve Stone tarafından gözden geçirilmiş özgün ölçeğe yeni soruların ilavesiyle 18 maddelik yeni bir ölçek haline getirilmiştir. Maddelerin hazırlanmasında sosyal anksiyetenin iki bileşeni olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal ortamlarda duyukan sıkıntı, rahatsızlık temelalınmıştır. Beş dereceli likert tipi yanıtlanan öz bildirime dayalı bu ölçekte puanlar 18-90 arasındadır.

ÇSAÖ-Y'nin Türkçe'de geçerlilik ve güvenirlilik çalışması Demir ve ark. tarafından 4.-8. sınıflara devam eden 452 öğrencinin katılımı ile yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık incelemesi Cronbach alfa yöntemine göre yapıldığında α= 0.813 olarak bulunmuştur. Ölçek ilk uygulamadan bir ay sonra 192 öğrenciye tekrar uygulanmış ve test tekrar test korelasyonu ise r = 0.81 olarak bulunmuştur (Akt: Demir, Eralp-Demir, Türksoy, Özmen ve Uysal, 2000).

Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi Ölçeği

Ölçek, Demir tarafından ilk aşamada 35 soruluk bir form olarak hazırlanmış, sosyal fobik ve fobik olmayan 30 öğrenciye uygulandıktan sonra maddelerin ifade ediliş tarzları yeniden düzenlenmiş, madde sayısı 25'e indirilmiştir. Ölçeğin güvenirliliği α = 0.8214 olarak belirlenmiştir (Demir, 1997). 1999 yılında Demir, Eralp- Demir, Özmen ve Uysal tarafından ölçek İstanbul'da 4-9. sınıflara devam eden 500 öğrenciye uygulanmış, tekrar test çalışması bu öğrencilerin yarısıyla bir ay sonra yapılmıştır. Ölçek toplam puanında test tekrar test korelasyonu yüksektir. (r = 0.82). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa yöntemine göre α = 83 olarak bulunmuştur (Demir, Eralp- Demir, Özmen ve Uysal, 1999).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunun özellikleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo.i Öğrencilerin Deney ve Kontrol Grubuna Dağılımı

Grup / Cinsiyet-Yaş	***KIZ***	***ERKEK***	***12 yaş***	***13 yaş***	***TOPLAM***
DENEY	5	4	4	5	9
KONTROL	5	4	5	4	9

Araştırmaya katılan 18 öğrencinin 9'u deney, 9'u kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin 5'i kız, 4'ü erkektir. Yine deney grubundaki öğrencilerin 4',ü 12 yaşında 5'i ise 13 yaşındadır (Tablo.i).

Grup oturumları başlamadan önce deney ve kontrol grubunun Çapa Çocuklar İçin Sosyal Fobi Ölçeği'nden ve Çocuk ve Ergenler için Sosyal Anksiyete Ölçeklerinden aldıkları puanların arasında fark olup olmadığı sınanmış ve bulgular aşağıda verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunun Çapa Çocuklar İçin Sosyal Fobi Ölçeği öntest uygulamasından elde ettikleri puanlar non parametrik Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiş bulgular tablo ii'de verilmiştir.

Tablo ii. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Fobi Öntest Puanları Karşılaştırması

Grup / Sosyal Fobi Öntest	**N**	$\sum_{sira}$	$\bar{x}_{sira}$	U	z	p
Deney	9	87,50	9,72			
Kontrol	9	83,50	9,28	38,500	-,178	,859
Toplam	18					

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal fobi ölçeğinin öntest uygulamasından almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($z=0.18$; $p>.05$; Tablo ii).

Deney ve kontrol grubunun Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği öntest uygulamasından elde ettikleri puanlar non parametrik Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiş bulgular tablo iii'de verilmiştir.

Tablo iii. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Anksiyete Öntest Puanları Karşılaştırması

Grup / Sosyal Anksiyete Öntest	N	$\sum_{sira}$	$\bar{x}_{sira}$	U	z	p
Deney	9	101,00	11,22			
Kontrol	9	70,00	7,78	25,000	-1,372	,170
Toplam	18					

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal anksiyete ölçeğinin öntest uygulamasından almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (z= 1.37; p>.05; Tablo.iii).

Verilerin Çözümlenmesi

Denekler, "Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi Ölçeği", "Çocuklar için Sosyal Anksiyete Ölçeği" ve Demografik Bilgi Formundan elde edilen veriler doğrultusunda ölçeklerden elde edilen puanlar, yaş ve cinsiyete göre belirlenmişlerdir. 12 oturumluk programının uygulanması tamamlandıktan sonra Deney ve Kontrol grubundaki deneklere sontest uygulaması yapılmıştır. Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi Ölçeği, Çocuklar için Sosyal Anksiyete Ölçeği öntest ve sontest sonuçları, SPSS paket programı 11,5 kullanılarak analiz edilmiştir.

Bilişsel Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Sosyal Beceri Eğitimi Programı

Programın oluşturulması ve uygulanması:

Eğitsel açıdan etkili bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulmasında, istenilen davranışın kazandırılarak sürekliliğinin sağlanmasında grup etkisi önemli bir bileşendir

(Yıldız, 2003). Bu nedenle araştırma kapsamında grup rehberliğine dayalı grup etkinliklerinin yeralmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada kullanılan program hazırlanırken öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Sosyal kaygısı yüksek çocuk ve ergenlerin özellikleri incelenmiş, sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik bir programda hangi konuların yer alması gerektiği belirlenmiştir. Daha sonra literatürde sosyal kaygıyı azaltmak amacıyla ne tür çalışmalar yapıldığı incelenmiştir. Araştırmada, Beidel, Turner ve Morris (2003) tarafından geliştirilen "Social Effectiveness Therapy for Children and Adolescents (SET-C)" programı temel alınarak hazırlanmıştır. Beidel ve ark. (2003)'nın geliştirmiş olduğu program orjinalinde üç koldan yürütülmekte, grup oturumlarını, bireysel görüşmeleri, aile görüşmelerini ve ailenin sürece katılımını esas almaktadır. Bu tez çalışması kapsamında geliştirilen programın amacı okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin ilköğretim ikinci kademe sınıflarında okuyan sosyal kaygısı yüksek çocuklarla kolaylıkla yürütebilecekleri bir grup programı hazırlamak olduğu için ve ülkemizde görev yapan rehber öğretmenlerin iş yoğunluğu dikkate alınarak bireysel uygulamaların zorluğu nedeniyle programdan çıkarılmıştır. Orjinal programda yer alan aile katılımının ise dahil edilmemesinin üç temel nedeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi sosyal kaygının aşırı yüksek olduğu durumlarda ebevynin ve ailenin katılımının son derece önemli olduğu ancak normalden biraz daha yüksek olup da müdahelede bulunulması durumunda ise aile katılımının durumu karmaşık bir hale getirebildiğine ilişkin araştırmaların varlığıdır (Albano ve Hayward 2004). Süreçte aile katılımına yer verilmemesinin bit başka nedeni ise, 10 yaşına kadar olan çocuklarla yapılan çalışmalarda aile katılımının anlamlı sonuçlar vermesine rağmen 11 yaşından büyük çocuk ve gençlerle yapılan çalışmalarda ailenin sürece dahil edilmesinin herhangi bir anlamlı bulgu vermemiş olmasıdır (Barrett, Dadds ve Rapee, 1996). Son olarak, orjinal programda aile katılımı gerçekleştirilirken, anne-baba-çocuk ilişkisinin temel alınması, ailenin çocuğu sosyal açıdan daha dışadönük daha girişken bir birey olmada yönlendirmesi, ödül-ceza verme, sorumlulukların paylaşılması gibi bileşenler söz konusudur. Ancak kültürel farklılıklar nedeniyle bu bileşenlerin uygulanması ülkemiz şartlarına özellikle görece düşük sosyo-ekonomik düzeyde çocukların devam ettiği okullarda çok da uygun olmadığı düşünülmüştür. Bu nedenle sadece orjinal programda yer alan grup oturumları temel alınmıştır. Bu grup oturumlarını oluşturan öğeler sosyal beceri eğitimini ve maruz bırakma alıştırmalarını kapsar.

Literatür incelendiğinde, sosyal kaygının sağaltımına yönelik çalışmaların büyük çoğunluğu bilişsel yöntemlerin etkililiğine vurgu yapmaktadır (Hope, Heimberg, Juster ve Turk, 2000; Heimberg ve Becker, 2002; Handerson ve Zimbardo, 2001; Rapee, 1998). Bu nedenle söz konusu çalışmada deneklere sosyal beceri eğitimi yoluyla uygun becerilerin kazandırılmasının yanı sıra sosyal durumlarda onları sıkıntıya sokan, gerginlik yaratan durum ve olayların saptanması, bu durumlarda görülen aksak düşüncelerin farkedilmesi, bunların olumlu düşüncelerle yerdeğiştirmesi ve gevşeme teknikleri konusunda alıştırmalar ilave edilmiştir. Maruz kalma alıştırmaları önceleri grup oturumlarında gerçekleştirlmiştir. Katılımcılar kendilerinde en az kaygı yaratan sosyal durumdan en fazla kaygı yaratan duruma doğru bir sıralama içinde bu durumlarla oturumlarda yüzleşirler. Yüzleşme esnasındaki kaygı düzeyleri, duygu ve düşünceleri üzerinde konuşulur, çarpık düşünceler varsa bunları bulması istenir. Öğrencinin kendini hazır hissetmesi halinde ise bunu günlük yaşantısında deneyimlemesi ve bir sonraki oturumda neler hissettiginin konuşulması şeklinde planlanmıştır.

Bilişsel yaklaşımın sosyal beceri programı ile bütünleştirilmesi için özellikle Hope, Heimberg, Juster ve Turk (2000), Heimberg ve Becker (2002), Anthony ve Swinson (2000)'ın bilişsel – davranışçı teknikleri içeren çalışmalarından yararlanılmıştır. Bilişsel-davranışçı yaklaşımın temel ögelerinden olan aksak düşüncelerin ve yapılan düşünce yanlışlarını farkedebilmede 12-13 yaş çocuklarının düzeylerinin belirlenebilmesi için başka bir okulada beşinci sınıfa devam eden yedi çocukla pilot çalışma yapılmış, ifadeler gözden geçirilerek yeniden hazırlanmıştır.

Sosyal beceri eğitimi programını zenginleştirmek amacıyla kullanılan etkinliklerin ve örnek olayların bazıları Kulaksızoğlu (2003) ve Çetin, Alpa-Bilbay ve Albayrak-Kaymak (2001)'ın çalışmalarından yararlanılarak programa ilave edilmiştir. Grup içinde kullanılan ve ev ödevi olarak verilen çalışma sayfaları ise Hope, Heimberg, Juster ve Turk (2000), Williams ve Barlow (2003), Anthony ve Swinson (2000)'ın çalışmalarına bağlı kalınarak hazırlanmıştır. Program 90'ar dakika süren 12 oturum olarak hazırlanmış olup oturumlar, önceki oturumlarda kazanılan becerilerin günlük hayatta uygulanmasının değerlendirilmesini, bilişsel yaklaşıma ve sosyal beceri eğitimine ilişkin bilgi aktarılmasını

ve tartışılmasını, yeni becerilerin, model olma, örnek olayların rol oyunlarıyla canlandırılmasını, bu canlandırmaların bireyin kendisi ve grup üyeleri tarafından değerlendirilmesini, ev ödevleri hakkında bilgi verilmesini içermektedir. Öğrencilere, ilk oturumda verilmek üzere çalışma sayfalarını ve bilgilendirme sayfalarını muhafaza edebilmeleri amacıyla birer dosya hazırlanmıştır.

Bilişsel Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Sosyal Beceri Eğitimi Programı Oturumlar

1. Oturum : Sosyal Çevre Farkındalığı : Sohbet Becerileri I

Oturumun amacı **:** Sohbet Becerilerini Geliştirme

Bu oturumda iletişime yardımcı sosyal ipuçları, selamlama becerileri ve göz kontağı üzerine çalışılır. Sosyal kaygı ve nedenleri üzerinde durulur.

Materyal : Duygu kartları (Üzerinde çeşitli duyguların yazdığı kartlar)

Ev Etkinliği:

Sosyal anksiyetesi yüksek bir birey olmanın neden oldugu istenmeyen durumlara örnekler (kendi geçmiş yaşantılarına ilişkin) düşünüp yazmaları istenir.

Hafta boyunca, bu soyal becerileri (sosyal ipuçlarını farketme, sosyal ip uçlarına göre nasıl davrandıklarını not etme, selamlama becerilerini kullanırken neler hissettiklerini not etme)

Çalışma Sayfaları:

Kişisel Amaçlar çalışma sayfası

Korku ve Kaçınma Beyin Fırtınası çalışma sayfası

Kişisel Kaygı Günlüğü

2. Oturum : Sosyal Çevre Farkındalığı : Sohbet Becerileri II

Oturumun amacı **:** Sohbet becerilerini geliştirme, kaygıya eşlik eden fizyolojik belirtilerin fark edilmesi

Bu oturumda, sohbet başlatabilme, karşı tarafın sohbet etmek için ne kadar hazır olduğunu değerlendirme ve uygun sohbet konularını seçebilme üzerinde durulur. Gevşeme egzersizleri çalışılır.

Materyal : Senaryo kartları

Ev Etkinliği

Katılımcılardan tanıdıkları bir yaşıt ve tanımadıkları biri ile sohbet başlatıp, grupta paylaşması istenir.

Çalışma Sayfaları:

Korku ve Kaçınma Sıralaması
Kaygıya Eşlik Eden Fiziksel Belirtiler
Gevşeme Uygulaması (Bilgilendirici Rehber)
Kişisel Kaygı Günlüğü

3. Oturum : Sosyal Çevre Farkındalığı: Sohbet Becerileri III

Oturumun amacı **:** Bu oturumun amacı katılımcılara sohbet sürdürebilme ve konular arası geçiş yapabilme ile ilgili becerileri kazanabilmelerini ve kaygı ile düşüncelerin ilşkilerini değerlendirebilmelerini sağlamaktır.

Ev Etkinliği: Katılımcılardan, bu oturumda ele alınan becerileri, sonraki oturuma kadar arkadaşlarıyla uygulamaları raporlaştırmaları istenir

Çalışma Sayfaları:

Kaygı Oluşturan Duruma İlişkin Düşünceler Çalışma Sayfası
Kötüye Giden Kaygı Spirali (bilgilendirme)
Kişisel Kaygı Günlüğü Çalışma Sayfası

4. Oturum : Sosyal Çevre Farkındalığı-Dinleme ve Hatırlama

Oturumun amacı **:** Bu oturumun amacı dinleme becerilerini geliştirerek kişilerarası iletişimi güçlendirmek ve düşüncelerin kaygıyı nasıl tetiklediğine dikkat çekmektir.

Materyal: Karakter kartları

Ev Etkinliği: Yeni dinleme ve anımsama becerileri ile açık uçlu soruları kullanarak iki farklı arkadaşla sohbet başlatma, sürdürme ve gruba raporlama

Çalışma Sayfaları:

Otomatik Düşüncelerin Denetimi Çalışma Sayfası
Sosyal Anksiyetenin Üç Bileşenini Denetleme Çalışma Sayfası
Kişisel Kaygı Günlüğü Çalışma Sayfası

5. Oturum : Kişilerarası iletişim becerilerini geliştirme - Gruba katılma becerileri

Oturumun amacı **:** Bu oturumun amacı gruba katılma becerilerini geliştirmek otomatik düşüncelerdeki yanlışlar hakkında bilgilendirmektir. Oturumda düşünceyanlışları üzerine konuşulur.

Ev Etkinliği: grup üyeleri gruba katılabilecekleri potansiyel durumları ve olası yeni arkadaşlık ortamlarını tanımlarlar. Arkadaşlık kurmak istedikleri veya geliştirmek istedikleri kişileri belirtirler. Bu arkadaşlıkları hangi ortamlarda kuracakları ve nasıl

geliştireceklerini, öğrenilen beceriler paralelinde hayal gücüne dayanarak yazmaları istenir. (Bu etkinlik sosyal kaçınma davranışı gösteren çocuklar için yüksek yaratıcılık gerektirebilir. Bu durumdaki çocuklara uygun aktiviteleri seçme konusunda yardımcı olunabilir.)

Çalışma Sayfaları:

Düşünce Yanlışları Çalışma Sayfası (Bilgilendirici rehber)
Bilişsel Yeniden Yapılanma Alıştırması 1
Kişisel Kaygı Günlüğü Çalışma Sayfası

6. Oturum : Kişilerarası iletişim becerilerini geliştirme - Arkadaşlık kurabilme ve sürdürebilme

Oturumun amacı **:** Bu oturumun amacı arkadaşlık kurabilme ve sürdürebilme becerilerinin geliştirilmesi, düşünce yanlışlarını sorgulayabilme ve alternatif düşüncelerin üretilmesidir.

Materyal: Senaryo Kartları

Ev Etkinliği: Sonraki oturuma kadar, en az bir kişiyi bir aktiviteye davet etmek

Çalışma Sayfaları:

Sorgulama (Bilgilendirici rehber)
Kaygılı Ben / Başaçıkabilen Ben Alıştırması Çalışma Sayfası
Kişisel Kaygı Günlüğü Çalışma Sayfası

7. Oturum : Kişilerarası iletişim becerilerini geliştirme – İltifat etme, iltifat alma

Oturumun amacı **:** Bu oturumun amacı çekingenlik yaşamadan iltifat edebilme ve edilen iltifatları mahçup olmadan karşılayabilme konusunda katılımcılara yol göstermek;

Kaygının azaltılmasında önemli tekniklerden biri olan bilişsel yeniden yapılandırma alıştırmasının öğretilmesi ve maruz kalma etkinliklerinin seçilmesidir.

Materyal: İltifat kartları

Ev Etkinliği

Katılımcılardan, en az iki kişye iltifatta bulunmaları ve iltifat alma halinde uygun cevap vermeleri istenir.

Katılımcılara özel seçilen maruz kalma durumlarını deneyimlemeleri istenir.

Çalışma Sayfaları:

Bilişsel Yeniden Yapılandırma Alıştırması II

Kişisel Kaygı Günlüğü Çalışma Sayfası

8. Oturum : Kişilerarası iletişim becerilerini geliştirme - Uygun atılganlık becerileri I

Oturumun amacı **:** Bu oturumun amacı pasif, atılgan ve saldırgan davranışlar arasındaki farkları değerlendirelilme, başkaları tarafından gelen rica ve taleplere hayır diyebilme ve kaygıyla ilgili kişinin kendi bilişsel süreçlerini yönetebilmesinin sağlanmasıdır

Materyal: senaryo kartları

Ev etkinliği: Katılımcılatın, hayır demek konusunda zorlandıkları durumların bir listesini yapıp sonraki oturuma getirmeleri istenir.

Maruz kalma alıştırmalarını deneyimlemeleri istenir.

Çalışma Sayfaları:

Kendi Bilişsel Yöneticin Ol Çalışma Kağıdı

Kişisel Kaygı Günlüğü Çalışma Sayfası

9. Oturum: Kişilerarası iletişim becerilerini geliştirme - Uygun atılganlık becerileri II

Oturumun amacı **:** Bu oturum başkalarına rahatsız edici davranışlarını değiştirmelerini söylebilmek için gerekli becerilerin kazandırılmasını ve kaygıyla ilgili bilişsel başaçıkmanın değerlendirilmesini amaçlar

Materyal: senaryo kartları

EvEtkinliği: Hafta boyunca atılgan tutum sergilediklerinde neler olduğunu not etmeleri istenir.

Katılımcılara özel maruz kalma durumları seçilir.

Çalışma Sayfaları:

Kendi Bilişsel Yöneticin Ol Çalışma Kağıdı

Kişisel Kaygı Günlüğü Çalışma Sayfası

10. Oturum : Kişilerarası iletişim becerilerini geliştirme - Uygun atılganlık becerileri III

Oturumun amacı **:** Bu oturumun amacı otorite figürleri ile iletişim halindeyken uygun atılganlık becerilerinin kullanılabilmesine yardımcı olmaktır.

Materyal: Senaryo kartları

Ev Etkinliği:

Evde ve okulda otorite figürleri ile atılgan davranış gösterebileceğiniz birer durum yaratıp, gruba getirmek üzere raporlaştırın

Maruz kalma alıştırmalarının seçilmesi

Çalışma Sayfaları:

Kendi Bilişsel Yöneticin Ol Çalışma Kağıdı

Kişisel Kaygı Günlüğü Çalışma Sayfası

11. Oturum : Telefonda Konuşma

***Oturumun amacı* :** Bu oturumun amacı telefonla konuşma kurallarının ve becerilerinin kazandırılmasıdır.

Materyal: kağıt, kalem ve telefon ve senaryo kartları

Ev Etkinliği:

Bir telefon görüşmesi başlatma

Bir başkasına gelen telefon için mesaj alma, soru sorma.

Maruz kalma alıştırmalarının seçilmesi

Çalışma Sayfaları:

Kendi Bilişsel Yöneticin Ol Çalışma Kağıdı

Kişisel Kaygı Günlüğü Çalışma Sayfası

12. Oturum

Oturumun Amacı : Bu oturumun amacı 11 oturum boyunca kazanılan bilgi ve becerilerin tekrar edilmesidir

Materyal: Sosyal beceri kartları ve katılımcı isimlerini içeren iki sepet.

Eğitim Değerlendirme Anketi

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan denencelerin sınanmasına yönelik istatiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir. Bilişsel-davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin sosyal kaygı düzeyine etkisine ilişkin bulgular aşağıda yeralmaktadır.

A. Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Sosyal Beceri Eğitiminin Sosyal Kaygı Düzeyine Etkisi

Denence 1: Deney grubunun sosyal fobi ölçeği öntest puanları aynı grubun sosyal fobi ölçeği sontest puanlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.

Birinci denencenin sınanması amacıyla deney grubunun Çapa Çocuklar için Sosyal Fobi Ölçeği öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar non parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi ile analiz edilmiş bulgular tablo 1a ve 1b'de verilmiştir.

Tablo 1a. Deney Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Öntest-Sontest Puanları İçin Betimleyici Tablo

Deney Grubu	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Sosyal Fobi öntest	9	70,667	4,21307	66,00	79,00
Sosyal Fobi sontest	9	52,333	9,91211	32,00	64,00

Tablo 1b. Deney Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Puan	**Sıralar**	**N**	$\overline{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	p
Sosyal Fobi Sontest Puanı – Sosyal Fobi Öntest Puanı	Negatif Sıralar	9	5,00	45,00	-2,675*	,007
	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
	Eşit	0				
	Total	9				

*** p< 0.01**

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal fobi ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak (z=2,68; p<.01) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir. Programın uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal fobi puanları anlamlı biçimde azalmıştır (Tablo.1b).

Denence 2: Deney grubunun sosyal anksiyete ölçeği öntest puanları aynı grubun sosyal anksiyete ölçeği sontest puanlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.

İkinci denencenin sınanması amacıyla deney grubunun Çocuk ve Ergenler için Sosyal Anksiyete Ölçeği öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar non parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi ile analiz edilmiş bulgular tablo 2a ve 2b'de verilmiştir.

Tablo 2a. Deney Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Öntest-Sontest Puanları İçin Betimleyici Tablo

Deney Grubu	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Sosyal Anksiyete öntest	9	53,111	8,19214	42,00	65,00
Sosyal Anksiyete sontest	9	35,6667	6,92820	25,00	47,00

Tablo 2b. Deney Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Puan	**Sıralar**	**N**	$\overline{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	p
Sosyal Anksiyete Sontest Puanı – Sosyal Anksiyete Öntest Puanı	Negatif Sıralar	9	5,00	45,00	-2,666*	,008
	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
	Eşit	0				
	Total	9				

*** p < 0.01**

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal anksiyete ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak (z=2,67; p<.01) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir. Programın uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal kaygıları anlamlı biçimde azalmıştır (Tablo.2b).

Denence 3: Kontrol grubunun sosyal fobi ölçeği öntest puanları ile aynı grubun sosyal fobi ölçeği sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmayacaktır.

Üçüncü denencenin sınanması amacıyla deney grubunun Çapa Çocuklar için Sosyal Fobi Ölçeği öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar non parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi ile analiz edilmiş bulgular tablo 3a ve 3b'de verilmiştir.

Tablo 3a. Kontrol Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Öntest-Sontest Puanları İçin Betimleyici Tablo

Kontrol Grubu	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Sosyal Fobi öntest	9	70,444	4,36208	66,00	79,00
Sosyal Fobi sontest	9	69,111	6,50854	62,00	79,00

Tablo 3b. Kontrol Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Puan	**Sıralar**	**N**	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	p
Sosyal Fobi Sontest Puanı – Sosyal Fobi Öntest Puanı	Negatif Sıralar	6	4,50	27,00	-1,263	,206
	Pozitif Sıralar	2	4,50	9,00		
	Eşit	1				
	Total	9				

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal fobi ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubundaki

öğrencilerin sosyal fobi ölçeğinden öntest ve sontestte aldıkları puanlar arasında istatiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur (Tablo.3b).

Denence 4: Kontrol grubunun sosyal anksiyete ölçeği öntest puanları ile aynı grubun sosyal anksiyete ölçeği sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmayacaktır.

Dördüncü denencenin sınanması amacıyla kontrol grubunun Çocuk ve Ergenler için Sosyal Anksiyete Ölçeği öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar non parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi ile analiz edilmiş bulgular tablo 4a ve 4b'de verilmiştir.

Tablo 4a. Kontrol Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Öntest-Sontest Puanları İçin Betimleyici Tablo

Kontrol Grubu	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Sosyal Anksiyete öntest	9	47,444	10,92144	35,00	68,00
Sosyal Anksiyete sontest	9	47,444	8,51632	34,00	64,00

Tablo 4b. Kontrol Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Puan	**Sıralar**	**N**	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	p
Sosyal Anksiyete Sontest Puanı – Sosyal Anksiyete Öntest Puanı	Negatif Sıralar	6	4,42	26,50	-,476	,632
	Pozitif Sıralar	3	6,17	18,50		
	Eşit	0				
	Total	9				

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal anksiyete ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıra

ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal fobi ölçeğinden öntest ve sontestte aldıkları puanlar arasında istatiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur (Tablo.4b).

Denence 5: Grup oturumları sonunda deney grubunun sosyal fobi ölçeği son test puanları kontrol grubunun sosyal fobi ölçeği ön test puanlarından düşük olacaktır.

Beşinci denencenin sınanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının Çapa Çocuklar İçin Sosyal Fobi Ölçeğinden elde ettikleri puanlar non parametrik Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiş bulgular tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Fobi Sontest puanları karşılaştırılması

Grup / Sosyal Fobi Sontest	**N**	$\sum_{sira}$	$\bar{x}_{sira}$	U	z	p
Deney	9	48,00	5,33			
Kontrol	9	123,00	13,67	3,000	-3,315*	,001
Toplam	18					

*** p < 0.01**

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal fobi ölçeğinin sontest uygulamasından almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan (z=3,31; p<.01) düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin sosyal fobi ölçeğinin son test uygulamasından aldıkları puanlar, kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal fobi ölçeğinin sontest uygulamasından aldıkları puanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede düşük bulunmuştur (Tablo.5). Uygulanmış olan bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin deneklerin sosyal fobi ölçeğinden aldıkları puanların düşmesinde etkili olduğu görülmektedir.

Denence 6: Grup oturumları sonunda deney grubunun sosyal anksiyete ölçeği son test puanları kontrol grubunun sosyal anksiyete ölçeği son test puanlarından düşük olacaktır.

Altıncı denencenin sınanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının Çocuklar için Sosyal Anksiyete Ölçeğinden elde ettikleri puanlar non parametrik Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiş bulgular tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Anksiyete Sontest puanları karşılaştırılması

Grup / Sosyal Anksiyete sontest	**N**	$\sum_{sira}$	$\bar{x}_{sira}$	U	z	p
Deney	9	54,50	6,06			
Kontrol	9	116,50	12,94	9,500	-2,739*	,006
Toplam	18					

*** p < 0.01**

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal anksiyete ölçeğinin sontest uygulamasından almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan ($z=2,74$; $p<.01$) düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin sosyal anksiyete ölçeğinin son test uygulamasından aldıkları puanlar, kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal anksiyete ölçeğinin sontest uygulamasından aldıkları puanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede düşük bulunmuştur (Tablo.6). Uygulanmış olan bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin deneklerin sosyal anksiyete ölçeğinden aldıkları puanların düşüşünde etkili olduğu görülmektedir.

B. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Fobi ve Sosyal Anksiyete Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin İzleme Çalışmasına Ait Bulgular

Grup oturumları tamamlandıktan ve sontest verildikten 6 hafta sonra deney ve kontrol gruplarına sosyal fobi ve sosyal anksiyete ölçekleri tekrar verilmiş, sontestte elde edilen puanların aradan geçen altı hafta sonunda farklılaşıp farklılaşmadığına, öntest puanlarına göre farkın devam edip etmediğini test etmek amacıyla istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Denence 7: Deney grubunun sosyal fobi ölçeğinden elde edilen izleme çalışması puanları kontrol grubunun sosyal fobi ölçeğinden elde edilen izleme çalışması puanlarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde düşük olacaktır.

Yedinci denencenin sınanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının Çapa Çocuklar İçin Sosyal Fobi Ölçeğinden elde ettikleri izleme çalışması puanları non parametrik Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiş bulgular tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Fobi İzleme Çalışması Puanları Karşılaştırılması

Grup / Sosyal Fobi İzleme	N	$\sum_{sira}$	$\bar{x}_{sira}$	U	z	p
Deney	9	48,50	5,39			
Kontrol	9	122,50	13,61	3,500	-3,274*	,001
Toplam	18					

*** p < 0.01**

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal fobi ölçeğinin izleme uygulamasından almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan (z=3,27; p<.01) düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin sosyal fobi ölçeğinin izleme uygulamasından aldıkları puanlar, kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal fobi ölçeğinin izleme uygulamasından aldıkları puanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede düşük bulunmuştur (Tablo.7).

Denence 8: Deney grubunun sosyal anksiyete ölçeğinden elde edilen izleme çalışması puanları kontrol grubunun sosyal anksiyete ölçeğinden elde edilen izleme çalışması puanlarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde düşük olacaktır.

Sekizinci denencenin sınanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Anksiyete Ölçeğinden elde ettikleri izleme çalışması puanları non parametrik Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiş bulgular tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Anksiyete İzleme Çalışması Puanları Karşılaştırılması

Grup / Sosyal Anksiyete izleme	**N**	$\sum_{sira}$	$\bar{x}_{sira}$	U	z	p
Deney	9	58,00	6,44			
Kontrol	9	113,00	12,56	13,000	-2,431*	,015
Toplam	18					

*** p < 0.05**

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal anksiyete ölçeğinin izleme uygulamasından almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan ($z=2,43$; $p<.05$) düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin sosyal anksiyete ölçeğinin izleme uygulamasından aldıkları puanlar, kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal anksiyete ölçeğinin izleme uygulamasından aldıkları puanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede düşük bulunmuştur (Tablo.8).

Denence 9: Deney grubunun sosyal fobi ölçeği öntest puanları aynı grubun sosyal fobi ölçeği izleme puanlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.

Dokuzuncu denencenin sınanması amacıyla deney grubunun Çapa Çocuklar için Sosyal Fobi Ölçeği öntest ve izleme uygulamasından elde ettikleri puanlar non parametrik

Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi ile analiz edilmiş bulgular tablo 9a ve 9b'de verilmiştir.

Tablo 9a. Deney Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Öntest- İzleme ÇalışmasıPuanları İçin Betimleyici Tablo

Deney Grubu	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Sosyal Fobi öntest	9	70,6667	4,21307	66,00	79,00
Sosyal Fobi izleme	9	54,4444	9,91351	38,00	70,00

Tablo 9b. Deney Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Öntest-İzleme Çalışması Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Puan	**Sıralar**	**N**	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*z*	*p*
Sosyal Fobi Sontest Puanı – Sosyal Fobi İzleme Çalışması Puanı	Negatif Sıralar	9	5,00	45,00	-2,668*	,008
	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
	Eşit	0				
	Total	9				

P<.01

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal fobi ölçeğinden aldıkları öntest ve izleme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak izleme çalışması puanları lehine anlamlı bir fark vardır (z=2,67; p<.01). Deney grubunun öntest puanlarıyla program uygulamaları tamamlandıktan altı hafta sonunda uygulanan sosyal fobi ölçeğinden elde edilen puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir düşüş görülmektedir (Tablo.9b).

Denence 10: Deney grubunun sosyal fobi ölçeği sontest puanları aynı grubun sosyal fobi ölçeği izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmayacaktır.

Onuncu denencenin sınanması amacıyla deney grubunun Çapa Çocuklar için Sosyal Fobi Ölçeği sontest ve izleme uygulamasından elde ettikleri puanlar non parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi ile analiz edilmiş bulgular tablo 10a ve 10b'de verilmiştir.

Tablo 10a. Deney Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Sontest-İzleme ÇalışmasıPuanları İçin Betimleyici Tablo

Deney Grubu	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Sosyal Fobi sontest	9	52,333	9,91211	32,00	64,00
Sosyal Fobi izleme	9	54,444	9,91351	38,00	70,00

Tablo 10b. Deney Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Sontest-İzleme Çalışması Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Puan	**Sıralar**	**N**	$\overline{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	p
Sosyal Fobi Sontest Puanı – Sosyal Fobi İzleme Çalışması Puanı	Negatif Sıralar	2	4,50	9,00	-1,611	,107
	Pozitif Sıralar	7	5,14	36,00		
	Eşit	0				
	Total	9				

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal fobi ölçeğinden aldıkları sontest ve izleme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Programın uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal fobi puanları aradan altı haftalık izleme süresi geçtikten sonra uygulanan sosyal fobi ölçeğinden alınan puanlarla karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo.10b).

Denence 11: Deney grubunun sosyal anksiyete ölçeği öntest puanları aynı grubun sosyal anksiyete ölçeği izleme puanlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.

Onbirinci denencenin sınanması amacıyla deney grubunun Çocuklar ve Ergenler için Sosyal Anksiyete Ölçeği öntest ve izleme uygulamasından elde ettikleri puanlar non parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi ile analiz edilmiş bulgular tablo 11a ve 11b'de verilmiştir.

Tablo 11a. Deney Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Öntest-İzleme Çalışması Puanları İçin Betimleyici Tablo

Deney Grubu	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Sosyal Anksiyete öntest	9	53,1111	8,19214	42,00	65,00
Sosyal Anksiyete izleme	9	37,0000	7,87401	25,00	49,00

Tablo 11b. Deney Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Öntest-İzleme Çalışması Pauanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Puan	**Sıralar**	**N**	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	p
Sosyal Anksiyete öntest Puanı – Sosyal Anksiyete İzleme Çalışması Puanı	Negatif Sıralar	9	5,00	45,00	-2,668*	,008
	Pozitif Sıralar	0	,00	,o0		
	Eşit	0				
	Total	9				

P<.01

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal anksiyete ölçeğinden aldıkları öntest ve izleme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak izleme çalışması puanları lehine anlamlı bir fark vardır ($z=2,67$; $p<.01$). Deney grubunun öntest puanlarıyla program uygulamaları tamamlandıktan altı hafta sonunda uygulanan sosyal anksiyete ölçeği puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmektedir. Bu fark izleme puanları lehine gerçekleşmiştir (Tablo.11b).

Denence 12: Deney grubunun sosyal anksiyete ölçeği sontest puanları ile aynı grubun sosyal anksiyete ölçeği izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmayacaktır.

Onikinci denencenin sınanması amacıyla deney grubunun Çocuklar ve Ergenler için Sosyal Anksiyete Ölçeği sontest ve izleme uygulamasından elde ettikleri puanlar non parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi ile analiz edilmiş bulgular tablo 12a ve 12b'de verilmiştir.

Tablo 12a. Deney Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Sontest-İzleme Çalışması Puanları İçin Betimleyici Tablo

Deney Grubu	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Sosyal Anksiyete sontest	9	35,6667	6,92820	25,00	47,00
Sosyal Anksiyete izleme	9	37,0000	7,87401	25,00	49,00

Tablo 12b. Deney Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Sontest-İzleme Çalışması Pauanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Puan	**Sıralar**	**N**	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	p
Sosyal Anksiyete Sontest Puanı – Sosyal Anksiyete İzleme Çalışması Puanı	Negatif Sıralar	2	2,25	4,50	-1,635	,102
	Pozitif Sıralar	5	4,70	23,50		
	Eşit	2				
	Total	9				

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal anksiyete ölçeğinden aldıkları sontest ve izleme çalışması puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıra ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur. Programın uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal kaygıları aradan altı haftalık izleme süresi geçtikten sonra da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşmamıştır (Tablo.12b).

Denence 13: Kontrol grubunun sosyal fobi ölçeği öntest puanları ile aynı grubun sosyal fobi ölçeği izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmayacaktır.

Onüçüncü denencenin sınanması amacıyla kontrol grubunun Çapa Çocuklar için Sosyal Fobi Ölçeği öntest ve izleme uygulamasından elde ettikleri puanlar non parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi ile analiz edilmiş bulgular tablo 13a ve 13b'de verilmiştir.

Tablo 13a. Kontrol Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Öntest-İzleme Çalışması Puanları İçin Betimleyici Tablo

Kontrol Grubu	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Sosyal Fobi öntest	9	70,4444	4,36208	66,00	79,00
Sosyal Fobi izleme	9	71,8889	4,34294	66,00	80,00

Tablo 13b. Kontrol Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Öntest-İzleme Çalışması Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Puan	**Sıralar**	**N**	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	p
Sosyal Fobi Öntest Puanı – Sosyal Fobi İzleme Çalışması Puanı	Negatif Sıralar	1	3,00	3,00	-1,577	,115
	Pozitif Sıralar	5	3,60	18,00		
	Eşit	3				
	Total	9				

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal fobi ölçeğinden aldıkları öntest ve izleme çalışması puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal fobi ölçeğinden elde ettikleri öntest ve izleme puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo.13b).

Denence 14: Kontrol grubunun sosyal fobi ölçeği sontest puanları ile aynı grubun sosyal fobi ölçeği izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmayacaktır.

Ondördüncü denencenin sınanması amacıyla kontrol grubunun Çapa Çocuklar için Sosyal Fobi Ölçeği sontest ve izleme uygulamasından elde ettikleri puanlar non parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi ile analiz edilmiş bulgular tablo 14a ve 14b'de verilmiştir.

Tablo 14a. Kontrol Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Sontest-İzleme Çalışması Puanları İçin Betimleyici Tablo

Kontrol Grubu	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Sosyal Fobi sontest	9	69,111	6,50854	62,00	79,00
Sosyal Fobi izleme	9	71,8889	4,34294	66,00	80,00

Tablo 14b. Kontrol Grubu Sosyal Fobi Ölçeği Sontest-İzleme Çalışmsı Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Puan	**Sıralar**	**N**	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	p
Sosyal Fobi Sontest Puanı – Sosyal Fobi İzleme Çalışması Puanı	Negatif Sıralar	2	3,75	7,50	-1,785	,074
	Pozitif Sıralar	7	5,36	37,50		
	Eşit	0				
	Total	9				

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal fobi ölçeğinden aldıkları sontest ve izleme çalışması puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal fobi ölçeğinden elde ettikleri sontest ve izleme puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo.14b).

Denence 15: Kontrol grubunun sosyal anksiyete ölçeği öntest puanları ile aynı grubun sosyal anksiyete ölçeği izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmayacaktır.

Onbeşinci denencenin sınanması amacıyla kontrol grubunun Çocuklar ve Ergenler için Sosyal Anksiyete Ölçeği öntest ve izleme uygulamasından elde ettikleri puanlar non parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi ile analiz edilmiş bulgular tablo 15a ve 15b'de verilmiştir.

Tablo 15a. Kontrol Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Öntest ve İzleme Çalışması Puanları İçin Betimleyici Tablo

Kontrol Grubu	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Sosyal Anksiyete öntest	9	47,4444	10,92144	35,00	68,00
Sosyal Anksiyete izleme	9	48,1111	8,26808	36,00	63,00

Tablo 15b. Kontrol Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Öntest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Puan	**Sıralar**	**N**	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	p
Sosyal Anksiyete Öntest Puanı – Sosyal Anksiyete İzleme Çalışması Puanı	Negatif Sıralar	4	3,13	12,50	-,258	,796
	Pozitif Sıralar	3	5,17	15,50		
	Eşit	2				
	Total	9				

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal anksiyete ölçeğinden aldıkları öntest ve izleme çalışması puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal anksiyete ölçeğinden elde ettikleri öntest ve izleme puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo.15b).

Denence 16: Kontrol grubunun sosyal anksiyete ölçeği sontest puanları ile aynı grubun sosyal anksiyete ölçeği izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmayacaktır.

Onaltıncı denencenin sınanması amacıyla kontrol grubunun Çocuk ve Ergenler için Sosyal Anksiyete Ölçeği sontest ve izleme uygulamasından elde ettikleri puanlar non parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi ile analiz edilmiş bulgular tablo 16a ve 16b'de verilmiştir.

Tablo 16a. Kontrol Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Sontest ve İzleme Çalışması Puanları İçin Betimleyici Tablo

Kontrol Grubu	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Sosyal Anksiyete sontest	9	47,4444	8,51632	34,00	64,00
Sosyal Anksiyete izleme	9	48,1111	8,26808	36,00	63,00

Tablo 16b. Kontrol Grubu Sosyal Anksiyete Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Puan	**Sıralar**	**N**	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	p
Sosyal Anksiyete Sontest Puanı – Sosyal Anksiyete İzleme Çalışması Puanı	Negatif Sıralar	3	4,33	13,00	-1,140	,254
	Pozitif Sıralar	6	5,33	32,00		
	Eşit	0				
	Total	9				

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal anksiyete ölçeğinden aldıkları sontest ve izleme çalışması puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal anksiyete ölçeğinden elde ettikleri sontest ve izleme puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo.16b).

C. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Fobi ve Sosyal Anksiyete Ölçeklerinden Elde Ettikleri Öntest - Sontest ve İzleme Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Bu bölümde önceki bölümlerde non parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi ve Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiş olan deney ve kontrol grubunun sosyal fobi ve sosyal anksiyete ölçeklerinden elde ettikleri öntest-sontest ve izleme puanları, söz konusu testlere kıyasla daha güçlü ve güvenilir bir teknik olan Kovaryans Analizi aracılığıyla test edilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 17. Sosyal Fobi Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Eta-Kare
Model	1436,584	2	718,292	11,282	,001	,601
Sosyal Fobi Öntest	169,862	1	169,862	2,668	,123	,151
Grup	1291,371	1	1291,371	20,283	,000	,575
Hata	955,027	15	63,668			
Toplam	2391,611	17				

Deney ve kontrol grubunun sosyal fobi öntestine göre düzeltilmiş sontest ortalama sosyal fobi puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1;15)}$ =20.28, p<.01]. Bu bulgu, deney grubuna uygulanan programın, öğrencilerin sosyal fobi puanlarında olumlu yönde bir farklılığa yol açtığını göstermektedir (Tablo.17).

Önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama tutum puanı deney grubunun $\bar{x}$ = 52.25 kontrol grubunun $\bar{x}$ = 69.20'dir. Bu durumda bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitimine katılan deneklerin sosyal fobi puanlarının kontrol grubuna göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise, deney ve kontrol gruplarında olmanın sosyal fobi ölçeği sontest puanlarındaki değişkenliğin % 57,50'sini açıkladığı görülmektedir (Tablo 17).

Tablo 18.Sosyal Anksiyete Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Eta-Kare
Model	1216,240	2	608,120	24,508	,000	,766
Sosyal Anksiyete Öntest	592,018	1	592,018	23,859	,000	,614
Grup	966,422	1	966,422	38,947	,000	,722
Hata	372,204	15	24,814			
Toplam	1588,444	17				

Deney ve kontrol grubunun sosyal anksiyete öntestine göre düzeltilmiş sontest ortalama sosyal anksiyete puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1;15)}$=38.95, p<.01]. Bu bulgu, uygulanan programın öğrencilerin sosyal anksiyete puanlarında olumlu yönde bir farklılığa yol açtığını göstermektedir (Tablo 18).

Önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama tutum puanı deney grubunun $\bar{x}$ = 33.88 kontrol grubunun $\bar{x}$ = 49.23'dir. Bu durumda deney grubundaki deneklerin sosyal anksiyete puanlarının kontrol grubuna göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise, deney ve kontrol gruplarında olmanın sosyal anksiyete ölçeği sontest puanlarındaki değişkenliğin % 72,20'sini açıkladığı görülmektedir (Tablo 18).

Tablo 19. Sosyal Fobi Öntest Puanlarına Göre İzleme Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Eta-Kare
Model	1598,755	2	799,377	16,942	,000	,693
Sosyal Fobi Öntest	299,366	1	229,366	4,861	,043	,245
Grup	1399,310	1	1399,310	29,657	,000	,664
Hata	707,745	15	47,183			
Toplam	2306,500	17				

Deney ve kontrol grubunun sosyal fobi öntestine göre düzeltilmiş izleme çalışması ortalama sosyal fobi puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1;15)}$=29.66, p<.01]. Bu bulgu, uygulanan programın öğrencilerin sosyal fobi puanlarında olumlu yönde bir farklılığa yol açtığını göstermektedir (Tablo 19).

Önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama tutum puanı deney grubunun $\bar{x}$ = 54.35 kontrol grubunun $\bar{x}$ = 71.99'dır. Bu durumda deney grubundaki deneklerin sosyal fobi puanlarının kontrol grubuna göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise, deney ve kontrol gruplarında olmanın sosyal fobi ölçeği sontest puanlarındaki değişkenliğin % 66,40'ını açıkladığı görülmektedir (Tablo 19).

Tablo 20.Sosyal Anksiyete Öntest Puanlarına Göre İzleme Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Eta-Kare
Model	1232,32	2	616,160	25,244	,000	,771
Sosyal Anksiyete Öntest	676,765	1	676,765	27,727	,000	,649
Grup	914,298	1	914,298	37,459	,000	,714
Hata	366,124	15	24,408			
Toplam	1598,444	17				

Deney ve kontrol grubunun sosyal anksiyete öntestine göre düzeltilmiş izleme çalışması ortalama sosyal anksiyete puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1;15)}$=37.46, p<.01]. Bu bulgu, uygulanan programın öğrencilerin sosyal anksiyete puanlarında olumlu yönde bir farklılığa yol açtığını göstermektedir (Tablo 20).

Önteste göre düzeltilmiş izleme çalışması ortalama tutum puanı deney grubunun $\bar{x}$ = 35.09 kontrol grubunun $\bar{x}$ = 50.02'dir. Bu durumda deney grubundaki deneklerin sosyal anksiyete puanlarının kontrol grubuna göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise, deney ve kontrol gruplarında olmanın sosyal anksiyete ölçeği izleme çalışması puanlarındaki değişkenliğin % 71,40'ını açıkladığı görülmektedir (Tablo 20).

Tablo 21. Sosyal Fobi Sontest Puanlarına Göre İzleme Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Eta-Kare
Model	2085,908	2	1042,954	70,920	,000	,904
Sosyal Fobi Sontest	716,520	1	716,520	48,723	,000	,765
Grup	34,786	1	34,786	2,365	,145	,136
Hata	220,592	15	14,706			
Toplam	2306,500	17				

Deney ve kontrol grubunun sosyal fobi sontestine göre düzeltilmiş izleme çalışması ortalama sosyal fobi puanları arasında istatiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur. [$F_{(1;15)}$=2.37, p>.05]. Bu bulgu, sontest uygulandıktan altı hafta sonra uygulanan sosyal fobi ölçeği puanlarının sosyal fobi ölçeğinin son test uygulamasına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, oturumlar tamamlandıktan altı hafta sonra da grup çalışmasının etkinliğinin devam ettiğini göstermektedir (Tablo 21).

Tablo 22.Sosyal Anksiyete Sontest Puanlarına Göre İzleme Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Eta-Kare
Model	1512,458	2	756,229	131,922	,000	,946
Sosyal Anksiyete Sontest	956,903	1	956,903	166,929	,000	,918
Grup	1,056	1	1,056	,184	,674	,012
Hata	85,986	15	5,732			
Toplam	1598,444	17				

Deney ve kontrol grubunun sosyal anksiyete sontestine göre düzeltilmiş izleme çalışması ortalama sosyal anksiyete puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir [$F_{(1;15)}$=0.18, p>.05]. Bu bulgu, sontest uygulandıktan altı hafta sonra uygulanan sosyal anksiyete ölçeği puanlarının sosyal anksiyete ölçeğinin son test uygulamasına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, oturumlar tamamlandıktan altı hafta sonra da grup çalışmasının etkinliğinin devam ettiğini göstermektedir (Tablo 22).

YORUM

Bu çalışmada, ergenlerin sosyal kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik bir rehberlik programı geliştirilmiştir. Bilişsel Davranışçı Yaklaşımla Bitünleştirilmiş Sosyal Beceri Eğitimi programı 12 oturum olarak hazırlanmıştır. Programın, sosyal beceri eğitimi ve bilişsel sağaltım olmak üzere iki temel bileşeni vardır. Programın ilk bileşeni olan sosyal beceri eğitimi ile, çocukluk ve gençlik dönemlerinde görülen sosyal kaygının önemli bir nedeninin bu gençlerin çeşitli sebeplerden dolayı (uygun rol modeli olmaması, ailenin zayıf sosyal ilişkileri vb) uygun sosyal becerileri geliştirememiş olduğu (Kearney, 2005) öne sürülmektedir. Bu görüşlerden yola çıkarak gençlerin içinde bulundukları sosyal ortamlarda kullanabilecekleri uygun sosyal becerilerin gösterilmesi, öneminin kavranması ve bunların davranış kalıbı haline gelmesi hedeflenmiştir.

Bu hedefin gerçekleşebilmesi için ilk oturumdan itibaren sırasıyla şu becerilerin kazanımı planlanmıştır: iletişime yardımcı olacak sosyal ipuçlarını anlama, selamlama becerileri, göz kontağı kurma ve konuşurken göz kontağını sürdürebilme, sohbet başlatabilme, karşı tarafın sohbet etme için ne kadar hazır olduğunu değerlendirebilme, uygun sohbet konularını seçebilme, bir sohbeti sürdürebilme, yeni bir konuya başlayabilme,konuyu değiştirebilme, konular arası geçiş yapabilme, dinleme becerilerinin önemini kavrayabilme, anlatılanları hatırlayabilme, gruplara katılabilme, yeni tanışılan bireyleri çeşitli aktivitelere davet etme, arkadaşlık kurabilme, sürdürebilme, karşı cinsten bireylerle arkadaşlık kurabilme ve sürdürebilme, başkalarına iltifat edebilme, iltifat / övgü alabilme, pasif, saldırgan ve atılgan davranışlar arasındaki farkları öğrenme, istenilmeyen bir durumla karşılaşıldığında hayır diyebilme, başkasından davranışını değiştirmesini isteyebilme, ricada bulunabilme, ricayı reddetme, otorite figürleri ile iletişimde atılgan davranışı sürdürebilme, telefon görüşmesini başlatabilme ve sürdürebilme.

Programın ikinci bileşeni olan bilişsel sağaltım ise hem katılımcıların yukarda belirtilen sosyal becerilerin sergilenmesinde yaşadıkları sıkıntılar varsa bunların giderilmesini, hem de kaygıya neden olan aksak düşüncelerin olumlu düşüncelerle yer değiştirmesini temele almıştır ve şu basamaklardan oluşmaktadır: sosyal kaygıya ilişkin

bilgilenme, kaygı oluşturan durumla birlikte görülen bedensel tepkileri kontrol edebilme, sosyal kaygı üzerinde etkili olan olumsuz otomatik düşünceleri ve sistematik düşünce hatalarını fark edebilme, bunları olumlu düşüncelerle değiştirebilme.

Bu program, sosyal durumlarda normalin üzerinde kaygı yaşayan ortaöğretim ikinci kademe öğrencileri için geliştirilmiştir. Ancak patalojik boyutlarda görülen sosyal kaygının bu programla azaltılması beklenmemelidir. Ergenlik döneminde ilerleyen yıllarında, arkadaş ilişkilerinin, arkadaşlar tarafından kabul edilme, gruplara girebilme gibi sosyal yaşantıların gencin hayatındaki önemi artacağı (Kulaksızoğlu, 1998) düşünüldüğünde, bu programın sosyal kaygısı normalin üzerindeki gençlere uygulanmasıyla onların ilerki yıllarda sosyal ortamlarda daha uyumlu olması sağlanabilir. Ergenlerin sosyal ortamlarda kendilerini etkin ve yeterli hissetmeleri onların benlik saygısında ve okul başarısında olumlu etkilere sahiptir (Leary ve Kowalski, 1995).

Oturumlar İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde bir devlet ilköğretim okulunda 13 Mart – 20 Nisan 2006 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Grup oturumları başlamadan önce tüm 6. ve 7. sınıflara Çocuklar için Sosyal Anksiyete Ölçeği ile Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi ölçeklerinin yanısıra programı tanıtıcı bir yazı dağıtılmış ve katılmaya gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Sonraki aşamada kaygı düzeyleri patolojik boyutta olmayan ancak ortalamanın üstünde olan ve gönüllü olduklarını belirten 32 öğrenci ile 5-6 kişilik gruplar halinde görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerin grup çalışmasına yatkın olup olmadıklarının gözlenmesinin yanı sıra, programın amacı ve grup oturumları ile ilgili detaylı bilgi aktarılmış, oturumların yapılacağı gün ve saat, halen istekli olup olmadıkları ve belirlenen gün ve saatin uygun olup olamadığı konuşulmuştur. Bu aşamada öğrencilerden ikisi sözkonusu günlerde kursa gittikleri için çalışmaya katılamayacaklarını, üçü evlerinin yakın olmadığını ve kardeşleriyle eve gitmek zorunda olduklarını biri de neden göstermeksizin grup oturumlarına katılamayacaklarını belirtmişlerdir. Geriye kalan 26 öğrenciye velilerinin onayını almak amacıyla hazırlanmış, programın tanıtımının çalışma gün ve saatlerinin yer aldığı birer mektup gönderilmiştir. Velilerden çocuklarının böyle bir programa katılmasını onaylayıp onaylamadıkları ve eğer onaylıyorlarsa eve nasıl döneceklerini belirtmeleri istenmiştir. Geri dönen mektuplarda velilerden bir tanesi çocuğunun katılımını

onaylamadığını belirtmiş, 25 veli ise olumlu yanıt vermiştir. 25 öğrenciye grubun en fazla 12 kişiden oluştuğu hatırlatılmış ve gruba katılacak öğrenciler kura yoluyla tespit edilmiştir. İsimleri çıkmayan 13 öğrenciye ise gruba katılamayacakları, ancak araştırmanın bir başka boyutunda yardımcı olabilecekleri belirtilmiş ve bu öğrencilerin 12'si kontrol grubuna dahil edilmiştir.

Birbuçuk saatlik oturumların okul saatleri sonrasında yapılması nedeniyle öğrencilerin yorgun, aç olma ihtimali göz önünde bulundurulmuş ve oturumlara yiyecek, içecek ikramının verildiği on dakikalık bir ara konulmuştur. Ancak ilk iki oturumda on dakikalık ara sonrasında grubun tekrar toparlanmasının uzun sürdüğü gözlenmiş, molaların oturumlar başlamadan önce ve oturum sonrasında alınması konusunda grup ortak karar almış ve üçüncü oturumdan itibaren süreç bu şekilde devam etmiştir. Programın hazırlanma aşamasında bilişsel tekniklerin 12-13 yaş grubu tarafından rahat anlaşılıp anlaşılmadığını test edebilmek amacıyla başka bir ilköğretim okulunda beşinci sınıfa devam eden yedi öğrenci ile pilot çalışmalar yapılmış otomotik düşüncelerle ilgili bazı kavramlar sadeleştirilmiş veya çıkarılmıştır, bu doğrultuda hazırlanan programda bilişsel tekniklerle ilgili herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Ancak, çeşitli durumlarda katılımcıların yaşadıkları duyguları ifade etmede zorlukları olduğu görülmüş, fakat bu zorlukların araştırmanın bulguları dikkate alındığında, araştırmanın sonucuna herhangi bir olumsuz etkide bulunmadığı düşünülmektedir.

Dördüncü oturumdan itibaren grup üyelerinden biri neden göstermeksizin grup oturumlarına devam etmemiş, beşinci oturumda ise grup üyelerinden ikisi 23 Nisan gösterilerinde bando takımına seçildiklerini ve provaların grup saatiyle çakıştığını neden göstererek gruptan ayrılmışlardır böylece deney grubu 9 kişi ile tamamlanmıştır. Son oturumda deneklere Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği ve Çapa Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Fobi Ölçeğinin yanısıra programı değerlendirme formları dağıtılmış. Katılımcıların tamamı uygulanan programdan memnun kaldıklarını, kendileri için faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu en çok kaygı yaşadıkları durumları marketten aldıkları bir ürünü geri verme veya değiştirme, X dersinin öğretmenine anlamadıkları bir konuyu sorma, anne-babadan harçlık isteme ve haksızlığa uğradıklarında bunu dile getirme konusunda yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle erkek öğrenciler,

yaşadıkları bir diğer zorluk alanını "kızlarla konuşmak" olarak ifade etmişlerdir. En çok zevk aldıkları oturumları ise bir sohbeti başlatabilme, sürdürebilme, konular arası geçiş yapabilme, bir başkasının istemediği bir şeyi yapması konusundaki ricasına hayır diyebilme ve başkasını bir davranışı yapmaması konusunda uyarabilme ile ilgili oturumlar olarak vurgulamışlardır. Çalışmanın en faydalı bölümlerini ise belli bir kaygı yaşadıklarında bunun altında yatan düşünce yanlışlarını kendi kendilerine farkedebilmeleri ve kaygılı ben-başaçıkabilen ben alıştırması olarak ifade etmişlerdir.

Araştırmanın sonucu bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin ergenlerin sosyal kaygı düzeylerini azaltmada etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bulguları deney ve kontrol grubunun sosyal fobi öntestine göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları [$F_{(1;15)}$ =20.28, p<.01] ile; deney ve kontrol grubunun sosyal anksiyete öntestine göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları [$F_{(1;15)}$=38.95, p<.01] arasındaki farkın anlamlı olduğunu ortaya koymuştur.

Sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik çalışmalarla ilgili literatür incelendiğinde araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmaktadır. Kendall (1994) tarafından geliştirilen *coping cat* programı farklı prosedürlerin birleştirilmesiyle çocuklardaki çeşitli kaygı bozukluklarını tedavi etme amacıyla hazırlanmıştır. Gevşeme egzersizleri, bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri ve maruz kalma etkinliklerinin bulunduğu programa dahil edilen çocukların kontrol grubundakilerle karşılaştırıldığında genel kaygı düzeyleri belirgin şekilde farklı bulunmuştur.

Albano, DiBartolo, Heimberg, ve Barlow (1995), psiko-eğitim, sosyal beceri eğitimi ve maruz kalma çalışmalarından oluşan, onaltı oturumluk bilişsel-davranışçı yaklaşımın (CBGT-A) kullanıldığı grup terapisinin ergenlerin sosyal kaygı düzeylerini azaltmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Albano, DiBartolo, Heimberg, ve Barlow (1995) tarafından ergenler için uyarlanan bilişsel davranışçı grup terapisi (CBGT-A) programı Hayward, Varady, Albano, Thienemann, Henderson ve Schatzberg (2000) tarafından sosyal kaygı bozukluğu gösteren 12 kız ergene uygulanmış ve deney grubunun sosyal kaygı düzeyinde kontrol grubunun sosyal kaygı düzeyine oranla belirgin bir azalma kaydedilmiştir.

Heimberg ve ark. (1998) yaptıkları çalışmada 12 haftalık bilişsel davranışçı yaklaşımı içeren grup terapisi sonucunda deney grubunun sosyal kaygı puanlarının kontrol grubuna göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede azaldığını saptamışlardır. Spence, Donovan, Brechman-Toussaint (2000), 7-14 yaşlarında çocuklara yönelik bilişsel davranışçı yaklaşımla sosyal beceri eğitimi verdikleri çalışmalarında bilişsel-davranışçı grup terapisinin uygulandığı bir grup, bilişsel davranışçı grup terapisi ile birlikte ebeveynin eğitiminin verildiği ikinci bir grup ve herhangi bir müdahalede bulunulmayan bir kontrol grubu oluşturmuşlardır. Sadece bilişsel davranışçı terapinin uygulandığı grup ile bilişsel davranışçı terapinin yanısıra ebeveyn eğitiminin verildiği grupların kontrol grubu ile karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı derecede ilerleme kaydettikleri gözlenmiştir. Bir yıl sonra yapılan izleme çalışmasında her iki grubun kaygı düzeyi kontrol grubunun kaygı düzeyine göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Gallagher, Rabian ve McCloskey (2004) kısa süreli bilişsel-davranışçı müdahale programı ile 8-11 yaşlarında 23 denek ile (12 deney, 11 kontrol) yürüttükleri çalışmalarında üç haftalık toplam dokuz saatlik bir programın ergenlerin sosyal kaygılarını azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin üç hafta süreyle yapılan izleme çalışmasında da devam ettiğini saptamışlardır. Üçer saatlik üç oturumun ilkinde sosyal kaygı ile ilgili bilgi aktarımı sağlandıktan sonra ikinci ve üçüncü oturumlarda bilişsel stratejilere ve maruz kalma deneyimlerini kapsayan bir müdahale programına yer verilmiştir. Her grup üyesi grup içinde kendine ilişkin en az bir maruz kalma alıştırmasına katılmıştır. Bu alıştırmalar sırasında çocuklardan kendilerine gerçekçi birer hedef belirlemeleri ve olumsuz, kaygılarıyla ilgili otomatik düşünceleri farketmeleri, maruz kalma sırasında yardımcı olabilecek başaçıkabime cümlelerini kullanmaları istenmiştir. Oturumlar deney grubundaki çocuklar kontrol grubundakilere oranla çocuk ebeveyn ve gözlemci raporlarında istatistiksel açıdan anlamlı gelişmeler kaydedilmiştir (Gallagher, Rabian ve McCloskey, 2004).

Rapee (2000), 7 - 16 yaş arası çocuklara yönelik dokuz oturumluk bilişsel davranışçı terapi uygulamasından sonra deney grubunda kontrol grubuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir düşüş saptamış izleme, çalışmasında düşüşün devam ettiği görülmüştür.

Spence, Donovan, ve Brechman-Toussaint (2000) bilişsel davranışçı grup ve bilişsel davranışçı grup artı ebeveyn bileşenini dahil ettikleri iki çalışmayı karşılaştırmışlar. 17 kişilik gruba bilişsel davranışçı grup terapisi uygulanmış, 19 kişilik gruba bilişsel davranışçı grup terapisinin yanısıra ebeveyn bileşeni ilave edilmiş ve 14 kişilik herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubu oluşturulmuştur. 7 - 14 yaşlarındaki çocuklar bu üç gruptan birine tesadüfi olarak dağıtılmıştır. Deney grubuna on iki hafta, haftada bir gün doksan dakikalık bilişsel davranışçı terapi uygulanmış, tedavi tamamlandıktan üç ve altı ay sonra güçlendirici birer seans daha uygulanmış. Ebeveynler ise çocukların seanslarını gözlemlemenin yanısra 12 hafta boyunca haftada bir kez 30'ar dakiakalık seansa katılmışlardır. Bu seanslarda çocuklara yaklaşım ve onları cesaretlendirme ve model olma konularında bilgi aktarımı sözkonusudur. Kontrol grubu ile karşılaştırıldığında her iki grupta da sosyal fobi tanısı alan çocukların sayısında azalma gözlenmiştir.

Beidel, Turner ve Morris (2000) 8-12 yaşlarında sosyal fobi tanısı almış 30 çocuğa "çocuklar için sosyal etkililik terapisi (set-c)" programını uygulamış, 20 çocuğu ise aktif bir sürece dahil ettikleri ama sosyal kaygıyla ilgili her hangi bir program uygulamamışlardır. Çalışmalarının sonucunda, set-c programı uygulanan çocukların %67 si diğer gruptakilerin %5 inin sosyal kaygı bozukluğu tanısını program sona erdiğinde karşılamadıklarını belirlemişlerdir. Altı aylık izleme sonunda etkinin devam ettiği görülmüştür.

Ülkemizde de Koçak (2001) bilişsel davranışçı yaklaşımı, ve sosyal beceri eğitimini temel aldığı 10 oturumluk sosyal kaygıyla başa çıkma programının lise öğrencilerinin sosyal kaygısını azaltmada etkili olduğunu saptamıştır. Eren-Gümüş (2002) ise üniversite öğrencilerine yönelik sosyal kaygı ile başa çıkma grup programı hazırlamış, 13 oturumluk bu programın üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerini azaltmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Tüm bu araştırma bulguları bilişsel davranışçı yaklaşımın, sosyal beceri eğitiminin ve bilişsel davranışçı yaklaşımla sosyal beceri eğitimin birlikte verildiği grup çalışmalarının ergenlerin sosyal kaygı düzeyini azaltma konusunda etkili birer yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik okulda

rehber öğretmenler tarafından uygulanabilecek kısa sürede etkili sonuçlar verecek bir programın geliştirilmesiydi. Çocuklarda ve ergenlerde görülen sosyal kaygının nedenleri arasında bilişsel yapının yanısıra, sosyal beceri eksiklerinin önemli etkisi olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Segrin 1996; Segrin ve Kinney, 1995) ve Ülkemizdeki rehber öğretmenlerin ilgilenmekle yükümlü olduğu öğrenci sayılarının yoğunluğu dikkate alındığında hangi öğrencinin yaşadığı sosyal kaygı sosyal beceri eksikliğinden, sosyal etkileşimler yaşayabileceği ortamların yetersizliğinden hangi öğrencilerin olumsuz bilişsel çarpıtmalardan kaynaklandığını tespit edebilmesininin güçlüğü gözönünde bulundurularak her iki bileşenin bir arada verilerek hem birden fazla sorun kaynağına ulaşmak hem de daha etkili sonuçlar elde etmek hedeflenmiştir. Araştırmanın bulguları "bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin" ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerini azaltma konusunda etkili bir program olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın okul rehber öğretmenlerine, konu ile ilgili uygulamacılara ve öğrencilere faydalı olacağı düşünülmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik bir grup rehberliği programının geliştirilmesi ve etkinliğinin sınanması amaçlanmıştır. Bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitimi veren 12 oturumluk bir program hazırlanmıştır. Birer buçuk saatlik oturumlar haftada iki kere yapılmış ve program altı haftada tamamlanmıştır. Oturumlar sona erdikten bir buçuk ay sonra izleme çalışması yapılmış, programın etkililiğinin devam edip etmediğini sınamak için deney ve kontrol grubuna ölçekler tekrar verilmiştir. Araştırmada 9 deney 9 kontrol grubunda olmak üzere toplam 18 denekle çalışılmıştır.

Araştırmanın sonucu bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin ergenlerin sosyal kaygı düzeylerini azaltmada etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. İzleme çalışması sonucunda ise aradan geçen birbuçuk aylık süreçte programın etkililiğinin devam ettiği görülmektedir.

İlgili literatürde yapılan çalışmalar da göz önünde bulundurulduğunda sosyal kaygının çeşitli müdahalerle azaltılabileceği söylenebilir. Sosyal kaygının tek bir nedeni olmadığı, birbirinden farklı nedenleri olabileceği, farklı bireylerin değişik nedenlerden ötürü kaygı yaşayabileceğinden hareketle çok boyutlu bir programın oluşturulması önem kazanmaktadır. Bu program ile henüz ergenlik döneminin başında olan gençlerin sosyal kaygı düzeylerini azaltarak onların sosyal ortamlarda kendinden daha emin, arkadaşlıklar kurmada ve sürdürmede daha başarılı, sosyal uyumları daha yüksek bireyler olmalarına katkıda bulunmak istenmiştir.

Çalışmada elde edilen bilgiler doğrultusunda bazı önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırma deseni bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitimi programına katılan deney grubu ve hiç bir müdahalede bulunulmayan sadece öntest ve sontest uygulamalarına katılan bir kontrol grubundan oluşmuştur. Araştırma kapsamında oluşturulacak bir

placebo kontrol grubu programın etkiliği konusunda daha gerçekçi sonuçlar sağlayabileceğinden sonraki çalışmalarda ikinci bir kontrol grubu oluşturularak bu gruba sosyal kaygı ile ilişkili omayan etkinlikler (etkili ders çalışma vb) uygulanabilir.

2. Grup oturumları tamamlandıktan altı hafta sonra sonuçların etkililiğinin devam edip etmediğini test etmek amacıyla izleme çalışması yapılmıştır. Bir yıl, üç yıl gibi uzun süreli izleme çalışmaları yapılarak programın kalıcı sonuçlar verip vermediğinin test edilmesi sonraki çalışmalarda sağlandığı takdirde bilimsel açıdan önemi artacaktır.

3. Deneklerin sosyal kaygı düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçekler kendini değerlendirme tarzında ölçeklerdir. Hem deneklerin seçilmesi aşamasında hem de programın etkililiğinin davranış boyutunda gerçekleşip gerçekleşmediğini sınayabilmek amacıyla öğretmen ve ebeveynin de değerlendirimelerinin alınması ile daha güvenilir sonuçlar elde edilebilecektir.

4. Türkiyede ergenlerin sosyal kaygı ve sosyal kaçınma düzeyleri ile ilgili araştırmalarda yaygın olarak kendini değerlendirme ölçekleri kullanılmaktadır. Yukarıda önemi vurgulandığı gibi gencin kaygı ve kaçınma düzeyinin arkadaşları, öğretmenleri ve ebeveyni tarafından değerlendirilmesine olanak verecek ölçme araçları geliştirilebilir.

5. Yapılan çalışmalar sosyal kaygının bireyin benlik saygısı ve akademik başarısı ile ilşkileri üzerine vurgu yapmaktadır. Bu çalışmada bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin sosyal kaygı düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonraki araştırmalar programın benlik saygısı ve akademik başarı gibi farklı değişkenler üzerindeki etkililiğini de test edebilir.

6. Bu çalışmada sosyal beceri ve bilişsel yaklaşımla ilgili teknikler bir bütün içinde sunulmuştur. Sonraki araştırmalar sosyal beceri eğitimini ve bilişsel yaklaşımı ayrı ayrı ele alıp ikisinin de etkililiğini sınayabilirler. Bu iki bileşen ayrı ayrı verildiği takdirde de etkili sonuçlar elde edilirse, daha kısa sürede gerçekleştirilecek çalışmalarla sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik programlar oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

Albano, A.M., Chorpita, B.F. ve Barlow, D.H., (2003). Childhood anxiety disorders. E. J. Mash ve R. A. Barkley (ed.), *Child psychopathology* (sf. 279-329). New York: Guilford.

Albano, A.M., Detweiler, M.F. (2001). The developmental and clinical impact of social anxiety and social phobia in children and adolescents. S.G. Hofmann ve P.M. DiBartolo (ed.) *From Social Anxiety to Social Phobia: Multiple Perspectives* (sf. 162-178). Boston: Allyn and Bacon.

Albano, A.M., Detweiler, M.F., Longsdon-Conradsen, S. (1999). Cognitive-behavioral interventions with socially phobic children. S.W. Russ ve T.H. Ollendick (ed.), *Handbook of psychotherapies with children and families* (sf. 255-280). New York: Kluwer Academic / Plenum.

Albano, A.M., Di Bartolo, P.M., Heimberg, R.G., Barlow, D.H., (1995). Children and Adolescents: Assessment and treatment. R.G. Heimberg, M.R. Liebowitz, D. A., Hope, ve F. R. Schneier (ed), Social phobia: Diagnosis, assessment and treatment (sf. 387-425). New York: The Guilford Press.

Albano, A.M., Hayward, C. (2004). Social Anxiety Disorder. T.H. Ollendick ve J. S. March (ed.), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents: A clinician's guide to effective psychosocial and pharmacological interventions* (sf.198-235). New York: Oxford University Press

Amerikan Psikiyatri Birliği : *Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanmsası ve Sınıflandırılması Elkitabı*, Yeniden Gözden Geçirilmiş Dördüncü Baskı (DSM-IV- TR), Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, 2000'den çeviren Köroğlu, E., Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2001.

Antony, M.M., Swinson, R.P. (2000). *The Shyness and Social Anxiety Workbook*. Oakland, New Harbinger.

Aspendorf, J.B. (1987). Videotape reconstruction of emotions and cognitions related to shyness. *Journal of Personality and Social Psychology, 53,* 542-549

Baldwin, M.W., Fergusson, P. (2001). Relational schemas: The activation of interpersonal knowladge structures in social anxiety. W.R. Crozier ve L. E. Alden (ed.) *International Handbook Of Social Anxiety* (sf. 235-257). West Sussex, England: Wiley.

Barrett, P.M., Dadds, M.R., ve Rapee, R.M. (1996). Family treatment of childhood anxiety: A controlled trial. *Journal of consulting and clinical psychology, 64,* 333-342.

Beck, A.T., Clark, D.A. (1997). An information processing model of anxiety: Automatic and strategic processes. *Behavior Research and Therapy, 35*, 49-58.

Beck, A.T., Emery, G. (2006). *Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler: Bilişsel Bir Bakış Açısı* (çev: V. Öztürk). İstanbul: Literatür Yayınları

Beidel, D.C., Neal, A.M. ve Lederer, A.S. (1991). The feasibility and validity of a daily diary for the assessment of anxiety in children. *Behavior Therapy, 22*, 505-517.

Beidel, D.C., Turner, S.M. (1998). *Shy children, phobic adults: Nature and Treatment of social phobia* . Washington, DC: American Psychological Association.

Beidel, D.C., Turner, S.M. ve Morris, T.L. (1999). Pscychopathology of childhood social phobia. *Journal of the american academy of child and adolescent psychiatry, 38*, 643-650.

Beidel, D.C., Turner, S.M. ve Morris, T.L. (2000). Behavioral treatment of childhood social phobia. *Journal of counsulting and clinical psychology, 68*, 1072-1080.

Beidel, D.C., Turner, S. M. ve Morris, T.L. (2003). *Social Effectiveness Therapy For Children And Adolescents (SET-C)*. Toronto, Multi Health Systems Inc.

Beidel, D.C., Turner, S.M., Dancu, C.V. (1985). Physiological, cognitive and behavioral aspects of social anxiety. *Behaviour research and therapy, 23,* 109-117.

Birmaher, B., Ollendick, T.H. (2004) Childhood-onset panic disorder. T.H. Ollendick ve J.S. March (ed), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents: A clinician's guide to effective psychosocial and pharmacological interventions* (sf.306-333). New York: Oxford University Press.

Bogels, S.M., Van Oosten, A., Muris,P. ve Smulders, D. (2001). Familial correlates of social anxiety in children and adolescents. *Behaviour research and therapy, 39*, 273-387.

Bond, F.W., Dryden, W. (2002). *Handbook of brief cognitive behaviour therapy*. New York: Wiley.

Bruch, M.A., Heimberg, R.G., Berger, P., ve Collins, T.M. (1989). Social Phobia and perceptions of early parental and personal characteristics. *Anxiety research, 2,* 57-65.

Buss, A. H. (1980). *Self-consciousness and social anxiety*. San Franscisco: Freeman

Caspi, A., Elder, G.H.,Jr. ve Bem, D.J. (1988). Moving away from the world: Life-course patterns of shy children. *Developmental psychology, 24*, 824-831.

Caster, J.B., Inderbitzen, H.M., Hope, D. (1999). Relationship between youth and parent perceptions of family environment and social anxiety. *Journal of anxiety disorders, 13,* 237-251.

Chorpita, B. F., Albano, A.M. ve Barlow, D. H. (1996). Cognitive processing in children: Relationship to anxiety and family influences. *Journal of clinical child psychology, 25*, 170-176

Cartledge, G., Milburn, J.F. (1995). *Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches*. Boston:, MA: Allyn and Bacon.

Cheek, J. M., Carpentieri, A. M., Smith, T. G., Rierdan, J., ve Koff, E. (1986) Adolescent shyness. W. H. Jones, J. M. Cheek, ve S. R. Briggs (ed.), *Shyness: Perspectives on research and treatment* (pp. 105-115). New York: Plenum.

Christoff, K.A., Scott, W.O.N., Kelley, M.L., Schlundt, D., Bear, G., ve Kelly, J.A. (1985). Social skills and social problem solving training for shy young adolescents. *Behavior Therapy, 16*, 468-477.

Clark, D.B. (2004) The natural history of adolescent alcohol use disorders *Addiction, 99*, 5–22.

Clark, D., Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. Heimberg, R.G., Liebowitz, M.R., Hope, D.A., ve Schbeier, F.R. (ed.), *Social Phobia: Diagnosis, Assessment, and Treatment* (sf. 69-93). New York: Guilford

Cohn D., Patterson, C., ve Christopoulus, C. (1991). The family and children's peer relations. *Journal of social and personal relationships*, 8, 315- 346.

Cohn, D.A. (1990). Child – mother attachment of six year olds and social copmpetence at school. *Child development, 61*, 152-162.

Cohn, J., ve Tronick, E. Z. (1989). Specificity of infants' response to mothers' affective behavior. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.*

Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagace-Seguin, D. G., ve Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarden. *Developmental Psychology, 37*(4), 464 – 474.

Cowen, E.L., Pederson, A., Babigan, M., Izzo, L.D., ve Trost, M. R. (1973). Long-term follow up of early detected vulnerable children. *Journal of Counseling and Clinical Psychology, 41*, 438-446.

Çetin, F., Alpa-Bilbay, A., ve Albayrak-Kaymak, D. (2001). *Çocuklarda Sosyal Beceriler.* İstanbul: Epsilon Yayınları

Dadds, M.R., Barrett, P.M., Rapee, R.M., ve Ryan, S., (1996). Family process and child anxiety and agression: An observational analysis. *Journal of abnormal child psychology, 24*, 715-734.

Dadds, M.R., Heard, P.M., ve Rapee, R.M. (1992). The role of family intervention in the treatment of child anxiety disorders. Some preliminary findings. *Behavior Change, 9,* 171-177.

Davaslıgil, Ü. (1994). *Anksiyete Düzeyi ve Aile Tutumlarının Yaratıcı Düşünmeye Olan Etkileri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi

Dekovic, M., ve Janssens, J. (1992). Parents' child-rearing style and child's sociometric status. *Developmental Psychology, 28*, 925-932.

Delprato, D.J., ve McGlynn, F.D., (1984). Behavioral theories of anxiety disorders. S.M. Turner (ed), *Behavioral treatment of anxiety disorders* (pp. 63-122). New York: Plenum.

Demir, T. (1997). Çocuk ve Ergenlerde Sosyal Fobi: Epidemiyolojik Bir Çalışma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi.

Demir, T., Eralp- Demir, D., Özmen,E., ve Uysal, Ö., (1999). Çapa çocuk ve ergenler için sosyal fobi ölçeğinin geçerlilik ve güvenirliliği, *Düşünen Adam*, *12,* 23-30

Demir, T., Eralp- Demir, D., Türksoy, N., Özmen, E., Uysal, Ö., (2000). Çocuklar için sosyal anksiyete ölçeğinin geçerlilik ve güvenirliliği, *Düşünen Adam, 13*, 42-48

Dishion,T. (1990). The family ecology of boys's peer relations in middle childhood. *Child Development, 61*, 874-892.

Dumas, J.E., LaFreniere, P.J., ve Serketich, W.J. (1995). "Balance of power": A transactional analysis of control in mother-child dyads involving socially competent, aggressive, and anxious children. *Journal of Abnormal Psychology, 104*, 104-113.

Eley, T.C. (2001). Contributions of behavioral genetics research: Quantifying genetic, shared environmental and nonshared environmental influences. M.W. Vasey ve M.R Dadds (ed.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 45-59). New York: Oxford University Press

Eggleston A.M., Woolaway-Bickel K., ve Schmidt, N.B. (2004). Social anxiety and alcohol use: evaluation of the moderating and mediating effects of alcohol expectancies. *Journal of Anxiety Disorders, 18* ,33-49.

Eisen, A.R., Kearney, C.A., (1995). *Practitioner's guide to treating fear and anxiety in children and adolescents: A cognitive-behavioral approach*. Northvale, NJ: Jason Aronson.

Emmelkamp, P.M.G., Bouman, T.K., ve Scholing, A. (1995). *Anxiety disorders: A practitioner's guide*. Chichester, England: Wiley.

Emmelkamp, P.M.G. ve Scholing, A. (1997) Behavioral treatment strategies for panic disorder, social phobia, and obsessive-compulsive disorder. J.A. denBoer (ed.), *Clinical management of anxiety* (sf.79-108). New York: Dekker.

Engfer, A. (1993). Antecedents and consequences of shyness in boys and girls:A 6-year longitudinal study. K.H. Rubin ve J. Aspendorf (ed.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 49-79). New Jersey: Erlbaum.

Eren-Gümüş, A. (2006). *Sosyal Kaygı ile Başa Çıkma*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Eren-Gümüş, A. (2002). Sosyal Kaygıyla Başa Çıkma Grup Programının Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erkan, Z. (2002a). "Sosyal Kaygı Düzeyleri Yüksek ve Düşük ergenlerin Ana Baba Tutumlarına ilişkin Nitel Bir Çalışma". *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10,* 120-133

Erkan, Z. (2002b). "Ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri, ana-baba tutumları ve ailede görülen risk faktörleri üzerine bir çalışma", Yayınlanmamış Doktorta Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Foa, E.B., Kozak, M.J., (1986). Emotional precessing of fear: Exposure to cognitive information. *Psychological Bulletin, 99*, 20-35.

Foa, E.B., Kozak, M.J., (1991). Emotional processing: Theory, research, and clinical implications for anxiety disorders. J.D. Safran ve L.S. Greenberg (ed.), *Emotion, psychotherapy, and change* (sf. 21-49). New York: Guilford.

Friedberg, R.D., McClure, J.M. (2002). *Clinical practice of cognitive therapy with children and adolescents:The nuts and bolts*. New York: Guilford

Gallagher, H.M., Rabian, B.A., ve McCloskey, M.S. (2004). A brief group cognitive-behavioral intervention for social phobia in childhood. *Journal of Anxiety Disorders, 18,* 459-479.

Gazelle, H., Ladd, G.W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development, 74*(1), 257-278.

Ginsburg, G.S., Walkup, J.T. (2004). Specific phobia. In T.H. Ollendick ve J.S. March (ed.), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents: A clinician's guide to effective psychosocial and pharmacological interventions* (pp.175- 197). New York: Oxford University Press.

Handerson, L., Zimbardo, P.G. (2001). Shyness as a Clinical Condition : The Stanford Model. W.R. Crozier ve L. E. Alden (ed.) *International Handbook Of Social Anxiety*. New York: Wiley.

Hart, C.H., Ladd, G.W., ve Burleson, B.R. (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies: Relations with socimetric status and maternal disciplinary styles. *Child Development, 61*, 127-137.

Hayward, C., Varady, S., Albano, A.M., Thienemann, M., Henderson- Schatzberg, L. ve Schatzberg, A. (2000). Cognitive-behavioral group therapy for social phobia in female adolescents: Results of a pilot study. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39*, 721-726.

Heckelman, L.R., Schneier, F.R. (1995). Diagnostic issues. Richard G. Heimberg, Michael R. Liebowitz, Debra A. Hope ve Franklin, R. Schneier (Ed.) *Social Phobia: Diagnosis, Assessment, and Treatment* (pp.3-20). New York: Guilford Press.

Heimberg, R. G. (2002). Cognitive–behavioral therapy for social anxiety disorder: Current. status and future directions. *Biological Psychiatry, 51,* 101–108.

Heimberg, R.G., Becker, R.E. (2002). *Cognitive behavioral group therapy for social phobia*. New York: The Guilford Press.

Heimberg, R.G., Liebowitz, M.R., Hope, D.A., Schneier, F.R., Holt, C.S., Welkowitz, L. A., Juster, H.R, Campeas, R., Bruch, M. A., Cloitre, M., Fallon, B. ve Klein, D. F. (1998). Cognitive Behavioral Group Therapy with Phenelzine Therapy for Social Phobia, 12-Week Outcome. *Archives of General Psychiatry, 55,*1133-1141

Hillard, E.B. (2005). *Living Fully with Shyness and Social Anxiety*. New York: Marlow

Hofmann, S. G., DiBartolo, P. M., (2001). *From Social Anxiety to Social Phobia.* Boston: Allyn and Bacon.

Holt, C.S., Heimberg, R. G., Hope, D. A., ve Liebowitz, M, R., (1992). Stiuational domains of social phobia. *Journal Of Anxiety Disorders*, 6, 63-67.

Hope, D. A., Heimberg, R. G., Juster, H. R., ve Turk, C. L. (2000). *Managing Social Anxiety: A Cognitive Behavioral Therapy Approach*. New York, Oxford Publications

Herbert, J.D., Rheingold, A.A. ve Brandsma, L.L. (2001). Assessment of social anxiety and social phobia. S.G. Hofmann, ve P.M. DiBartolo (ed.) *From social anxiety to social phobia multiple perspectives*.(sf.20-45) Boston: Allyn and Bacon.

Homel, R., Burns, A., ve Goodnow, J. (1987). Parental social networks and child development. *Journal of Social and Personal Relatipnships, 4*, 159-177.

Jacobson, J.L., Wille, D.E. (1986). The influence of attachment pattern on developmental changes in peer interaction from the toddler to the preschool period. *Child Development, 57*, 338-347.

Kashdan, T.B., Herbert, J.D. (2001). Social anxiety disorder in childhood and adolescence: Current status and future directions. *Clinical Child and Family Psychology Review, 4*, 37-61.

Kearney, C. A. (2005). *Social Anxiety and Social Phobia in Youth*. New York: Springer.

Kertner, D. (1995). Signs of appeasement: Evidence for the distinct displays of embarrassment, amusement and shame. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 441- 454.

Kendall, P.C. (1994). Treating anxiety disorders in children: Results of a randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62,* 100-110.

Koçak, A. (2001). Sosyal Kaygıyla Başaçıkma Programının Lise Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Ankara.

Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

King, N., Murphy, G.C. ve Heyne, D. (1997). The nature and treatment of social phobia in youth. *Counseling Psychology Quaterly, 10,* 377-387.

Kulaksızoğlu, A. (2003). *Kişisel Gelişim Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Kupersmidt, J.B., Patterson, C.J. (1991). Childhood peer rejection, aggression, withdrawal, and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in preadolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 19*, 427-449.

Ladd, G.W., Golter, B.S. (1988). Parent's management of prescholers' peer relations: Is it related to children's social competence? *Developmental Psychology*, *24,* 109-117.

Last, C.G., Hansen, C., ve Franco, N. (1998). Cognitive-behavioral treatment of school phobia. *Journal of the American Academy of Adolescent Psychiatry, 37*, 404-411

Last, C.G., Hersen, M., Kazdin, A., Finkelstein, R., ve Strauss C.C. (1991). Anxiety disorders in children and their families. *Archives of General Psychiatry, 48*, 928-937.

Last, C., Hersen, M., Kazdin, A., Finkelstein, R., ve Strauss, C.C. (1987). Comparison of DSM-III separation anxiety and overanxious disorders: Demographic characteristics and patterns of comorbidity. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 26,* 527-531.

Lazarus, P.J. (1982). Incidence of shyness in elementary school age childeren. *Psychological Reports, 51*, 904-906

Leary, M. R., Kowalski, R. M., (1995). *Social Anxiety*. Newyork: Guilford Press.

Leary, M.R. (1983). *Understanding social anxiety: Social, persanality and clinical perspectives*. Beverly Hills, Ca: Sage.

Lieb R., Wittchen H., Hofler M., Fuetsch M., Stein M., ve Merikangas, R. (2000). Parental psychopathology, parenting styles, and the risk of social phobia in offspring: A prospective-longitudinal community study. *Archieves of General Psychiatry, 57*, 859-866.

Liebermann, A. (1977). Prescholers' competence with a peer: Relations with attachment and peer experience. *Child Development, 48*, 1277-1287.

Lecrubier, Y., Wittchen, H.U., Faravelli, C., Bobes, J., Patel, A. ve Knapp, M. (2000) A European perspective on social anxiety disorder. *European Psychiatry, 15*, 5-16

Masia, C.L., Morris, T.L. (1998). Parental factors associated with social anxiety: Methodolohical limitations and suggestions for ıntegrated behavioral research. *Clinical Psychology: Science and Practice, 5,* 211-228.

March, J.S., Ollendick, T.H. (2004). Integrated psycosocial and phamacological treatment. T.H. Ollendick ve J.S. March (Ed.), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents: A clinician's guide to effective pschosocial and pharmacological interventions*. (pp.141-172). New York: Oxford University Press.

McNeil, D.W. (2001). Terminology and evaluation of constructs in social anxiety and social phobia. S.G. Hofmann, P.M. DiBartolo (ed.). *From social anxiety to social phobia multiple perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.

McNeil, D.W., Lejuez, C.W., ve Sorrell, J.T., (2001). Behavioral theories of social anxiety and social phobia : Contributions of basic behavioral principles. S.G. Hofmann ve P.M. DiBartolo (ed.), *From social anxiety to social phobia: Multiple perspectives* (pp.235-253). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Merikangas, K. R., Avenovoli, S., Dierker, L., Grillon, C. (1999). Vulnerability factors among children at risk for anxiety disorders. *Biological Psychiatry, 46*, 1523- 1535.

Melfsen, S., Osterlow, J., ve Florin, I. (2000). Deliberate emotional expressions of socially anxious children and their mothers. *Journal of Anxiety Disorders, 14*, 249-261.

Mills, R.S.L., Rubin, Kenneth, H., (1988). Parental beliefs about problematic social behaviors in early childhood. *Child Development*, *Vol. 61*, 138-151

Miller, R. S. (1995). On the nature of embarrassability: Shyness, social skill, and social-evaluation. *Journal of Personality, 63,* 315-339.

Miller, R. S. (2001). Embarrassment and social phobia: Distant cousins or close kin? S.G. Hofmann, ve P. M. DiBartolo (Ed.), *From social anxiety to social phobia: Multiple perspectives* (pp. 65-85). Boston: Allyn and Bacon.

Miller, R. S. (2001).Shyness and embarrassment compared: Siblings in the service of social evaluation. W.R. Crozier ve L.E. Alden (Ed.), *International handbook of social anxiety: Concepts, research and interventions relating to the self and shyness* (pp. 281-300). Chichester, UK, Wiley.

Nelson E.C., Grant J.D., Bucholz K.K., Glowinski A.L., Madden P.A.F., Reich W., ve Heath A.C. (2000). Social phobia in a population-based female adolescent twin sample: Co-morbidity and associated suicide-related symptoms. *Psychological Medicine, 30,* 797-804

Ollendick, T.H., Cerny, J.A., (1981). *Clinical behavior therapy with children*. New York: Plenum.

Ost, L.G., Hughdahl, K. (1981). Acquisition of phobias and anxiety response patterns in clinical patients. *Behaviour Research and Therapy, 16*, 439-447.

Özpoyraz, N. (1998). Anksiyete Bozuklukları. *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı Ders Notları Kitabı*.

Pastor, D.L. (1981). The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddlers' initial sociability with peers. *Developmental Psychology, 17*, 326-335.

Pişkin, M. (2005). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin dünü, bugünü ve yarını" M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş (ed.) *Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi* (sf. 458-501). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Putallaz, M., Wasserman, A. (1989). Children's naturalistic entry behaviors and sociometric status: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 25*, 297-305.

Putallaz, M., (1987). Maternal behavior and children's sociomteric status. *Child Development, 58,* 324-340.

Rachman, S. (1977). The conditioning theory of fear acquisition: A critical examination. *Behaviour Research and Therapy, 15*, 375-387.

Rapee, R.M. (1995). Descriptive Pschopathology of social phobia. Heimberg R. G., Lieboewitz, M. R., Hope, D. A., Schneier, F. R., (ed.), *Social Phobia. Diagnosis, Assesment and Treatment*. (41-66). New York: The Guilford Press.

Rapee, R.M. (1997). Potential role of childrearing practices in the development of anxiety and depression. *Clinical Psychology Review, 17*, 47-67.

Rapee, R. M. (1998). *Overcoming Shyness And Social Phobia: A Step By Step Guide*. New Jersey, Book-mart Press.

Rapee, R.M. (2000). Group treatment of children with anxiety disorders: Outcome and predictors of treatment response. *Australian Journal Of Psychology, 52*, 125-129

Rapee, R.M., Heimberg, R.G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behavior research and therapy, 35,* 741-756.

Rose, R.J., Ditto, W.B. (1983). A developmental-genetic analysis of common fears from early adolescence to early adulthood. *Child Development, 54*, 361-368.

Romano, J.L., Hage, S.M. (2000). Prevention and counseling psychology: Revitalizing commitments for the 21st Century. *The Counseling Psychologist, 28*, 733-763.

Rowe, D.C., Stever, C., Gard, J.M.C., Cleveland, H.H., Sanders, M.L., Abramowitz, A., Kozol, S., Mohr, J.H., Sherman, S.L. ve Waldman, I.D. (1998). The relation of the dopamine transporter gene (DATI) to symptoms of internalizing disorders in children. *Behavior Genetics, 28*, 215-225.

Rubin, K.H., Aspendorpf, J. (1993). *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood*. Hillsdale, NJ:Erlbaum.

Russell, A., Finnie, V. (1990). Preschool children's social status and maternal instructions to assist group entry. *Developmental Psychology, 26*, 603-611.

Sank, L. I., Shaffer, C. S. (1984). A therapist's manuel for cognitive behavior therapy in groups. New York: Plenum Press

Schlenker, B.R., Leary, M.R. (1982). Social anxiety and self presentation: A conceptualization model. *Psychological Bulletin, 92*, 641-669.

Schmidt, A., Polak, C.P., Spooner, A.L. (2005) Biological and Environmental Contributions to Childhood Shyness: A Diathesis-Stress Model. W.R. Crozier ve L. E. Alden (ed.) *The Essential Handbook of Social Anxiety For Clinicians,* West Sussex : John Wiley

Scholing, A., Emmelkamp, P.M.G. (1990). H. Leitenberg (ed.), *Handbook of social and eveluation anxiety* (pp.269-324). New York: Plenum Press.

Segrin, C. (1996). The Relationship Between Social Skills Deficits and Psychosocial Problems. *Communication Research, 23*, 425-450.

Segrin, C., Kinney, T. (1995). Social skills deficits among the socially anxious: Loneliness and rejection from others. *Motivation and Emotion, 19*, 1-24

Shulman, S. Elicker, J ve Sroufe, L.A. (1994). Stages of friendship growth in preadolescence as related to attachment history. *Journal of Social and personal relationships, 11*, 341-361.

Silverman, W.K., Kurtines, W.M. (1996). *Anxiety and phobic disorders: A pragmatic approach. New York: Plenum.*

Smari, J., Petursdottir, G., Porsteinsdottir, V. (2001). Social anxiety and depression in adolescents in relation to perceived competence and situational appraisal. *Journal of Adolescence, 24*, 199-207.

Spence, S.H., Donovan, C., Brechman-Toussaint, M. (2000). The treatment of childhood social phobia: The effectiveness of a social skills training- based cognitive-behavioral intervention with and without parental involvement. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41,* 713-726.

Sroufe, L. A. (1983). Individual patterns of adaptation from infancy to pre-school. M. Perlmutter (ed.), *Minnesota symposium on child psychology: Vol. 16*: *Development and policy concerning children with special needs* (pp. 41-81). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sroufe, L.A., Fleeson, J. (1986). Attachment and the contructionsof relationships. W. Hartup ve Z. Rubin (ed.), *The nature and development of relationships*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stein, M.B., Jang, K.L., Livesley, W.J. (2002). Heritability of social anxiety-related concerns and personality characteristics: A twin study. *Journal of Nervous and Mental Disease, 190*, 219-224.

Sweeney, L., Rapee, M., (2001). Social Phobia in Children And Adolescents: Psychological Treatments. W.R. Crozier and L.E. Alden (ed.). *International handbook of social anxiety : Concepts, research and ınterventions relating to the self and shyness*, (sf. 525-537). West Sussex: John Wiley and Sons, Ltd.

Schmidt, A., Polak, Cindy, P., Spooner, ve Andrea, L. (2005). Biological and Environmental Contributions to Childhood Shyness: A Diathesis-Stress Model. W.R. Crozier ve L.E. Alden (ed.) *The Essential Handbo3ok of Social Anxiety For Clinicians*.(sf.27-55). West Sussex: John Wiley

Turner, S. M., Beidel, D.C., Costello, A. (1987). Psychopathology in the offspring of anxiety disorders patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55,* 229-235

Turner, S.M., Beidel, D.C., Dancu, C.V. ve Keys, D.J. (1986). Psychopathology of social phobia and comparison to avoidant personality disorder. *Journal of Abnormal Psychology, 95,* 389-394.

Turner S.M., Beidel, D.C., Larkin K.T., (1986). Situational determinants of social anxiety in clinic and non clinic samples: Physiological and cognitive correlates. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 523-527.

Vasey, M.W., Dadds, M.R. (2001). An introduction to the developmental psychopathology of anxiety. M.W. Vasey ve M.R. Dadds (ed.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp.3-42). New York: Oxford University Press.

Yavuzer, H. (2005). Çocuk Psikolojisi, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldız, A. (2003). Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Warren, S. L., Schmitz, S., Emde, R. N. (1999). Behavioral genetic analyses of self-reported anxiety at 7 years of age. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38*, 1403-1408.

Wells, A. (1997). *Cognitive Therapy of Anxiety Disorders:A Practice Manuel and Conceptual Guide*. New York: Wiley.

Wells, A., Papageorgiou, C. (1998) Social Phobia: effects of external attention on anxiety, negative beliefs and perspective taking.*Behavior therapy, 29*, 357-370

Williams, E., Barlow, R. (2003). *Anger control training. Part 4. Techiniques and Supplemetory Programmes*. UK: Speechmark Publishing Ltd. (Çev. İşmen, E.)

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development, 50*, 319-330.

Zimbardo, P. G., Radl, S. L. (1981). *The shy child.* New York: McGraw-Hill.

EKLER

BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMLA BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMI

1. Oturum : Sosyal Çevre Farkındalığı : Sohbet Becerileri I

Oturumun amacı : Sohbet becerilerini geliştirme

Kazanımlar :

İletişime yardımcı sosyal ipuçlarını söyler
Selamlama becerilerini örnekler (gülümser, isim sorar, ismi sohbet içinde kullanır)
Göz kontağı kurar ve konuşurken göz kontağını sürdürür.

Materyal : Duygu kartları (Üzerinde çeşitli duyguların yazdığı kartlar)

Süreç:

Tanışma: (10 dk)

Gruptakiler, ayağa kalkar ve ortada bir daire çizecek şekilde toplnırlar. Gözlerini kapatır ve ellerini öne uzatırlar. Katılımcılar, sağ elleri ile bir sol eli, sol elleri ile de bir sağ eli tutmalıdırlar. Herkes birbirinin elini tuttuktan sonra gözlerini açmaları söylenir. Şimdi onlardan istenen ellerini açmadan bir halka olmalarıdır. Grup lideri de halkaya girer ve uygulayıcıdan başlayarak herkes kısaca kendini tanıtır ve niçin bu gruba katıldığını söyler. Tanışma bitene kadar herkes sağ ve solundakinin elini tutmalıdır (Kulaksızoğlu, 2003:189)

Bilgilendirme-Tartışma-Grup Kuralları: (20 dk)

Bu oturumda grup üyelerine, çalışma hakkında bilgi verilir, grup kuralları oluşturulur.
Oturumların yeri, günü, saati kararlaştırılır.
"Kaygı", "Sosyal Kaygı", "Sosyal Kaygının Nedenleri" konusunda katılımcılar bilgilendirilir.
Sosyal kaygı duymadan bireylerle etkileşim içinde bulunabilmenin getireceği avantajlar ve sosyal kaygının bireye olan dezavantajları tartışılır.

Göz kontağı alıştırması:(15 dk)

Katılımcılara ikişerli gruplara ayrılmaları ve ayağa kalkmaları söylenir. Eşler, karşılıklı durular ve aralarında belirli bir mesafe bırakarak konuşmadan ve hareket etmeden birbirlerinin gözlerine bakarlar. Taraflar, gözlerini kaçırmadan üç dakika boyunca birbirlerinin gözlerine bakmalıdır. Uygulamadan sonra bu uygulama sırasında yaşadıkları ve göz teması kurmada zorluk çekip çekmedikleri sorulur, katılımcılar düşüncelerini ifade etmeleri için teşvik edilir. Sonra uygulayıcı göz temasının hem bireyler arası iletişimdeki, hem de güvenli davranış göstermede ki önemini açıklar (Kulaksızoğlu, 2003:129)

Bilgilendirme **:** Sohbet Becerileri I (10 dk)

Sosyal çevre farkındalığı oturumunun ilkinde katılımcılara, ne zaman, nerede ve niçin, kişiler arası etkileşimin başlatılabileceği veya sonlandırılabileceği hakkında tartışılır. Bu bölümde, iki sohbet becerisi ele alınır: Sosyal ipuçlarının tanınması ve selamlama becerileri.

Sosyal İpuçlarının Tanınması ve Selamlama (30 dk)

Sosyal İpuçlarının Tanınması

Başka bireylerle, sosyal etkileşimdeyken, iletişime yardımcı olacak, sözel olmayan ipucları hakkında tartışılır. Bu ipuçlarının anlaşılabilmesi için, grup yöneticisi doğru (gülümseme, göz kontağı kurma, fiziksel yakınlık, diğerleriyle etkileşimi sürdürürken duyguların yansıtılması) ve doğru olmayan (gülümsememe, göz kontagı kurmama...) ipuçlarını model olarak gösterir, katılımcıların doğru ve doğru olmayanları ayırd etmeleri istenir. Grup katılımcıları rol oyunları ile alıştırmalar yapar.

Duyguların yansıtılması, diğerlerine iletişime ne kadar açık olunduğunun gösterilmesi açısından önemli bir ipucudur. Grup lideri çeşitli duygusal tepkiler vererek (şaşırma, öfke, neşe vs..) model olur. Her katılımcıya bir duygu kartı verilir. Sadece mimiklerle, söz kullanmadan bu duyguları ifade etmeleri istenir. Grup liderinin yaratıcılığı ve hayal gücünü cesaretlendirmesi ve olumlu geribildirim vermesi beklenir.

Selamlama

Selamlama becerileri, gülümseme, yüksek sesle merhaba deme, ismini sorma, ismini kullanabilme, konuşurken göz kontağını sürdürmeyi kapsar.
Bu becerilerin gereklilikleri üzerinde grup üyeleri ile tartışılır.

Bazen bireyler, karşısındaki kişinin adını hatırlayamadıkları için selamlama davranışından kaçınabilir veya görmezden gelebilirler. Bu durumda neler yapılabileceği kısaca tartışılır. (Merhaba, özür dilerim ismini hatırlayamıyorum, nasılsın ....)

Rol oyunlarıyla, her katılımcının kendini, gruba tanıtması istenir. Göz kontağına, ve uygun ses tonunun kullanılıp kullanılmadığına dikkat edilir.

Ev Etkinliği: (5 dk)
Sosyal kaygısı yüksek bir birey olmanın neden oldugu istenmeyen durumlara örnekler (kendi geçmiş yaşantılarına ilişkin) düşünüp yazmaları istenir.
Hafta boyunca, bu soyal becerileri (sosyal ipuçlarını farketme, sosyal ip uçlarına göre nasıl davrandıklarını not etme, selamlama becerilerini kullanırken neler hissettiklerini not etme)

Çalışma Sayfaları:

1. Kişisel Amaçlar çalışma sayfası
2. Korku ve Kaçınma Beyin Fırtınası çalışma sayfası
3. Kişisel Kaygı Günlüğü

ÖFKE	**SEVİNÇ**
HEYECAN	**NEFRET**
ENDİŞE	**KIZGINLIK**

KORKU	**ÜZÜNTÜ**
UTANMA	**SIKILMAK (CAN SIKINTISI)**
SİNİRLİLİK	**NEŞE**

KİŞİSEL AMAÇLAR

İsim :
Tarih :

Bu programa katılmamdaki temel nedenler:

Kursun Sonunda Başarmak İstediğim Şeyler:

Korku ve Kaçınma Sıralaması İçin Beyin Fırtınası

Sıra	Durum

İsim:

KİŞİSEL KAYGI GÜNLÜĞÜ

Tarih	Durumun Tanımlanması	Düşünceler	Davranış	Başarı Oranı 1: Başarısızlık 10: Başarı	Sonuçlar

2. Oturum : Sosyal Çevre Farkındalığı : Sohbet Becerileri II

Oturumun amacı : Sohbet becerilerini geliştirme
Kaygıya eşlik eden fizyolojik belirtilerin fark edilmesi

Kazanımlar :

Sohbet başlatır
Karşı tarafın sohbet etmek için ne kadar hazır olduğunu değerlendirip, söyler.
Uygun sohbet konularını seçer

Kaygıya eşlik eden fizyolojik belirtileri farkedip, söyler
Gevşeme egzersizlerini yapar

Süreç

Önceki oturum ve ev ödevlerinin değerlendirilir (10 dk)
Kazanılan beceriler farklı ortamlarda kullanıırken neler hissedildiği üzerine konuşulur

Bilgilendirme ve Uygulama : (30 dk)

Kaygıya eşlik eden fizyolojik belirtiler tartılşılır.

Gevşeme egzersizleri, gerginlikle başetmek için temel beden hareketleri, nefes alıştırmaları, gevşeme uygulamaları yapılır (Kulaksızoğlu, 2003:67)

Bilgilendirme **:** Sohbet Becerileri II (40 dk)

Sohbet Başlatma

Sohbetin ne zaman, hangi durumlarda başlatılabileceği grup üyeleri ile tartışılır. (örneğin):

- Birisiyle tanıştırıldığında
- Tanıdık oldugun bireylerle farklı ortamlarda karsılastıgında (bir alışveris merkezinde komsuna rastladığında)
- Yapılandırılmış belli bir durumun öncesinde veya sonrasında (lgs kursunda derse baslamadan once veya ders bittikten sonra)
- Tanıdığın birisiyle, belli bir süreyi geçirmek zorunda olduğun durumlarda (okul servisinde bir sınıf arkadaşınla yanyana oturmuş olmak)
- Karşımızdaki birey, sohbete hazır göründüğünde

Karşı tarafın sohbete ne kadar hazır oldugunu değerlendirme için ipuçları:
Meşgul görünüyorlar mı? (birşey okuma, sürekli yere bakma, düşünceli görünme, bu durumlar grupta modellenir ve katılımcılar bu davranısları sergileyen biri ile sohbet baslatmak için uygun zaman olup olmadığını tartışır.

Cesaret verici davranıyorlar mı? (gülümseme, göz kontağı kurma, bir şey söyleme...)
Bu farklı davranışlar model olarak gösterilir, ve katılımcıların sohbet başlatmak için uygun olanı belirlemeleri istenir. (not: Bazaen yanlış olanı göstermek daha etkili olabilir.) Katılımcıların bunlardan farklı olarak gözlemledikleri davranışlar varsa, göstermeleri istenir.

Sohbete nasıl başlanır?
A) Yabancı biriyle
1. gülümse ve kendini tanıt,
2. ortak bir konuyla ilgili yorum yap. (ex/aynı mahallede oturuyoruz, senin babanda mı elektrikçi? daha once hic basketbol oynadın mı?)
3. bu kişiyle ortak yönlerin üzerinde düşün, onda farklı olan birşey de hoşuna gitmiş veya seni şaşırtmış olabilir, eğer doğal duygularınsa iltifatta bulunabilirsin. Grup neyin iyi bir iltifat olduğu konusunda tartışsın.
4. Sohbeti olumlu bir mesajla bitirin. Başka zamanlarda gerçekleşebilecek uzun sohbetler için açık kapı bırakın. (seni tanımak güzeldi, belki sonra/ yarın tekrar görüşebiliriz.)
Grup lideri model olur , ve katılımcılar rol oyunu ile alıştırma yapar.

B) Tanıdık Biriyle
İsmin söylenmesi dışında aynı basamaklar izlenir.
Grup lideri model olur, ve katılımcılar rol oyunu ile alıştırma yapar.

***Uygun sohbet Konuları Seçmek*:**
Bu dönemdeki çocuklar için, üç genel konu sohbet başlatmak açısından daha güvenli kabul edilebilir: Güncel olaylar, okulla ilgiki aktiviteler, ortak ilgiler (muzik, spor ve hobiler). Katılımcılardan bu konular üstüne beyin fırtınası yapıp, tahtya listelenmesi istenir.

Tanıdık Biri ile (sınıf arkadaşı, komşu), gözlemlenebilir şeyler üzerine yorum yaparak başlanabilir, ne giydigi, ne tasidigi, sac bicimine dikkat edilir, ve bunun üzerine yorum yaparak başlanabilir.

Ör/ iyi bir basket oyuncusuna benziyorsun...

Ör/ elindeki XZ'nin son albumu mu...

Ör/ besiktas forması giymissin, ben de beşiktaşlıyım...

Ör/ Özge'den, konservatuar sınavlarına gireceğini duydum...

Grup lideri model olur, ve katılımcılar rol oyunu ile alıştırma yapar.

Yabancı biriyle, (parkta, spor sahasında, sosyal ortamda karşılaşıldıuğında). Katılımcılar genellikle acık uçlu sorular sormaları yönünde cesaretlendirilmeli ancak, sohbete başlama konusunda bazı kapalı uçlu sorularla işe başlayabilir. Hangi okula gidiyorsun, nerede oturuyorsun, en son hangi filimi izledin, en çok hangi dersi seviyorsun, ne tur muzik dinlersin gibi)

Grup lideri model olur, ve katılımcılar rol oyunu ile alıştırma yapar.

Rol Oyunları ile ilgili bilgilendirme:

"Sosyal durumlara ilişkin becerilerinizi geliştirmenin bir yolu da grup içinde çeşitli durumların canlandırılarak rol oyunları oynamaktır. Oturumlar boyunca, sizde kaygıya yol açan, bazı sosyal durumları canlandırarak oynayacağız. Ben size kısaca durumu tanımlayacağım, siz de yeni öğrendiğiniz becerilere konsantre olarak bunları sergileyeceksiniz. Bu başlangıçta zor gözükse de zamanla daha kolay hale gelecektir. Skeçlerin daha gerçekçi olabilmesi için, kendinizi gerçekten o roldeymiş gibi hayal etmeniz önemli"

Katılımcılar, her sahneyi tamamladıktan sonra geribildirim ve olumlu pekiştirme verilmeli. Diğer grup üyelerinden özellikle rol eşinden geribildirim alınmalı.

Rol oyunu için örnekler:

Ör/ "yeni bir okulda ilk günün bugün, ve öğretmenin seni laboratuardaki sıra arkadaşınla tanıştırıyor. Öğretmeni der ki "bu derste sene boyunca beraber calisacagin arkadasin X, ve bu da Y."

Ör/ Bir kafe'desin bos masa yok, bir baska kisinin oturduğu masaya oturman gerekiyor. Diğer iskemlelerin boş olup olmadigini ogrenmek üzere, masaya yaklaşıp ..... dersin....

Ör/ Bir alışveriş merkezinde uzun zamandır görmediğin bir sınıf arkadaşına rastlıyorsun.....

Ör/ Otobuste bir süredir karsında oturan kız/erkek sana gülümser, ne dersin.....

Ör/ Apartmanda asansörü bekledikten bir süre sonra, asansör gelir, tam binerken biryerlerden aşina oldugun birisi daha biner, ne dersin .....

Ör/ Sıranda oturmus calısırken ogretmenin sana dogru yaklasır, test sonucunu sormak icin uygun bir zaman oldugunu farkedersin nedersin?

Ev etkinliği ve çalışma sayfaları hakkında bilgilendirme : (10 dk)

Ev Etkinliği

Katılımcıların hepsi tanıdıkları bir yaşıt ve tanımadıkları biri ile sohbet başlatıp, grupta paylaşması istenir.

Çalışma Sayfaları:

1. Korku ve Kaçınma Sıralaması
2. Kaygıya Eşlik Eden Fiziksel Belirtiler
3. Gevşeme Uygulaması (Bilgilendirici Rehber)
4. Kişisel Kaygı Günlüğü

Korku ve Kaçınma Sıralaması İçin Beyin Fırtınası

Sıra	Durum

Sosyal kaygıma eşlik eden fiziksel belirtiler:

1. En son kaygı duyduğunuz durumu kısaca özetleyin.

2. En yoğun kaygı duyduğunuz durumu kısaca özetleyin.

	En son	En yoğun
Kalp çarpıntısı	☐	☐
Baş dönmesi	☐	☐
Mide bulantısı	☐	☐
Nefes alamama hissi	☐	☐
Boğazda yumru hissi	☐	☐
Titreme (el, diz)	☐	☐
Baş ağrısı	☐	☐
Göğüs sıkışması	☐	☐
Göğüs ağrısı	☐	☐
Kulak çınlaması	☐	☐
Nefes darlığı	☐	☐
Diyare (ishal)	☐	☐
Yüz / kulak kızarması	☐	☐
Ürperme	☐	☐
Diğer (yazınız)	☐	☐
Diğer (yazınız)	☐	☐

İsim:

KİŞİSEL KAYGI GÜNLÜĞÜ

Tarih	Durumun Tanımlanması	Düşünceler	Davranış	Başarı Oranı 1: Başarısızlık 10: Başarı	Sonuçlar

3. Oturum : Sosyal Çevre Farkındalığı: Sohbet Becerileri III

Oturumun amacı **:** Bu oturumun amacı katılımcılara sohbet sürdürebilme ve konular arası geçiş yapabilme ile ilgili becerileri kazanabilmelerini ve kaygı ile düşüncelerin ilşkilerini değerlendirebilmelerini sağlamaktır.

Kazanımlar:

Bir sohbeti sürdürür,
Yeni bir konuya başlar,
Sohbet esnasında konu değiştirir,
Konular arası geçiş yapar

Yaşadığı kaygıyı düşünceleriyle ilişkilendirip, söyler

Süreç :

Önceki oturumun ve ev ödevlerinin değerlendirilmesi, ev ödevleri ile ilgili yaşadıkları zorluklar varsa bunları tartışma (15 dk)

Bilgilendirme : (20 dk)

Düşüncelerimizle kaygı ilişkisi hakkında bilgilendirme
Spiral örneği üzerinde tartışma

Sohbet Sürdürme: (50 dk)

"Kişiler, başkalarıyla konuşurken, adeta bir sözlü sınavdaymış veya sorgulanıyormuş hissini yaşamaktan hoşlanmazlar. Ardarda ve hızlı hızlı sorulan sorular, karşımızdaki kişiyi rahatsız eder. Karşımızdaki kişinin, tek kelimelik cevaplar vereceği soruları sormaktan kaçınmalı, birden fazla kelime kullanılarak cavap verilebilecek şekilde sorular yöneltilmeli. Bunu için de açık uçlu sorular sorulabilmeli":

Ör/ "Sporu sever misin?" yerine "ne tür sporlardan hoşlanırsın?"

Ör/ "hip-hop sever misin?" yerine, "ne tür müzikten hoşlanırsın?"

Ör/ "bu yaz gençlik kampına gidecek misin?" yerine, "bu yaz ne yapmak istiyorsun?"

Ör/ "film seyretmeyi sever misin?" yerine, "ne tür filimleri seyretmekten hoşlanırsın?"

Grup lideri, sohbeti sürdürme konusunda önce model olur, sonra her katılımcıya rol oyunları oynatılır, once genel konularda konuşmalar sürdürülür sonra her kayılımcı için ayrı ayrı spesifik konularda konuşacakları senaryolar sahnelenir.

Ör/ okul çıkışında annenin gelmesini beklerken, bir okul arkadaşının gülümseyerek sana doğru yaklaştıgını görüyorsun. ..... (nasıl başlarsın)

Ör/ öğretmen seni sınıfa yeni katılan bir öğrenciyle tanıştırır, hemen bu sırada acil bir telefon gelir ve beş dakika sonra döneceğini söyler .....(nasıl başlarsın)

Ör/ bir arkadaşının dogumgünü için onun evine davetlisin. Senin yaşıtın olan ama önceden tanımadığın pek çok kişi var, arkadaşın seninle sohbet ederken, annesi mutfaktan yardım etmesi için çağırır, diğer çocukların yanına yaklaşırsın ve
..... (ne dersin)

Konular arası geçiş yapabilme

Katılımcılara konu değiştirmeye ve konular arasında geçiş yapabilmeye sıklıkla ihtiyaç duyulabileceği söylenir. Katılımcılar konular arası geçiş yapma hakkında aşağıdaki paragraf yardımıyla bilgilendirilir:

“izlediğiniz film üzerine belli bir süre konuşabilirsiniz. Ve sohbetin konusunu değiştirmek isteyebilirsiniz. Bazı durumlar konu değiştirmek için daha uygundur. Konular arası geçiş yumuşak yapılmalıdır”.

Konu değiştirmek için uygun bazı durumlar:
- sessizlik olduğunda,
- konuşulan konu hakkında söylenecek birşey kalmadığında,
- karşındaki kişinin sıkıldığını hissettiğinde
- ilişkili olduğunu düşündüğün bir konu varsa

Bazı kişiler, sohbet sürdürmede sorun yaşarlar, çünkü konular arasında çok çabuk geçişler yaparlar. Başka bir konuya geçmeden önce, bir konu üzerinde her birey en az iki soru sormalıdır.

Yumuşak Geçişler:

.....bunu hiç düşündün mü?

Bu ..... bana .....'yı hatırlatıyor.

Şundan bahsediyordun.....

Düşünüyorum ki.....

Seninle .....yı konuşmak istiyordum.

Alıştırma:

Grup yöneticisi, konu değiştirmeyi model olarak gruba gösterir. Başlangıç için, A, B'ye hobileri hakkında soru sorar, ardından hobisiyle ilgili açık uçlu bir soru sorar. B hobisi hakkında konuştuktan sonra, bunu deneyip denemediğini sorar A'ya. Herkes bu konuda en az iki kez konuşma şansı yakaladıktan sonra, A yeni bir konu ortaya koyar. Sohbet her bir birey konuyla ilgili fikirlerini söyleme, soru sorma şansı elde edene kadar devam eder.
Bu alıştırma katılımcıların ikili gruplar halinde rol oyunlarını canlandırmalarıyla devam eder.

Müzik, spor, bilgisayar oyunları, futbol takımları, tv showları alternatif konular olabilir.

Ev etkinliği ve çalışma sayfaları hakkında bilgilendirme : (5 dk)

Ev Etkinliği: Katılımcılardan, bu oturumda ele alınan becerileri, sonraki oturuma kadar arkadaşlarıyla uygulamaları raporlaştırmaları istenir

Çalışma Sayfaları:

1. Kaygı Oluşturan Duruma İlişkin Düşünceler Çalışma Sayfası
2. Kötüye Giden Kaygı Spirali (bilgilendirme)
3. Kişisel Kaygı Günlüğü Çalışma Sayfası

Kaygı Oluşturan Duruma İlişkin Düşünceler

Son olarak kaygı duyduğunuz sosyal durumu kısaca açıklayın.

Bu duruma ilişkin hatırlayabildiğiniz kadar düşünce yazın (Olayın öncesindeki, olay esnasındaki ve olaydan sonraki düşüncelerinizi maddeler halinde yazın)

1.

2.

3.

4.

5.

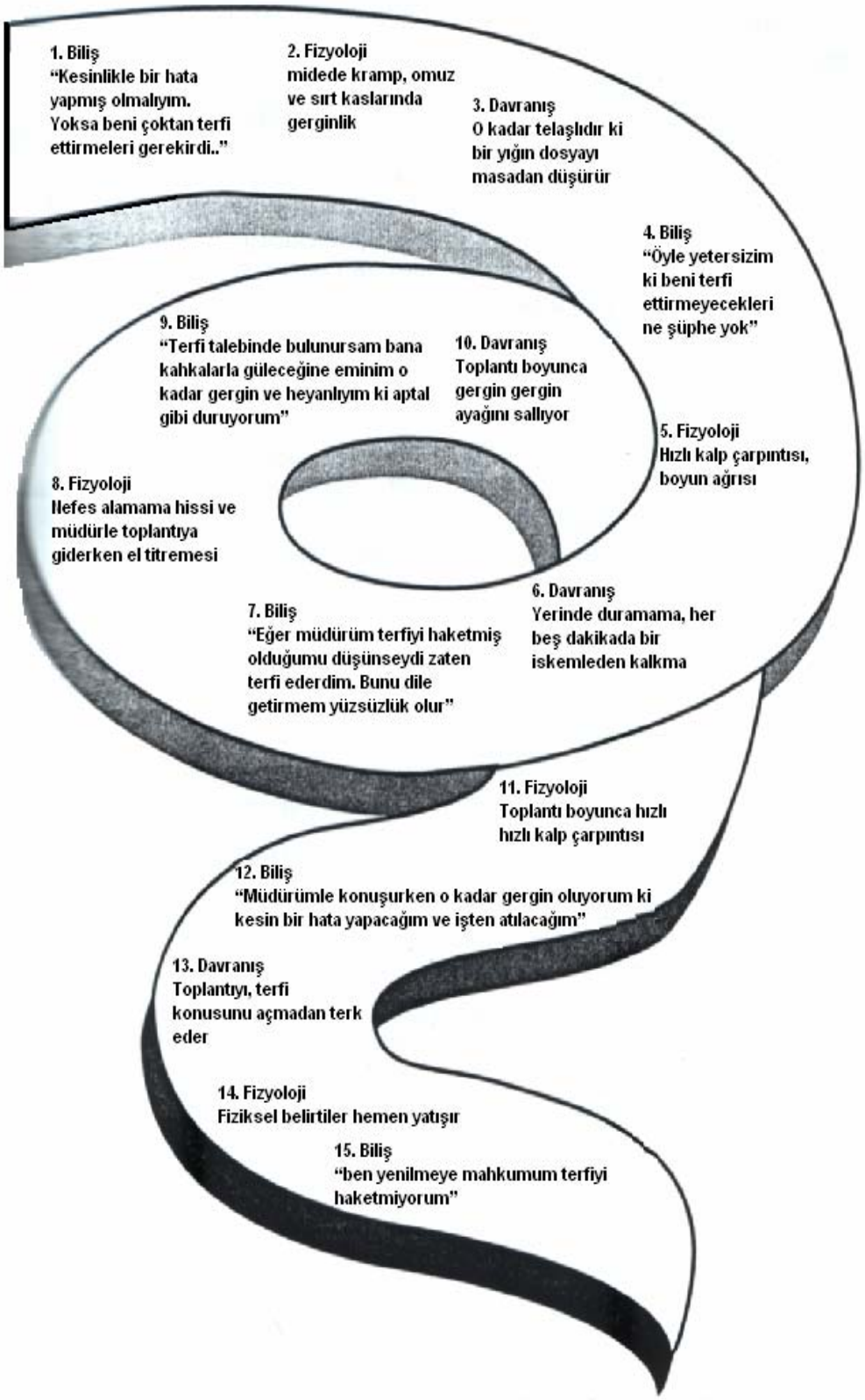
6.

7.

8.

9.

10.


1. Biliş
"Kesinlikle bir hata yapmış olmalıyım. Yoksa beni çoktan terfi ettirmeleri gerekirdi.."
2. Fizyoloji
midede kramp, omuz ve sırt kaslarında gerginlik
3. Davranış
O kadar telaşlıdır ki bir yığın dosyayı masadan düşürür
4. Biliş
"Öyle yetersizim ki beni terfi ettirmeyecekleri ne şüphe yok"
5. Fizyoloji
Hızlı kalp çarpıntısı, boyun ağrısı
6. Davranış
Yerinde duramama, her beş dakikada bir iskemleden kalkma
7. Biliş
"Eğer müdürüm terfiyi haketmiş olduğumu düşünseydi zaten terfi ederdim. Bunu dile getirmem yüzsüzlük olur"
8. Fizyoloji
Nefes alamama hissi ve müdürle toplantıya giderken el titremesi
9. Biliş
"Terfi talebinde bulunursam bana kahkalarla güleceğine eminim o kadar gergin ve heyanlıyım ki aptal gibi duruyorum"
10. Davranış
Toplantı boyunca gergin gergin ayağını sallıyor
11. Fizyoloji
Toplantı boyunca hızlı hızlı kalp çarpıntısı
12. Biliş
"Müdürümle konuşurken o kadar gergin oluyorum ki kesin bir hata yapacağım ve işten atılacağım"
13. Davranış
Toplantıyı, terfi konusunu açmadan terk eder
14. Fizyoloji
Fiziksel belirtiler hemen yatışır
15. Biliş
"ben yenilmeye mahkumum terfiyi haketmiyorum"

İsim:

KİŞİSEL KAYGI GÜNLÜĞÜ

Tarih	Durumun Tanımlanması	Düşünceler	Davranış	Başarı Oranı 1: Başarısızlık 10: Başarı	Sonuçlar

4. Oturum : Sosyal Çevre Farkındalığı-Dinleme ve Hatırlama

Oturumun amacı **:** Bu oturumun amacı dinleme becerilerini geliştirerek kişilerarası iletişimi güçlendirmek ve düşüncelerin kaygyı nasıl tetiklediğine dikkat çekmek

Kazanımlar:

Karşımızdaki kişiyi doğru dinlemenin önemini söyler,
İyi bir dinleyici olabilmenin şartlarını söyler,
İyi dinlemeyi beden dili ile gösterir

Düşüncelerin kaygıyı nasıl tetiklediğini söyler.

Materyal: Karakter kartları

Süreç :

Önceki oturumun ve ev ödevlerinin değerlendirilmesi ve önceki oturumdan itibaren kaygı yaşanmışsa bununla ilgili konuşma (ne zaman, hangi olayın öncesinde ve sonrasında, kaygıya eşlik eden fizyolojik belirtiler, düşünceler ve davranışlar hakkında) (15 dk)

Bilgilendirme : (20 dk)

Düşüncelerimiz kaygıyı nasıl etkiler? Örnek olaylar üzerinde tartışma

Dinleme Becerilerini Geliştirme (45 dk)

Sırtsırta (Bilbay, Albayrak-Kaymak, 2001:75) ve Haberci (Bilbay, Albayrak-Kaymak, 2001:80) etkinlikleri yapılır. Karşımızdakini doğru bir şekilde dinleyebilmenin önemi tartışılır. "Nasıl dinliyoruz?" (Çetin, Bilbay, Albayrak-Kaymak, 2001:73) etkinliği gerçekleştirilir. İyi bir dinleyici olabilmenin şartları üzerine konuşulur. Karakter kartlarıyla ilgili alıştırmalara geçilir.

Katılımcılar, karakter karter kartındaki formata uygun olarak kendileriyle ilgili dört temel özellikle ilgili bilgi verirler. Yine bir doğum günü partisinde olduğu düşünülerek, ikişerli gruplara ayrılırlar. Çiftin etkileşimi sırasında sohbeti sürdürme sorumluluğu özellikle bir kişinin üzerindedir. Grup yöneticisi tamam diyene kadar eşinin kartında bulunan bir özellik üzerinde konuşmayı devam ettirir. Daha sonra eşler arasında rol değiştirilir. Genişletilmiş

zaman diliminde aynı konu üzerinde konuşabilmek, ve açık uçlu soruları kullanabilmek önemli ve motive edicidir.

Tanışmanın içermesi gereken dört önemli bilgi vardır. (isim, sınıf veya yaş, nerede oturduğu/ yaşadığı, hobiler. Bu ve benzeri bilgileri hatırlıyor olmak, arkadaşlık kurma konusunda bireye yardımcı olur. Bu katılımcılar çocuklar kendi yaşıtlarının bulunduğu bir doğum günü partisindedirler. Burada birbirleriyle yeni tanışacaklardır ve herbirinin elinde yukarıda karakter kartlarından birer tane bulunmaktadır.

Grup üyeleri ellerindeki kartlarda bulunan karakter özelliklerine göre kendilerini karşılarındaki kişilere tanıtırlar ve sohbete başlarlar. Katılımcıların görevi kartlarda belirtilen temel özellikleri hatırlamaktır. Kartlarda her karakterin ismine ilaveten üç-dört kişisel özelliği bulunmaktadır. Katılımcılar birbirlerine karakterlerin özelliklerini sorup cevap verirler (örneğin: Ayşe! Mert'in iki erkek kardeşi vardı degil mi)

Bu süreç, her katılımcı diğer karakterler hakkında tamamen doğru bilgi verinceye kadar devam eder.

Ev etkinliği ve çalışma sayfaları hakkında bilgilendirme : (10 dk)

Ev Etkinliği: Yeni dinleme ve anımsama becerileri ile açık uçlu soruları kullanarak iki farklı arkadaşla sohbet başlatma, sürdürme ve gruba raporlama

Çalışma Sayfaları:

1. Otomatik Düşüncelerin Denetimi Çalışma Sayfası
2. Sosyal Kaygının Üç Bileşenini Denetleme Çalışma Sayfası
3. Kişisel Kaygı Günlüğü Çalışma Sayfası

Karakter Kartları (4. Oturum)

SEDAT DERE Sancak İlköğretim Okulu 7. Sınıf Öğrenciyim. Basketbol oynamayı çok seviyorum. Okul takımında kaptanım.	TUNA ASLAN 12 yaşındayım babam Almanya'da çalışıyor. Onu sadece yaz tatillerinde görüyorum. Ağbeyim ve annemle yaşıyorum. Doktor olmak istiyorum.
SEMRA ÖZSOY 13 yaşındayım. Çocukken büyük bir hastalık geçirdiğim için okul geç başlayabildim. Resim yapmayı çok seviyorum. Ressam olmak istiyorum.	HASAN KUMSAL 7. sınıf öğrencisiyim. En çok matematik dersini seviyorum. Hava Kuvvetlerinde pilot olmak istiyorum.
SALİH SEVER Dumlupınar İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrenciyim. Konyalı'yım. tatillerde Konya'ya dedemin yanına giderim. Dedem bakırcı bana bakır işlemeyi öğretti, Dedemle bakır işlemek çok hoşuma gidiyor.	BERNA DOĞAN 12 yaşındayım. Büyükçekmece'de oturuyoruz. "Dost" isimli bir köpeğim var. Her sabah okula gelmeden önce, ve her akşamüstü okuldan sonra onu parkta gezdiriyorum..

YEŞİM BULUT Taksim İlköğretim Okulu 6. Sınıf Öğrenciyim. Kedileri çok severim. Antalyalı'yım	MERT ÖZCAN 12 yaşındayım 2 ablam var. Geçen hafta futbol oynarken kolumu kırdım. Veteriner olmak istiyorum.
TUBA DÜNDAR 13 yaşındayım. Geçen sene ailemle Çanakkale'den Istanbul'a taşındık. İlçe okulları şiir yarışmasında 3. oldum.	TARIK SÖNMEZ 7. sınıf öğrencisiyim. Benden küçük iki kardeşim var. Maket yapmayı çok seviyorum, en çok da gemi maketi yapmaktan zevk alıyorum.
SADIK İŞCAN Atatürk İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrenciyim. Okul çıkışları babamın atölyesine gidip iş öğreniyorum. İlerde babamın işlerini devam ettirip marangoz olmak istiyorum.	SEVGİ DEMİR 12 yaşındayım. Avcılar'da oturuyoruz. Büyükannemler Amasya'da yaşıyor, yazları onların yanına giderim. Ben ilerde haber spikeri olmak istiyorum, bu nedenle haberleri hiç kaçırmam.

Otomatik Düşüncelerin Denetimi

1. Durum (Kaygıyı yaratan durumu kısaca açıklayın)

2. Otomatik Düşünceler (Bu durum hakkındaki düşünceleri sıralayınız)

Bunları düşündüğüm zamanlarda, hissettiğim duygular; (kutucukları işaretleyin)

☐ kaygı ☐ hayal kırıklığı ☐ rahatsız olma ☐ utanma

☐ kızgınlık ☐ Üzüntü ☐ mahçup olma ☐ nefret

☐ diğer : _____

Sosyal Anksiyetenin Üç Bileşenini Denetlemek

Tarih :

Sosyal kaygı duyduğunuz durumu kısaca açıklayın:

Fizyolojik Boyut (Kaygıyla birlikte vücudumdaki değişimler)	**Davranışsal Boyut** (Kaygıyla birlikte davranışlarımdaki değişimler)	**Bilişsel Boyut** (Kaygıya eşlik eden düşüncelerim)

İsim:

KİŞİSEL KAYGI GÜNLÜĞÜ

Tarih	Durumun Tanımlanması	Düşünceler	Davranış	Başarı Oranı 1: Başarısızlık 10: Başarı	Sonuçlar

5. Oturum : Kişilerarası iletişim becerilerini geliştirme - Gruba katılma becerileri

Oturumun amacı **:** Bu oturumun amacı gruba katılma becerilerini geliştirmek otomatik düşüncelerdeki yanlışlar hakkında bilgilendirmektir

Kazanımlar:

Gruplara girmenin önemini söyler,
Gruplara katılmanın uygun biçimlerini örnekler,

Kendi düşünce yanlışlarını söyleyer.

Süreç :

Önceki oturumun ve ev ödevlerinin değerlendirilmesi varsa sorunlar üzerine odaklanılır, kaygı yaratan durumlar ve etkileri üzerine konuşulur. (15 dk)

Bilgilendirme: (20 dk)

Düşünce Yanlışları hakkında bilgi verilir. Gruptan örnekler istenir, tartışılır.

Gruplara Katılma: (45 dk)

Bu oturumda gruplara katılma üzerine odaklanılır. Sosyal kaygısı olan çocuklar gruplara kaılma konusunda ciddi güçlük yaşarlar. Eğer, yaşamları boyunca özel davet beklerlerse yalnız başlarına ve akran gruplardan izole kalırlar.

Katılımcılarla akran gruplarına ve oyunlara katılmanın önemi hakkındaki duygu ve düşünceleri sorulur, grup tartışır. Daha önce dahil olmak istedikleri ama gerçekleştiremedikleri grup etkinlikleri sorulur. İlk iki oturumda çalışılan tanışma ve kendini tanıtma becerileri gözden geçirilir.
"tek başına", "grupta neler oluyor?", "ben de oynayabilir miyim?" etkinleri (Çetin, Bilbay, Albayrak-Kaymak, 2001:103-109) yapılır

Katılımcılar sırayla grup üyesi ve yeni katılan rollerini oynarlar. Önce grup yöneticisi model olur, daha sonra grup üyeleri sırayla rol oyunları ile gruba katılma alıştırmaları yaparlar. (yemek saatinde akran gruplarına katılma, aile toplantısında diğer ergenlerle konuşma, okulda bir kulübe katılma)

Bu alıştırmaların sonunda gerçekçi ama motive edici geribildirimler vermek ve üzerinde çalışılan diğer becerilere vurgu yapmak önemlidir.

Ev etkinliği ve çalışma sayfaları hakkında bilgilendirme : (10 dk)

Ev Etkinliği: grup üyeleri gruba katılabilecekleri potansiyel durumları ve olası yeni arkadaşlık ortamlarını tanımlarlar. Arkadaşlık kurmak istedikleri veya geliştirmek istedikleri kişileri belirtirler. Bu arkadaşlıkları hangi ortamlarda kuracakları ve nasıl geliştireceklerini, öğrenilen beceriler paralelinde hayal gücüne dayanarak yazmaları istenir. Bu etkinlik sosyal kaçınma davranışı gösteren çocuklar için yüksek yaratıcılık gerektirebilir. Bu durumdaki çocuklara uygun aktiviteleri seçme konusunda yardımcı olunabilir.

Çalışma Sayfaları:

1. Düşünce Yanlışları Çalışma Sayfası (Bilgilendirici rehber)
2. Bilişsel Yeniden Yapılanma Alıştırması 1
3. Kişisel Kaygı Günlüğü Çalışma Sayfası

Otomatik Düşüncelerde Görülen Düşünce Yanlışları:

1. Hep ya da Hiç Tarzı Düşünme: Olaylar, çok iyi-çok kötü gibi iki uçta algılanır.

Örnek: "İyi dans edemiyorum. Ben bir hiçim, çok başarısızım."

2.Geleceği görmek : Kişi sanki bir kristal küreye bakıyormuşçasına, kötü bir şey olacağına ilişkin fikirler sunar. Böyle düşünen bireyler hep kötü birşeyler olacağına inandıkları için, karşılarına çıkan sosyal fırsatları değerlendirmezler ve kaçınırlar.

Örnek : "Konuşacak hiçbir şey bulamayacağım"

3.Felaketleştirme : Birey kendisine sanki herşeyin en kötüsü olacakmış gibi, diğer olasılıkları gözönünde bulundurmadan telkinde bulunur. Birey, herşeyin felaket bir biçimde sonlanacağına inanır ve sanki bu inançları doğruymuş gibi davranmaya başlar.
Felaketleştirme, işler yolunda girmediği zaman bunu en kötü biçimde değerlendirmedir.

Örnek:"Hiçbir zaman bir iş bulamayacağım" (işten yeni ayrılan bireyin düşüncesi)

4.Olumlu olanı küçümseme:

Olumlu olayları yok sayma veya reddetmeyi ifade eder. Olumlu olayları küçümseme. Kişi, başarıları şans eseri meydana geldiğine inanır. Kendisinin herhangi bir etkisi olmadığını düşünür.

Örnek: "Görüşmemiz iyi geçti çünkü o, konuşulması kolay biriydi."
"Sınavdan iyi not almam önemli değil. Bunu herkes yapabilirdi."

5.Duygusal Kararlar (Emotional Reasoning)

Kişinin sadece öyle hissettiği için olay veya insanlar hakkındaki düşüncelerinin doğru olacağına inanmasıdır.

Örnek:

6. Etiketleme :

Kişinin kendisini veya karşısındaki kişiyi bir davranışına dayanarak tutumu hakkında bir genelleme yapmak. Etiketleme de yapılan düşünme hatası kişinin kendisiyle, bir durumla veya başka birisiyle ilgili duygularını olumsuz bir ifadeyle özetlemesidir. Sosyal anksiyetesi yüksek olan bireyler, olumsuz etiketlemeyi başkalarından çok kendileri için kullanırlar. Bu etiketler, bireyin dikkatini yaptığı ya da söylediği için hoşnut olmadığı özel bir durumdan, kendi kişiliği ve karakteri ile ilgili komple bir olumsuz yargıya çektiği için problemlere neden olur. Genellikle bireylerin kendilerini şu şekilde etiketledikleri görülmüştür:Salak, aptal, yetersiz, sıkıcı, akıl hastası, gerizekalı, beceriksiz, iğrenç, kaçık, değersiz, kaybetmeya mahkum

Örnek:"Anneme yardım edebilirdim. Ben bencil bir insanım."

7. Filtreleme: (Seçici Algılama)

Resmin bütününü görmek yerine, tek bir olumsuz detaya odaklanmayı ifade eder. Olumsuz detaya odaklanıldığında kişinin, aslında pek çok olumlu detayı içeren resmin bütününü görmesi zorlaşır.

Bir durumun seçici olarak belli bir ayrıntısının algılanması, diğer önemli özelliklerin ise göz ardı edilmesidir. Geri plandaki olumsuz anlamlandırma nedeni ile olayların genellikle olumsuz detayları algılanmakta, olumlu detaylar gözden kaçmaktadır.

Örnek: "Sınıfta arka sıradaki iki öğrenci dersle ilgilenmedi. Ben başarısız bir öğretmenim."

8. Akıl Okuma

Karşımızdaki kişinin veya kişilerin zihninden geçenleri tahmin etmeye dayanan ve bu taminden yola çıkarak kesin doğru olarak kabul eden bir düşünce hatasıdır. Eylemlerimiz ve duygularımızı tahmin ettiğimiz bu düşüncelere göre şekillendiririz. Ve karşımızdakinin düşüncesinden emin olduğumuz için bunu kontrol etme, sorgulama ihtiyacı duymayız.

Örnek:"Bunları onu aşağılamak için söylediğimi düşünüyor."

9. Aşırı Genelleme

Bireyin, bir tek olaya çok önem vermesidir. Üzerinde çok durulan bu olay genellikle olumsuz bir olaydır. Kişinin bu olumsuz olaydan birtakım kurallar çıkarıp, bunu başka durumlara genellemesidir. Genellikle bu tür düşünceler ve ifadeler içinde sık sık "her şey, hiç bir şey, her zaman, hiç bir zaman, asla, hep gibi tanımlamalar geçer.

Örnek:"Elime aldığım her şeyi berbat ederim, hiç bir işi doğru dürüst yapamam."

10. –meli , - malı yargıları (emirler)

Bireyin, kendisine veya başkalarına ilişkin nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin yargılarının bulunması ve bunların karşılanmamasının son derece kötü olduğunu düşünmesi.

İnsanlar, kendi yaşam tarzlarını oluştururken bir takım kurallara ihtiyaç duyarlar. Bu kuralların varlığı önemlidir de. Düşünce yanlışlarına (thinking errors) yol açan, -meli, -malı yargıları genellikle uç olanlar veya mükemmekiyetçilikle ilişkili olanlardır.

Örnek: "Herzaman dörtdörtlük davranmalıyım".
"Kontrolümü hiçbir zaman kaybetmemeliğim".

Sosyal kaygısı yüksek olan bireylerin kendileri için koydukları standartlar çoğunlukla çok yüksektir, bu nedenle gerçekleştirilmesi zordur.

11. Uyumsuz Düşünceler

Bazı otomatik düşünceler, düşünce hataları kategorilerinden hiçbirine girmediği halde, olumsuz ve mantıksız olabilmektedir. Bunlar kişinin uyum sağlamasını zorlaştırdığı gibi anksiyetesini de arttırmaktadır.

Örnek: "Kendimi çok huzursuz hissediyorum".
"Anksiyetimi yenmem çok zor, boşuna uğraşıyorum".

Bilişsel Yeniden Yapılanma Alıştırması 1

1. Durum

2. Otomatik Düşünceler	**3. Düşünme Yanlışları**

Duygular: (kutucukları işaretleyin)

☐ Kaygı ☐ hayal kırıklığı ☐ rahatsız olma ☐ Utanma

☐ Kızgınlık ☐ Üzüntü ☐ mahçup olma ☐ Nefret

☐ diğer : _____

İsim:

KİŞİSEL KAYGI GÜNLÜĞÜ

Tarih	Durumun Tanımlanması	Düşünceler	Davranış	Başarı Oranı 1: Başarısızlık 10: Başarı	Sonuçlar

6. Oturum : Kişilerarası iletişim becerilerini geliştirme - Arkadaşlık kurabilme ve sürdürebilme

Oturumun amacı **:** Bu oturumun amacı arkadaşlık kurabilme ve sürdürebilme becerilerinin geliştirilmesi, düşünce yanlışlarını sorgulayabilme ve alternatif düşüncelerin üretilmesidir.

Kazanımlar:

Arkadaşlığın önemini söyler,
Yeni arkadaşların nerelerde bulunabileceğini söyler,
Arkadaşları çeşitli faaliyetlere davet edilmesini örnekler.

Kaygılı ben/ başaçıkabilen ben alıştırmasını yapar.

Süreç :

Önceki oturumun (gruba katılma becerileri) ve ev ödevlerinin değerlendirilmesi. Kaygı yaratan durumlar hakkında konuşma (15 dk)

Bilgilendirme ve Tartışma : (25 dk)

Düşünce yanlışlarının sorgulanması hakkında bilgi verilir. Katılımcıların konuyla ilgili dusuncelerini paylaşmaları istenir.
Kaygılı ben / başa çıkabilen ben alıştırması yapılır

Arkadaşlık kurmak ve sürdürmek:(45 dk)

Potansiyel arkadaşlar nerede bulunabilir? Bu konuda beyin fırtınası yaptırılır. Tahtada bir liste oluşturulur. (etüdler, kuslar, yaz okulu, sivil toplum kuruluşları, spor kulüpleri, okul içindeki kollar, kulüpler vs). Çocukların sosyal etkileşimi büyük oranda okul ortamlarında gerçekleşir. Sınıf arkadaşları veya diğer sınıflardan akranlar bu potansiyelin önemli bir parçasıdır.

Başkalarını aktivitelere katılmaya davet etmek için neler yapılabilir.

1. Sosyal ipuclarına bakarak, diğer bireylerin aktivitelere katılmaya istekli olup olmadıkları tespit edilmeli
2. Küçük faaliyetlerle başlanmalı, (beraber yemek yemeye gitmek yerine önce birşeyler içmek)
3. Davete ilişkin açık kapı bırakılmalı (Belki uygun olduğunda okul çıkışı köşedeki pastanede çay içebiliriz; belki birgün ders çıkışı basket oynarız. Eğer kişi istekli görünüyorsa, zamanı netleştirilmeli, "Cuma gününe nedersin" gibi; eger daha ortalama bir cevap veriyorsa, "belki, olabilir" gibi, başka bir zaman tekrar sorulur. "Tamam, müsait oldugunda haber ver". Eğer cevap olumsuz ise, "hayır sanmıyorum, niye bunu isteyeyim ki" gib,i bu durumda, "neyse bosver veya fikrini degistirirsen haber ver" denebilir.

Arkadaşlığı sürdürmek:

Gruba arkadaşın, arkadaşlık ilişkisinin öneminden ve dikkat edilmesi gereken hususlardan bahsedilir : "Arkadaşlık, tutarlı, istikrarlı, devamlılığı olan bir ilişki ile kurulur. Başkalarıyla olan düzenli ilişkiler arkadaşlık etmeye olan isteğin ifadesidir. Bununla birlikte, birey arkadaşının başka arkadaşları olmasını da hoşgörü ile karşılayabilmelidir. Başlarda zor olsa da arkadaşını başkalarıyla paylaşabilmek önemlidir. İnsanın çevresi bu şekilde gelişebilir. Arkadaşı, başkalarıyla birlikte olduğunda sinirlenen, kıskanç tavırlar sergileyen bireyler arkadaşlarını kaybetme riski ile karşı karşıyadırlar." (paylaşma, anlayış, öfke kontrolü)

Alıştırma:

Yeni birileri ile nerede tanışılacağı, bir daveti nasıl zenginleştirebileceği ve nasıl karşılık verileceği gibi adımlar gözden geçirilir. Katılımcılardan bir daveti kabul etmenin veya geri çevirmenin farklı biçimleri üzerinde düşünmeleri istenir. Birini bir faaliyete katılmak üzere davet etme model olunarak katılımcılara gösterilir, grup üyeleri rol oyunları ile bunu devam ettirir. Katılımcılardan, günlük hayatta sorun yaşadıkları benzer durumlar varsa paylaşmaları istenir ve bu durumlar rol oyunları ile birleştirilerek davranış alıştırmaları yapılır. Rol oyunlarından sonra geribildirim ve olumlu pekiştireçler verilir, diğer grup üyelerinin fikirleri alınır.

Olay 1: Sıra arkadaşının basketbol oynamayı çok sevdiğini biliyorsun. Ve Cumartesi günü sizin evin yanındaki parkta genç basketbol takımının seçmeleri olacak.
Olay 2: Uzun zamandır dans (resim / karete) derslerine katılıyorsun ve fazla iyi tanımadığın X ile ara sıra sohbet ediyorsun, X son derece sevimli biri onunla arkadaş olmak istiyorsun.
Olay 3: Y sizin sınıftan çok samimi olmadığın ama arkadaşlığını ilerletmek istediğin biri. Baban bir gün geldi ve xxx oyununa fazla biletiniz olduğunu istersen bir arkadaşını davet edebileceğini söyledi. Sen de Y'nin gelmesini istiyorsun onu telefonla aradın ve...
Olay 4: Başka sınıftan bir öğrenciye yıllık kolunda sizinle çalışıp çalışmayacağını sormak istiyorsun.

Kız- Erkek arkadaşlıkları:

Bu senaryolar karşı cinsten akradaşlıklarda gençlerin kendilerini daha rahat hissedebilmeleri hususunda alıştırma niteliğindedir:

Ör/ Öğretmen sınıftan bir kız/erkek arkadaşınla tamamlaman gereken bir ödev verdi. Ertesi güne yetiştirebilmeniz için okuldan sonra bir iki saat kütüphanede çalışmanız gerekti. İşiniz bitti ve karnın aç okulun karşısındaki kafeteryada bir şeyler yemek istiyorsun. Diyorsun ki.....

Ör/ Bir arkadaşının doğum günündesin, diğer davetliler arasında tanıdığın kimseyi göremiyorsun. Bir köşeye çekilmiş etrafı seyrederken yanına yaklaşan kız/erkek "merhaba adım x burada pek kimseyi tanımıyorum" der sen de şöyle diyorsun.....

Ör/ Okul gezisi dönüşü yan sınıftan bir kız/erkek yanına oturur ve "umarım eve çabuk döneriz yarın önemli bir sınavım var" der sen de "....." dersin.

Ör/ Okulun sosyal yardım koluna seçildin. Toplantıya katıldın ama ne yapman gerektiğini bilmiyorsun. Yanına gelen bir kız/erkek öğrenci kendini tanıtır ve komisyonlara

ayrılacağınızı söyler. Onun komisyonunda çalışıp çalışamayacağını sorar? Sen de "....." dersin.

Ör/ Öğretmenin sınıftan bir kız / erkek arkadaşınla seni Topkapı Sarasyına müze müdürü ile görüşme yapmak için gönderdi ama randevulaştığınız saatten bir saat önce vardınız ve müdürün müsait olmadığını öğrendiniz, karnında acıktı ve babanın hep anlattığı Sultanahmet köftecisin çok yakınındasınız. Arkadaşına ne dersin?

Ev etkinliği ve çalışma sayfaları hakkında bilgilendirme : (5 dk)

Ev Etkinliği: Sonraki oturuma kadar, en az bir kişiyi bir aktiviteye davet etmek

Çalışma Sayfaları:

1. Sorgulama (Bilgilendirici rehber)
2. Kaygılı Ben / Başaçıkabilen Ben Alıştırması Çalışma Sayfası
3. Kişisel Kaygı Günlüğü Çalışma Sayfası

Sorgulama

Aşağıdaki soruları, kaygı yaşadığınız andaki otomatik düşünceleri yenebilmek için kullanın. Her soruya cevap verin. Aşağıda verilen örneklerden faydalanın.

1. ....olacağını / olduğunu kesin biliyor muyum?

Örnek: Arkadaşımın doğum günüme gittiğimde oradakilerle konuşacak hiçbirşey bulamayacağım kesin mi?

2. .....olacağından / olduğundan %100 emin miyim?

Örnek: Onlarla karşılaştığımda kaygımı anlayacaklarından %100 emin miyim?

3. .....olduğuna / olmadığına dair kanıtım var mı?

Örnek : Sınıfta yaptığın ödev sunumundan herkesin çok sıkıldığına dair kanıtım var mı?

4. Olabilecek en kötü şey nedir? Ne kadar kötü? Nasıl başa çıkabilirim.

5. Kristal bir küreye sahip miyim?

6. .....'nın bir başka açıklaması olabilir mi?

Örnek: Arkadaşım Ayşe'nin bize gidip film seyeretme teklifimi kabul etmemesinin, başka bir nedeni olabilir mi?

7. "....." "....." ile aynı şey midri?

Örnek: "Kaygılı olmak", " aptal görünmekle" aynı şey midir?

8. Bir başka bakış açısı olabilir mi?

9. ..... ne demek? ..... gerçekten ..... olduğum anlamına mı gelir?

Örnek: "Aptal gibi görünmek" ne demek? Bir iki kelimeyi söylerken kekelemiş olmak gerçekten aptal gibi göründüğüm anlamına mı gelir?

Kaygılı Ben / Başaçıkabilen Ben Dialoğunu Kullanarak Yapılan Alıştırma

Kaygılı Ben

Başaçıkabilen Ben

Kaygılı Ben

Başaçıkabilen Ben

Kaygılı Ben

Başaçıkabilen Ben

Kaygılı Ben

Başaçıkabilen Ben

Kaygılı Ben

Başaçıkabilen Ben

Kaygılı Ben

Başaçıkabilen Ben

Kaygılı Ben

Başaçıkabilen Ben

İsim:

KİŞİSEL KAYGI GÜNLÜĞÜ

Tarih	Durumun Tanımlanması	Düşünceler	Davranış	Başarı Oranı 1: Başarısızlık 10: Başarı	Sonuçlar

7. Oturum : Kişilerarası iletişim becerilerini geliştirme – İltifat etme, iltifat alma

Oturumun amacı **:** Bu oturumun amacı çekingenlik yaşamadan iltifat edebilme ve edilen iltifatları mahçup olmadan karşılayabilme konusunda katılımcılara yol göstermek; Kaygının azaltılmasında önemli tekniklerden biri olan bilişsel yeniden yapılandırma alıştırmasının öğretilmesi ve maruz kalma etkinliklerinin seçilmesidir.

Kazanımlar:

Uygun biçimde iltifat etmeyi örnekler,
Övgü alabilmeyi örnekleme.

Bilişsel yeniden yapılandırma aşamasını yapar.

Önceki oturumun ve ev ödevlerinin değerlendirilmesi, kaygı yaratan durumlar hakkında konuşma (15 dk)

Materyal: İltifat kartları

Bilgilendirme ve Tartışma: (20 dk)

Bilişsel yeniden yapılandırma hakkında bilgi verilir.

Maruz kalma alıştırmaları hakkında bilgi verilir, önemi tartışılır

İltifat Edebilme ve Övgü Alabilme (45 dk)

İltifat Edebilme:

Eğer, bir birey herkese iltifatta bulunuyorsa, bu kişinin dürüst olmadığı düşünülebilir. İltifatların aşırı kullanımı diğer insanları rahatsız edebilir. (Akranları bireyin çıkar sağlamak için bu şekilde davrandığını düşünebilirler)

Grup üyelerine, arkadaşlarına hangi konularda iltifat edebilecekleri sorulur. (Spor yeteneği, ders başarısı, kıyafeti, yeni saç biçimi) İltifatların uygun kullanımı model olarak gösterilebilir.

İltifat Alabilme

Katılımcılardan en son aldıkları iltifatla ilgili durumu kısaca anlatmaları istenir. İltifat almanın neler hissettirdiği üzerinde tartışılır. Uygun iltifat alma biçimleri tartışılır.

Edilen iltifatın veya övgünün inkar edilmesinin etkisi tartışılır. ("Aslında o kadar da iyi çalamadım parçayı daha iyi yapabilmeliydim.")
Eğer birey, başkaları tarafından yapılan iltifatları kabul etmekte zorlanıyorsa, bir süre sonra çevresindekiler, kendisine iltifat etmekten vazgeçecekleridir.

Alıştırma
Katılımcılar, ikişerli gruplara ayrılır. Her gruba bir iltifat kartı verilir. Her kart üzerinde farklı bir iltifat yer almaktadır. Çiftler halinde etkili iltifat alma ve verme alıştırması yapılır.
Bu alıştırmanın ardından her grup üyesi diğer grup üyeleri için gerçek bir iltifat konusu bulup bunu dile getirir. (Grup yöneticisi, olumlu geribildirim sağlar ve bütün çocukların iltifat aldığından emin olmalı).

Olay 1: Bilgisayar laboratuarında nöbetçisin. Ve bir örencinin ödevini yetiştirebilmek için çok uğraştığını görüyorsun. Ona doğru yaklaştığında sana "bunu zamanında yetiştiremiyeceğim"der.

Olay 2: Okuldaki kulüplerden birinde üyesin. Bir öğrenci, yakındaki işyerlerinden, kulüp faaliyetlerinde kullanmak üzere ciddi bağışlar topladı. Onun çabalarını ne kadar takdir ettiğini söylemek istiyorsun. Ve şu anda toplantıda yan yana oturuyorsunuz.

Olay 3: Okulda bir derste sunum Bu sunuma çok iyi hazırlandığın için sunumun da gayet iyi geçti. Sunumun bittikten sonra, teneffüste bir sınıf arkadaşın yanına geldi ve "çok iyiydin, gerçekten çok etkileyici bir sunumdu" der.

Olay 4: Annesi hasta olan bir arkadaşının evdeki işlerine, uzun vakitler harcayarak yardım ettin. Arkadaşın "çok teşekkür ederim, 3 saatini bana yardım etmekle geçirdin. Sen olmasaydın bunları tek başıma yapamazdım" der..

Olay 5: Evi boyamak için aldığınız boya kutularını nalburdan eve taşırken oldukça zorlanıyorsun. Eve biraz yaklaşmışken, yanından geçen sınıf arkadaşın, "bunları taşımak zor olmalı, yardım etmemi ister misin?" diye sorar.

Olay 6: Tatil için teyzenlerin yanına Ankara'ya gittin. Giderken de otobüsü kaçırmamak için odanı toplamaya vakit bulamamıştın ve son derce dağınık bıraktın. Yoldan gece geç bir saatte eve geldin. Odanı toplaman gerektiğini biliyorsun ve gözünde büyüyor. Bir de baktın ki kardeşin yorgun geleceğini tahmin ettiği için bunu senin adına yapmış.

Ev etkinliği ve çalışma sayfaları hakkında bilgilendirme : (10 dk)

Ev Etkinliği

Katılımcılardan, en az iki kişye iltifatta bulunmaları ve iltifat alma halinde uygun cevap vermeleri istenir.

Katılımcılara özel maruz kalma durumları seçilir.

Çalışma Sayfaları:

1. Bilişsel Yeniden Yapılandırma Alıştırması II
2. Kişisel Kaygı Günlüğü Çalışma Sayfası

İltifat Kartları (7. Oturum)

Bilgisayar laboratuarında nöbetçisin ve bir öğrencinin ödevini yetiştirebilmek için çok uğraştığını görüyorsun. Ona doğru yaklaştığında sana "bunu zamanında yetiştiremeyeceğim" der.	**Okuldaki kulüplerden birinde üyesin. Bir öğrenci, yakındaki işyerlerinden, kulüp faaliyetlerinde kullanmak üzere ciddi bağışlar topladı. Onun çabalarını ne kadar takdir ettiğini söylemek istiyorsun. Ve şu anda toplantıda yan yana oturuyorsunuz.**
Okulda bir derste sunum yapacaksın. Bu Sunuma çok iyi hazırlandığın için sunumun da gayet iyi geçti. Sunumun bittikten sonra, teneffüste bir sınıf arkadaşın yanına geldi ve "çok iyiydin, gerçekten çok etkileyici bir sunumdu" der.	**Annesi hasta olan bir arkadaşının evdeki işlerine, uzun vakitler harcayarak yardım ettin. Arkadaşın "çok teşekkür ederim, 3 saatini bana yardım etmekle geçirdin. Sen olmasaydın bunları tek başıma yapamazdım" der.**
Evi boyamak için aldığınız boya kutularını nalburdan eve taşırken oldukça zorlanıyorsun. Eve biraz yaklaşmışken, yanından geçen sınıf arkadaşın, "bunları taşımak zor olmalı, yardım etmemi ister misin?" diye sorar.	**Tatil için teyzenlerin yanına Ankara'ya gittin. Giderken de otobüsü kaçırmamak için odanı toplamaya vakit bulamamıştın ve son derce dağınık bıraktın. Yoldan gece geç bir saatte eve geldin. Odanı toplaman gerektiğini biliyorsun ve gözünde büyüyor. Bir de baktın ki kardeşin yorgun geleceğini tahmin ettiği için bunu senin adına yapmış.**

Sen çok iyi bir arkadaşsın

Yeni ayakkabilarını çok beğendim

Saç kesimin harika olmuş

Senin espiri gücün çok iyi

Ne kadar serinkanlısın, hayranım buna

Saçının biçimini çok beğeniyorum.

Süper bir kalecisin

Seninleyken çok eğlenceli vakit geçiriyorum

Hep güzel kitaplar seçersin okumak için

Çok kibarsın

Harika bir t-shirt bu nereden aldın?

Çok güzel şiir okuyorsun

Basketbolda çok başarılısın

Sen her zaman çok hoş giynirsin.

Etrafındakilere huzur veriyorsun

Beni çok eğlendiriyorsun

Çok arkadaş canlısısın seninle olmayı seviyorum

Son derece yaratıcı fikirlerin var

Sen benim en sevdiğim arkadaşımsın

Futbol kuralları hakkında ne kadar çok şey biliyorsun

Benim arkadaşım olduğun için sana teşekkür ederim.

Ayakkabılarını çok beğendim

Çok zekisin.

Gülüşün çok tatlı

Bilişsel Yeniden Yapılanma Alıştırması 2

1. Durum

2. Otomatik Düşünceler	**3. Düşünme Yanlışları**

Duygular: (kutucukları işaretleyin)

☐ Kaygı ☐ hayal kırıklığı ☐ rahatsız olma ☐ Utanma

☐ Kızgınlık ☐ Üzüntü ☐ mahçup olma ☐ Nefret

☐ diğer : _____

4. Sorgulama yöntemini kullanarak, "Kaygılı Ben/Başaçıkabilen Ben" diyaloğundaki Otomatik Düşünceleri yenebilme

Kaygılı Ben
Başaçıkabilen Ben
Kaygılı Ben
Başaçıkabilen Ben
Kaygılı Ben
Başaçıkabilen Ben
Kaygılı Ben
Başaçıkabilen Ben
Kaygılı Ben

5. Makul Cevap(lar):

İsim:

KİŞİSEL KAYGI GÜNLÜĞÜ

Tarih	Durumun Tanımlanması	Düşünceler	Davranış	Başarı Oranı 1: Başarısızlık 10: Başarı	Sonuçlar

8. Oturum : Kişilerarası iletişim becerilerini geliştirme - Uygun atılganlık becerileri I

Oturumun amacı **:** Bu oturumun amacı pasif, atılgan ve saldırgan davranışlar arasındaki farkları değerlendirelilme, başkaları tarafından gelen rica ve taleplere hayır diyebilme ve kaygıyla ilgili kişinin kendi bilişsel süreçlerini yönetebilmesinin sağlanmasıdır.

Kazanımlar:

Pasif, atılgan ve saldırgan davranışlar arasındaki farkları söyler,
İstenmeyen taleplere "hayır" demeyi örnekler.

"Kendi bilişsel yöneticin ol" alıştırmasını yapar.

Önceki oturumun ve ev ödevlerinin, maruz kalma alıştırmalarının değerlendirilmesi (25 dk)

Materyal ***:*** senaryo kartları

Uygun atılganlık becerileri I-"hayır diyebilme" (50 dk)

Sosyal kaygıları olan çocuklar için atılganlık gerektiren durumlar en zor durumlardan biridir. Atılganlık, bireyin, başkalarına haksızlık etmeden kendi haklarını savunabilmesidir. Atılgan davranmak kaygı yaratıcı bir süreçtir. Atılgan eğilimler uygun ifade edildiğinde karşı taraf tarafından genellikle olumlu karşılanır. (Uygun ifade edilme ise hırçınlaşmadan, hakaret etmeden, saygısızlık etmeden gerçekleşir.) Hedef, atılgan ifadelerin bireyin kişilik özellikleri üzerine değil, istenmeyen davranış üzerine odaklanmasını sağlayabilmek.
Katılımcılara şu durum açıklanmalıdır: "Atılgan olunduğunda, sonuç herzaman olumlu olmayabilir, en uygun biçimde ifade edilen atılgan davranış bile bazen olumlu karşılanmaya bilir ama en azından, düşüncesini dile getirdiği için birey kendini daha iyi hisseder."

Çocukların atılgan tutum sergilemeleri halinde karşılaşabilecekleri zorluklar tartışılmalı. (örneğin ebeveynlerden birine atılgan davranış sergileyebilirken diğerine sergilemek daha zor gelebilir. Her ailenin ayrı kuralları vardır, bunlar üzerine konuşulabilir.

Pasif, agresif ve atılgan davranışlar arasındaki farklar açıklanır ve gösterilir. Katılımcılardan, atılgan olmayan, atılgan ve agresif davranış örneklerini çoğaltmaları istenir. Kendi yaşamların bu tutumlara ilişkin örnekler istenebilir. Arkadaş baskısı ve bireylerin niçin kendilerini iyi hissetmeyecekleri davranışlar sergiledikleri tartışılır. Bir talebi karşılamak istemedikleri zaman uygun ifadelerin neler olabileceğini dile getirmeleri istenir.

Katılımcılara tavsiyeler:

Konuşurken göz kontağı sürdürülmeli

Kendinden emin ve net bir ifade ile makbul bir ses tonu kullanılmalı

Bir özür veya mazeret belirterek başlayıp talep tekrarlanmalı (Üzgünüm, ama ..... yapamayacağım)

Talebi reddetmek için kısa net bir sebep söyleyip, dürüst olunmalı.

***Alıştırma**:*

Olay 1: En yakın arkadaşın telefonla arar ve onun için bir iyilik yapmanı ister, bunun ne olduğunu öğrenince, eğer yaparsan sorun yaşayacağını fark edersin.

Olay 2: Bir sınıf arkadaşın senin hazırladığın ödevin aynısını öğretmene vermek istediğini eğer bu ödevden geçer bir not alamazsa, bu dersin başarısız geleceğini söyler.

Olay 3: Okuldan eve geldin ve kendini yorgun hissediyorsun, kardeşin ise ikinizin de katılacağı basket maçı için organizasyon yapmış ve hemen evden çıkmanız gerektiğini söylüyor. Evde kalmak istediğini söyledin ama, sana, kendisiyle hiç bir şey yapmadığını, ve 20 dk sonra orada olmanız gerektiğini söylüyor.

Olay 4: En yakın arkadaşın telefonla arar ve başka bir arkadaşın hakkında kişisel bir soru sorar, eğer cevap verirsen, diğer arkadaşının güvenini sarsacağını biliyorsun.

Olay 5: Sevdiğin bir aylık dergiyi satın aldığın gün, büyük hevesle eve gidip, çay içerken okumanın hayalini kuruyorsun, bir arkadaşın geldi "nasıl olsa dergi senin ve hep sende kalacak bu akşam bana verir misin ben okuyayım" der.

Olay 6: Hastalandığı için 10 gündür okula gelemeyen bir arkadaşın, matematik defterini bu akşam için ödünç istedi. Ama senin de yapman gereken ödevin var.

Olay 7: Aynı apartmanda oturduğunuz bir arkadaşın okuldan sonra onlara gitmeni istiyor, ancak senin ertesi gün çok önemli bir sınavın olduğu için evde oturup ders çalışman gerekiyor.

Olay 8: Televizyonda uzun süredir beklediğin bir film var. Onu izleyebilmek için ödevlerini okuldan gelir gelmez bitiridn. Ama kuzenin onunla çarşıya gitmen için ısrar ediyor.

Olay 9: Baban en sonunda bir yıldır istediğin bisikleti aldı. Arkadaşın bisikletine binmek istiyor ama iyi binemediği için bisikletine zarar vereceğinden endişe duyuyorsun.

Olay 10: Arkadaşın okuldan sonra eve beraber dönmeniz için ısrar ediyor ama senin okuldan çıkınca çarşıya inip yeni matematik defteri alman gerekiyor.

Ev etkinliği ve maruz kalma alıştırmaları hakkında bilgilendirme : (15 dk)

Ev etkinliği: Katılımcılatın, hayır demek konusunda zorlandıkları durumların bir listesini yapıp sonraki oturuma getirmeleri istenir.
Maruz kalma alıştırmaları belirlenir.

Çalışma Sayfaları:

1. Kendi Bilişsel Yöneticin Ol Çalışma Kağıdı
2. Kişisel Kaygı Günlüğü Çalışma Sayfası

Senaryo Kartları (8. Oturum)

Okuldan eve geldin ve kendini yorgun hissediyorsun, kardeşin ise ikinizin de katılacağı basket maçı için organizasyon Yapmış ve hemen evden çıkmanız gerektiğini söylüyor. Evde kalmak istediğini söyledin ama, sana, kendisiyle hiç bir şey yapmadığını, ve 20 dk sonra orada olmanız gerektiğini söylüyor.	**En yakın arkadaşın telefonla arar ve başka bir arkadaşın hakkında kişisel bir soru sorar, eğer cevap verirsen, diğer arkadaşının güvenini sarsacağını biliyorsun**
En yakın arkadaşın telefonla arar ve onun İçin bir iyilik yapmanı ister, bunun ne olduğunu öğrenince, eğer yaparsan sorun yaşayacağını fark edersin	**Bir sınıf arkadaşın senin hazırladığın ödevin aynısını öğretmene vermek istediğini, eğer bu ödevden geçer bir not alamazsa, bu dersin başarısız geleceğini söyler**
Sevdiğin bir aylık dergiyi satın aldığın gün, büyük hevesle eve gidip, çay içerken okumanın hayalini kuruyorsun, bir arkadaşın Geldi "nasıl olsa dergi senin ve hep sende kalacak, bu akşam bana verir misin ben okuyayım" der.	**Hastalandığı için 10 gündür okula gelemeyen bir arkadaşın, matematik defterini bu akşam için ödünç istedi. Ama senin de yapman gereken ödevin var.**

İsim:

KİŞİSEL KAYGI GÜNLÜĞÜ

Tarih	Durumun Tanımlanması	Düşünceler	Davranış	Başarı Oranı 1: Başarısızlık 10: Başarı	Sonuçlar

"Kendi Bilişsel Yöneticin Ol Çalışma Kağıdı

Maruz kalmadan Önceki Hazırlanma

1. Durum (Kaygıyı yaratan durumu kısaca açıklayınız)
Tarih_____

2. Otomatik Düşünceler (OD ler) (Bu durum hakkındaki düşünceleri sıralayınız)	**3. Düşünme Yanlışları** (Aşağıdaki listeye bakınız)
Bu fikirleri düşündüğüm zamanlarda, hissettiğim duygular; (uyanı daire içine alınız): kaygı, kızgınlık, hayal kırıklığı, üzüntü, rahatsız olma, mahçup olma, utanma, nefret, diğer: _____	**Düşünme Yanlışları**: hep ya da hiç tarzı düşünme, geleceği görme, felaketleştirme, olumlu olanı küçümseme, duygusal kararlar, etiketleme,filtreleme, akıl okuma, aşırı genelleme, –meli , - malı yargıları, uyumsuz düşünceler

4. Yukardaki en önemli otomatik düşüncenizi, sorgulama yöntemini kullanarak denetleyin.

Sorgulama: ...olduğunu kesin biliyor muyum? ...olduğundan %100 emin miyim? ...olduğuna / olmadığına dair kanıtım var mı? olabilecek en kötü şey nedir? Ne kadar kötü? Nasıl başa çıkabilirim? kristal bir küreye sahip miyim? ...'nın bir başka açıklaması olabilir mi? *"Kaygılı olmak", " aptal görünmekle"* aynı şey midir? Bir başka bakış açısı olabilir mi? ... ne demek? ... gerçekten ... olduğum anlamına mı gelir?

5. Makul cevap(lar):

6. Ulaşılabilir davranış hedefi:

"**Kendi Bilişsel Yöneticin Ol Çalışma Kağıdı** *(devam)*

Maruz Kalmadan Sonraki Değerlendirme

7. Hedefinize ulaşabildiniz mi?

8. Maruz kalma esnasındaki otomatik düşünceler

9. Bu maruz kalma alıştırmasından, ilerde işine yarayabilecek önemli noktalar neler?

Daha sakin bir gelecek için,
kaygını incelediğini unutma

9. Oturum: Kişilerarası iletişim becerilerini geliştirme - Uygun atılganlık becerileri II

Oturumun amacı **:**Bu oturum başkalarına rahatsız edici davranışlarını değiştirmelerini söyleyebilmek için gerekli becerilerin kazandırılmasını ve kaygıyla ilgili bilişsel başaçıkmanın değerlendirilmesini amaçlar.

Kazanımlar:

Başkasından bir davranışını değiştirmesini istemeyi örnekler,
Bir ricada bulunmayı örnekler,
Bir ricayı reddetmeyi örnekler.

Kaygıyla ilgili bilişsel süreçleri yönetir.

Süreç :

Önceki oturumun ve ev ödevlerinin ve maruz kalma alıştırmalarının değerlendirilmesi (25 dk)

Olumlu atılganlık becerileri - başkasından davranışını değiştirmesini isteyebilme (50 dk)

Bazen karşı tarafın taleplerini geri çevirme yeterli olmayabilir. Karşınızdakinin davranışını değiştirmesini istediğiniz durumlar da olabilir. Bunu istemek zordur ama izlenmesi gereken bazı adımlar vardır.

Konuşurken göz kontağı sürdürülmeli
Kendinden emin ve net bir ifade ile makbul bir ses tonu kullanılmalı
Bir özür veya mazeret belirterek sorun söylenmeli (Üzgünüm, ama .....)..
O davranışa ilişkin rahatsız eden nokta söylenerek ve nasıl davranılması istediği nedeniyle açıklanmalı

Alıştırma:

Olay 1: Bir alışveriş için sırada bekliyorsunuz. Yeni gelen bir kişi sıraya girdi ve kendisini uyaran birine kaba bir şekilde çıkıştı. Sıradaki diğerleri bunu görünce ses çıkarmadı. Sen de hemen bir kaç sıra arkadasın (Kulaksızoğlu, 2003:139).

Olay 2: Bir konferansta konuşmacı, ön bilgilerinle çelişen bilgiler verdi. İzleyiciler kalabalık ve aralarında konunun uzmanları da var. Konuşma bitti ve isteyenlerin konuşmacıya soru sorabilecekleri bildirildi (Kulaksızoğlu, 2003:139).

Olay 3: Satın aldığın bir kazak yıkanınca boya verdi. Aldığın yerdeki görevli, yıkama talimatına uymadığını söyleyerek geri verme isteğini kabul etmedi (Kulaksızoğlu, 2003:139).

Olay 4: Bozulan televizyonunuzu tamir için servis çağırdın. Servis elemanı garanti kapsamına girmediğini söyleyerek bir parça için ek ücret talep ediyor (Kulaksızoğlu, 2003:140).

Olay 5: Üst komşunuz gece geç saatte gürültü yapıyor. Daireye yeni taşındığı için tanımıyorsun (Kulaksızoğlu, 2003:140).

Olay 6: Satılan ekmeğin gramajının düşük olduğunu düşünüyorsun. Fırın tezgahında terazi de var. Sen de ekmeği yeni aldın (Kulaksızoğlu, 2003:140).

Olay 7: Sinemaya bilet almak için sabırla sırada bekliyorsun, aniden biri gelir, senin önüne geçer ve bunun farkındadır.

Olay 8: Elinde numaralı biletinle konsere gittin, senin koltuğunda bir ceket duruyor, yanındaki kişiye ceketini almasını söyledin, o da bu koltugu arkadası için ayırdığını söyler. “özür dilerim bu koltuk ayrıldı” der.

Olay 9: Okul bahçesinde arkadaşınla dolanırken, yanınıza gelen bir başka öğrenci yanınıza gelip arkadaşına çirkin ve kaba sözler söylüyor. Arkadaşın, çok şaşırıp, üzülüyor ve neredeyse ağlayacak.

Olay 10: Arkadaşlarınla pizzacı da yemek yiyorsun, ama size servis yapılan pizza soğuk. Etrafına baktığında sizden başka hiç bir masanın yemeklerle ilgili bir sorunu olmadığını görüyorsun. Garson yanınıza gelip "her şey yolunda mı?" diye soruyor.

Ev etkinliği ve maruz kalma etkinliği düzenlenmesi: (15 dk)

EvEtkinliği: Göz kontağı kurma ve uygun atılgan davranışta bulunma. Hafta boyunca atılgan tutum sergilediklerinde neler olduğunu not etmeleri istenir.

Katılımcılara özel maruz kalma durumları seçilir.

Çalışma Sayfaları:

1. Kendi Bilişsel Yöneticin Ol Çalışma Kağıdı
2. Kişisel Kaygı Günlüğü Çalışma Sayfası

Senaryo Kartları (9. Oturum)

Bir alışveriş için sırada bekliyorsun. Yeni gelen bir kişi sıraya girdi ve kendisini uyaran birine kaba bir şekilde çıkıştı. Sıradaki diğerleri bunu görünce ses Çıkarmadı. Sen de hemen bir kaç sıra arkadasın. (*)	**Bir konferansta konuşmacı, ön bilgilerinle çelişen bilgiler verdi. İzleyiciler kalabalık ve aralarında konunun uzmanları da var. Konuşma bitti ve isteyenlerin konuşmacıya soru sorabilecekleri bildirildi. (*)**
Satın aldığın bir kazak yıkanınca boya verdi. Aldığın yerdeki görevli, yıkama talimatına Uymadığınızı söyleyerek geri verme isteğini kabul etmedi. (*)	**Bozulan televizyonunuzu tamir için servis çağırdın. Servis elemanı garanti kapsamına girmediğini söyleyerek bir parça için ek ücret talep ediyor. (*)**
Üst komşunuz gece geç saatte gürültü yapıyor. Daireye yeni taşındığı için tanımıyorsun. (*)	**Satılan ekmeğin gramajının düşük olduğunu düşünüyorsun. Fırın tezgahında terazi de var. Sen de ekmeği yeni aldınız. (*)**

Arkadaşlarınla pizzacı da yemek yiyorsun, ama size servis yapılan pizza soğuk. Etrafına baktığında sizden başka hiç bir masanın yemeklerle ilgili bir sorunu olmadığını görüyorsun. Garson yanınıza gelip "her şey yolunda mı?" diye soruyor.	**Okul bahçesinde arkadaşınla dolanırken, yanınıza gelen bir başka öğrenci yanınıza gelip arkadaşına çirkin ve kaba sözler söylüyor. Arkadaşın, çok şaşırıp, üzülüyor ve Neredeyse ağlayacak.**
Elinde numaralı biletinle konsere gittin, senin koltuğunda bir ceket duruyor, yanındaki Kişiye ceketini almasını söyledin, o da bu Koltugu arkadası için ayırdığını söyler. "özür dilerim bu koltuk ayrıldı" der.	**Sinemaya bilet almak için sabırla sırada bekliyorsun, aniden biri gelir, senin önüne geçer ve bunun farkındadır.**

İsim:

KİŞİSEL KAYGI GÜNLÜĞÜ

Tarih	Durumun Tanımlanması	Düşünceler	Davranış	Başarı Oranı 1: Başarısızlık 10: Başarı	Sonuçlar

"Kendi Bilişsel Yöneticin Ol Çalışma Kağıdı

Maruz kalmadan Önceki Hazırlanma

1. Durum (Kaygıyı yaratan durumu kısaca açıklayınız)
Tarih_____

2. Otomatik Düşünceler (OD ler) (Bu durum hakkındaki düşünceleri sıralayınız)	**3. Düşünme Yanlışları** (Aşağıdaki listeye bakınız)
Bu fikirleri düşündüğüm zamanlarda, hissettiğim duygular; (uyanı daire içine alınız): kaygı, kızgınlık, hayal kırıklığı, üzüntü, rahatsız olma, mahçup olma, utanma, nefret, diğer: _____	**Düşünme Yanlışları**: hep ya da hiç tarzı düşünme, geleceği görme, felaketleştirme, olumlu olanı küçümseme, duygusal kararlar, etiketleme, filtreleme, akıl okuma, aşırı genelleme, –meli , - malı yargıları, uyumsuz düşünceler

4. Yukardaki en önemli otomatik düşüncenizi, sorgulama yöntemini kullanarak denetleyin.

Sorgulama: ...olduğunu kesin biliyor muyum? ...olduğundan %100 emin miyim? ...olduğuna / olmadığına dair kanıtım var mı? olabilecek en kötü şey nedir? Ne kadar kötü? Nasıl başa çıkabilirim? kristal bir küreye sahip miyim? ...'nın bir başka açıklaması olabilir mi? *"Kaygılı olmak", " aptal görünmekle"* aynı şey midir? Bir başka bakış açısı olabilir mi? ... ne demek? ... gerçekten ... olduğum anlamına mı gelir?

5. Makul cevap(lar):

6. Ulaşılabilir davranış hedefi:

"**Kendi Bilişsel Yöneticin Ol Çalışma Kağıdı** *(devam)*

Maruz Kalmadan Sonraki Değerlendirme

7. Hedefinize ulaşabildiniz mi?

8. Maruz kalma esnasındaki otomatik düşünceler

9. Bu maruz kalma alıştırmasından, ilerde işine yarayabilecek önemli noktalar neler?

Daha sakin bir gelecek için,
kaygını incelediğini unutma

10. Oturum : Kişilerarası iletişim becerilerini geliştirme - Uygun atılganlık becerileri III

Oturumun amacı **:**Bu oturumun amacı otorite figürleri ile iletişim halindeyken uygun atılganlık becerilerinin kullanılabilmesine yardımcı olmaktır.

Kazanımlar:

Otorite figürlerine karşı hakkını savunmayı örnekler,
Otorite figürlerinden ricada bulunmayı örnekler.

Materyal: Senaryo kartları

Süreç:

Önceki oturumun ve ev ödevlerinin, maruz kalma alıştırmalarının değerlendirilmesi (25 dk)

Özellikle otorite figürleri ile etkileşim halindeyken olumlu atılganlık becerileri sergileyebilme.(50 dk)

Sosyal korkuları olan çocuklar için, en zor durumlardan biri otorite figürleri ile etkileşim içindeyken atılgan davranış göstermenin gerekli olduğu durumlardır.

Atılganlık, başkalarının haklarına saldırmadan kişinin kendi hakkını arayabilmesidir. Atılganlık otorite figürleri ile ilişkilerde de gerekli olabilir, bunun alternatifi pasif davranmaktır ki, bu da yanlış anlaşılmaya ve kırgınlığa neden olabilir. Çoğunlukla, bireyler, uygun atılgan davranışlar sergilediklerinde karşı taraftan olumlu tepkiler alırlar. Önemli olan taleplerimizi, karşımızdaki kişinin kişisel özelliklerine değil, istemediğimiz davranış üzerine odaklamaktır.

Aşağıdaki liste, otorite figürleriyle etkileşim halindeyken atılgan olmayla ilgili özellikleri vermektedir :

Konuşurken göz kontağı sürdürülmeli

Kendinden emin ve net bir ifade ile makbul bir ses tonu kullanılmalı

Probleme ilişkin bir çözüm önerisi sunulmalı

Alıştırma:

Olay 1: Ev içindeki tüm sorumluluklarını düzenli olarak yerine getirmene rağmen, iki yıldır ailen harçlığını hiç arttırmadı. Bütün arkadaşların okul yılı başladığında harçlıklarına zam aldı ama ailenin herhangi bir maddi sıkıntısı olmamasına rağmen, seninki yükseltilmedi. Annen ve baban çok meşgul olduğu için evde de onlara her zamankinden fazla yardımcı oluyorsun. Bir sabah kahvaltıda, anne-babanın fazla meşgul olmadığını görünce, harçlığını arttırmalarını istedin ve baban "şu anda bir artışı hakkettiğini düşünmüyorum" dedi.

Olay 2: Bir okul projesi için çok çalışıyorsun, oysa bu konuda sana yardımcı olması gereken arkadaşın hiç meydanda yok. Öğretmenin gelip sana eğer daha çok çalışmazsan bu projenin zamanında yetişmeyeceğini söylüyor. Öğretmenin sana "aptalca dolanmayı bırak ve bu işi bitir" diyor.

Olay 3: Kopya çekmediğin halde, öğretmenin seni bir sınavda kopya çekmekle suçluyor ve "kağıdın Özgür'ünkinin aynısı ve sen, onun arkasında oturuyordun" diyor.

Olay 4: Okulunuzda yeni bir kural var, kişisel dolabınızın içine poster asmak yasak. Sana göre, bu içki sigara reklamı ve yaşınıza uygun olmayan birşey olmadığı sürece sakıncası yok, ve sen de en sevdiğin tv showunun resmini astın. Öğretmenlerden biri gördü ve seni müdüre gönderdi. Müdür de okul kuralına uymadığın için 3 gün uzaklaştırma aldığını söyledi ve sana söyleyecek bir şeyin olup olmadığını soruyor.

Olay 5: Aylardır, bir müzik enstrümanını çalabilmek için çok çaba harcıyorsun. Öğretmenin ise sana performansınla ilgili hiç geribildirim vermediği için herşeyin yolunda gittiğini düşünüyorsun. Bir gün sana "performansın yeterince iyi değil bu nedenle okul konserine çıkamayacaksın" diyor.

Olay 6: Annen, sana odanı topla dediği halde toplamadığın için bağrıyor. Ama sabahtan beri gardrobunu toplamakta olduğunun farkında değil.

Olay 7: Hafta sonu ödevlerini bitirirsen bisiklete binebileceğini söyleyen annen ödevlerin bitmesine rağmen çok araba geçtiği için bisiklete binmenin tehlikeli olduğunu söyleyerek dışarı çıkmana izin vermiyor.

Olay 8: Hergün sadece bir tane çikolata yeme hakkın var. Okuldan sonra eve gelen arkadaşların dolaptaki tüm çikolataları bitirmişler. Çikolataların bittiğini gören annen sana hiç birşey sormadan bir hafta çikolata yiyemeyeceğini söylüyor.

Olay 9: Ailen gece yatma saatin konusunda çok hassas en geç 10:00 da yatmanı istiyorlar. Saat onbuçuk oldu ve yarinki matemetik sınavına çalışmayı yeni bitirdin. Baban odana gelip seni hala ayakta görünce çok sinirleniyor ve ciddi bir azar işitiyorsun.

Olay 10: Okuldaki basket sahasında top oynarken elinden fırlayan top 8-B sınıfının camını kırıyor. Müdür seni çağırıyor, seni azarladıktan sonra ertesi gün babanın okula gelmesini istiyor.

Ev etkinliği ve maruz kalma alıştırmaları hakkında bilgilendirme : (15 dk)

Ev Etkinliği: Evde ve okulda otorite figürleri ile atılgan davranış gösterebileceğiniz birer durum yaratıp, gruba getirmek üzere raporlaştırın
Maruz kalma alıştırmalarının seçilmesi

Çalışma Sayfaları:

1. Kendi Bilişsel Yöneticin Ol Çalışma Kağıdı
2. Kişisel Kaygı Günlüğü Çalışma Sayfası

Senaryo Kartları (10. Oturum)

Kopya çekmediğin halde, öğretmenin seni bir sınavda kopya çekmekle suçluyor ve "kağıdın Özgür'ünkinin aynısı ve sen, onun arkasında oturuyordun" diyor.	**Bir okul projesi için çok çalışıyorsun, oysa bu konuda sana yardımcı olması gereken arkadaşın hiç meydanda yok. Öğretmenin gelip eğer daha çok çalışmazsan projenin zamanında yetişmeyeceğini söylüyor. Öğretmenin sana "aptalca dolanmayı bırak ve bu işi bitir" diyor.**
Okulunuzda yeni bir kural var, kişisel dolabınızın içine poster asmak yasak. Sana göre, bu içki sigara reklamı ve yaşınıza uygun olmayan birşey olmadığı sürece sakıncası yok, ve sen de en sevdiğin tv Showunun resmini astın. Öğretmenlerden biri gördü ve seni müdüre gönderdi. Müdür de okul kuralına uymadığın için 3 gün uzaklaştırma aldığını söyledi ve sana Söyleyecek bir şeyin olup olmadığını soruyor.	**Ev içindeki tüm sorumluluklarını düzenli olarak yerine getirmene rağmen, iki yıldır ailen harçlığını hiç arttırmadı. Bütün arkadaşların okul yılı başladığında harçlıklarına zam aldı ama ailenin herhangi bir maddi sıkıntısı olmamasına rağmen, seninki yükseltilmedi. Annen ve baban çok meşgul olduğu için evde de onlara her zamankinden fazla yardımcı oluyorsun. Bir sabah kahvaltıda, anne-babanın fazla meşgul olmadığını görünce, harçlığını arttırmalarını istedin ve baban "şu anda bir artışı hakkettiğini düşünmüyorum" dedi.**
Aylardır, bir müzik enstrümanını çalabilmek İçin çok çaba harcıyorsun. Öğretmenin ise sana performansınla ilgili hiç geribildirim vermediği için herşeyin yolunda gittiğini düşünüyorsun. Bir gün sana "performansın yeterince değil bu nedenle okul konserine çıkamayacaksın" diyor.	**Annen, sana odanı topla dediği halde toplamadığın için bağırıyor. Ama sabahtan beri gardrobunu toplamakta olduğunun farkında değil.**

İsim:

KİŞİSEL KAYGI GÜNLÜĞÜ

Tarih	Durumun Tanımlanması	Düşünceler	Davranış	Başarı Oranı 1: Başarısızlık 10: Başarı	Sonuçlar

"Kendi Bilişsel Yöneticin Ol Çalışma Kağıdı

Maruz kalmadan Önceki Hazırlanma

1. Durum (Kaygıyı yaratan durumu kısaca açıklayınız)
Tarih_____

2. Otomatik Düşünceler (OD ler) (Bu durum hakkındaki düşünceleri sıralayınız)	**3. Düşünme Yanlışları** (Aşağıdaki listeye bakınız)
Bu fikirleri düşündüğüm zamanlarda, hissettiğim duygular; (uyanı daire içine alınız): kaygı, kızgınlık, hayal kırıklığı, üzüntü, rahatsız olma, mahçup olma, utanma, nefret, diğer: _____	**Düşünme Yanlışları**: hep ya da hiç tarzı düşünme, geleceği görme, felaketleştirme, olumlu olanı küçümseme, duygusal kararlar, etiketleme, filtreleme, akıl okuma, aşırı genelleme, –meli , - malı yargıları, uyumsuz düşünceler

4. Yukardaki en önemli otomatik düşüncenizi, sorgulama yöntemini kullanarak denetleyin.

Sorgulama: ...olduğunu kesin biliyor muyum? ...olduğundan %100 emin miyim? ...olduğuna / olmadığına dair kanıtım var mı? olabilecek en kötü şey nedir? Ne kadar kötü? Nasıl başa çıkabilirim? kristal bir küreye sahip miyim? ...'nın bir başka açıklaması olabilir mi? *"Kaygılı olmak", " aptal görünmekle"* aynı şey midir? Bir başka bakış açısı olabilir mi? ... ne demek? ... gerçekten ... olduğum anlamına mı gelir?

5. Makul cevap(lar):

6. Ulaşılabilir davranış hedefi:

"**Kendi Bilişsel Yöneticin Ol Çalışma Kağıdı** *(devam)*

Maruz Kalmadan Sonraki Değerlendirme

7. Hedefinize ulaşabildiniz mi?

8. Maruz kalma esnasındaki otomatik düşünceler

9. Bu maruz kalma alıştırmasından, ilerde işine yarayabilecek önemli noktalar neler?

Daha sakin bir gelecek için,
kaygını incelediğini unutma

11. Oturum : Telefonda Konuşma

Oturumun amacı **:**Bu oturumun amacı telefonla konuşma kurallarının ve becerileinin kazandırılmasıdır.

Kazanımlar:

Telefonda konuşma başlatır,

(Başkaları için gelen) Telefon mesajlarını alır,

Materyal*:* kağıt, kalem ve telefon

Süreç:

Önceki oturumun ve ev ödevlerinin, maruz kalma alıştırmalarının değerlendirilmesi (25 dk)

Telefon Görüşmesi Başlatabilme ve (Başkaları İçin Gelen)Telefon Mesajlarını Alabilme:

(50 dk)

Telefon Görüşmesi Başlatabilme

Telefonda konuşmanın, yazılı olmayan ama başkalarını gözlemleyerek öğrenilebilecek bazı kuralları vardır:

- Kişinin telefon numarasını istemek. Bunun en iyi yolu doğrudan numarayı sormaktır. Bu numarası istenen kişiye aranmak istediğini veya istemediğini ifade etme şansı verir.
- Doğru zamanda aramak. (yemek zamanı veya belli bir saatten sonrası ve öncesiuygun olmayabilir.) Kişiye ne zaman aramanın uygun olacağı sorulabilir. Veya aradığımız zaman, müsait olup olmadığı, uygun bir zamanda arayıp aramadığımız sorulabilir. Eğer, uygun zaman değilse ne zaman arayabileceğimizi sorabiliriz veya müsait olduğunda onun bizi aramasını isteyebiliriz.
- Arayan kişinin söyleyecek bir şeyi olmalı. Katılımcılardan, aramadan önce bir konuşma planı yapmaları söylenir.

(Başkaları İçin Gelen)Telefon Mesajlarını Alabilme:

Ailenin diğer üyeleri için gelen telefonların yanıtlanması ve onlar müsait olmadıkları zaman bu mesajların iletilmek üzere alınması gerekebilir. Arayanın ismi, telefon numarası ve kısa bir mesajın not edilmesi gerekebilir. Arayan kişiden belli bir saatte araması istenebilir. Kağıt kalem almak için birkaç saniye beklemesi istenebilir.

Alıştırma:

Uygulayıcı model olarak etkili konuşma örneği gösterir.
Katılımcılar, telefon numarası isteme, konuşma başlatma ve sürdürme konusunda rol oyunları canlandırır.

Ör/ Bir arkadaşı, tv seyretmek için eve davet etme
Ör/ Çok yakın olmadığın bir sınıf arkadaşını hafta sonu sizinle basketbol oynamaya çağırma
Ör/ Çok yakın olmadığın bir sınıf arkadaşını hafta sonu sizinle tiyatroya gelmesi için davet
Ör/ Yeni sınıf arkadaşını konuşmak, birbirinizi daha iyi tanımak için davet etme.

Ev etkinliği ve maruz kalma alıştırmaları hakkında bilgilendirme : (15 dk)

Ev Etkinliği:

- bir telefon görüşmesi başlatma
- bir başkasına gelen telefon için mesaj alma, soru sorma.
- maruz kalma alıştırmalarının seçilmesi.

Çalışma Sayfaları:

1. Kendi Bilişsel Yöneticin Ol Çalışma Kağıdı
2. Kişisel Kaygı Günlüğü Çalışma Sayfası

"Kendi Bilişsel Yöneticin Ol Çalışma Kağıdı

Maruz kalmadan Önceki Hazırlanma

1. Durum (Kaygıyı yaratan durumu kısaca açıklayınız)
Tarih_____

2. Otomatik Düşünceler (OD ler) (Bu durum hakkındaki düşünceleri sıralayınız)	**3. Düşünme Yanlışları** (Aşağıdaki listeye bakınız)
Bu fikirleri düşündüğüm zamanlarda, hissettiğim duygular; (uyanı daire içine alınız): kaygı, kızgınlık, hayal kırıklığı, üzüntü, rahatsız olma, mahçup olma, utanma, nefret, diğer: _____	**Düşünme Yanlışları**: hep ya da hiç tarzı düşünme, geleceği görme, felaketleştirme, olumlu olanı küçümseme, duygusal kararlar, etiketleme, filtreleme, akıl okuma, aşırı genelleme, –meli , - malı yargıları, uyumsuz düşünceler

4. Yukardaki en önemli otomatik düşüncenizi, sorgulama yöntemini kullanarak denetleyin.

Sorgulama: ...olduğunu kesin biliyor muyum? ...olduğundan %100 emin miyim? ...olduğuna / olmadığına dair kanıtım var mı? olabilecek en kötü şey nedir? Ne kadar kötü? Nasıl başa çıkabilirim? kristal bir küreye sahip miyim? ...'nın bir başka açıklaması olabilir mi? *"Kaygılı olmak", " aptal görünmekle"* aynı şey midir? Bir başka bakış açısı olabilir mi? ... ne demek? ... gerçekten ... olduğum anlamına mı gelir?

5. Makul cevap(lar):

6. Ulaşılabilir davranış hedefi:

"**Kendi Bilişsel Yöneticin Ol Çalışma Kağıdı** *(devam)*

Maruz Kalmadan Sonraki Değerlendirme

7. Hedefinize ulaşabildiniz mi?

8. Maruz kalma esnasındaki otomatik düşünceler

9. Bu maruz kalma alıştırmasından, ilerde işine yarayabilecek önemli noktalar neler?

Daha sakin bir gelecek için,
kaygını incelediğini unutma

İsim:

KİŞİSEL KAYGI GÜNLÜĞÜ

Tarih	Durumun Tanımlanması	Düşünceler	Davranış	Başarı Oranı 1: Başarısızlık 10: Başarı	Sonuçlar

12. Oturum

Oturumun amacı: Bu oturumun amacı 11 oturum boyunca kazanılan bilgi ve becerilerin tekrar edilmesidir.

Kazanımlar:

Sohbet başlatabilmeyi örnekler
Bir sohbeti sürdürebilmeyi örnekler
Yeni bir konuya başlayabilme yi örnekler
Konuyu değiştirebilmeyi örnekler
Konular arası geçiş yapabilmeyi örnekler
Gruplara katılmanın uygun biçimlerini örnekler
Arkadaşları çeşitli faaliyetlere davet edilmesini örnekler
Uygun biçimde iltifat etmeyi örnekler
Övgü labilmeyi örnekler
Başkasından bir davranışını değiştirmesini istemeyi örnekler
Bir ricada bulunmayı örnekler
Bir ricayı reddetmeyi örnekler
Otorite figürlerine karşı atılganlık örnekler
Telefonda konuşma örnekler
Telefon mesajlarını alabilmeyi örnekler

Materyal: Sosyal beceri kartları ve katılımcı isimlerini içeren iki sepet.

Süreç

Önceki oturumların ev ödevleri ve maruz kalma alıştırmaları gözden geçirilmesi (25 dk)

Onbir oturum boyunca kazanılan becerilerin tekrarı (45 dk)

Bir parti organizasyonu canlandırılır. Katılımcılar, konuşma başlatıp, sohbet sürdürme becerilerini rol oyunları ile sergilerler. Başkalarına davette bulunup, iltifat ederler ve bu şekilde devam eder. Katılımcıların önerdiği diğer konular veya beceriler ele alınır.

Var olan sepetlerden bir katılımcının ismi çekilir, ismi çekilen katılımcı diğer sepetten üzerinde becerilerin yazıldığı bir kart seçer, bu beceriyi rol oyunu ile gösterir, diğer katılımcılar da ne olduğunu tahmin etmeye çalışır. Geribildirim verilir, olumlu olumsuz durumlar tartışılır.

Son dakikalar, katılımcıların kendi başlarına, daha başka neler yapılabileceğine ayrılarak geçirilir. (20 dk)

"Eğitim değerlendirme anketi" dağıtılır.

Kartlar (12. oturum)

Sohbet Sürdürme	**Telefon görüşmesi başlatma**
Başkalarını bir aktiviteye davet etme	**Sohbet Başlatma**
Selamlama Becerileri	**Atılganlık (otorite figürleri ile)**

Başkalarından Davranış Değiştirmelerini İsteme	**Konular arası geçiş yapabilme**
İstemenmeyen Teklifleri Reddetme	**İltifatta Bulunma**
İltifat Alabilme	**Sosyal İpuçları**

Gruplara Katılma	**Dinleme ve Hatırlama**

EĞİTİM DEĞERLENDİRME ANKETİ

AÇIKLAMA: Bu soru listesi katıldığınız eğitim programını değerlendirmeniz içindir. Aşağıdaki ifadeler için uygun derecelendirme kriterine işaret koyun. Ankete isim yazmayınız.

	Tamamen Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılmıyorum	Katılmıyorum
1. Oturumların içeriği konu ile uyuşuyordu.					
2. Oturumların süresi yeterliydi.					
3. Oturumların sayısı yeterliydi.					
4. Oyun ve etkinlikler konu ile uyuşuyordu.					
5. Oyunlar, katılımcıların seviyesine göreydi.					
6. Uygulayıcının alan bilgisi yeterliydi.					
7. Uygulayıcının sunuş bilgisi yeterliydi.					
8. Uygulayıcının grupla iletişimi iyiydi.					
9. Uygulayıcının grubu yönlendirmesi yeterliydi.					
10. Eğitim, katılımcıların düzeyine uygundu.					
11. Eğitim, benim için yararlı oldu.					
12. Eğitim, konu ile ilgili bilgimi arttırdı.					
13. Eğitim, yeni davranışlar kazanmamı sağladı.					
14. Eğitimi başkalarına tavsiye edebilirim.					
15. Benzer bir eğitime tekrar katılabilirim.					

Eğitim programı ile ilgili diğer görüşlerinizi yazınız.

.....

.....

ÖZGEÇMİŞ

Ad – Soyad : Çare SERTELİN MERCAN
Doğum Tarihi : 18.05.1973
Görevi : Araştırma Görevlisi

Doktora

2003- 2007 İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı,

"Bilişsel Dvarnışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyine Etkisi"

Danışman: Prof. Dr. Haluk Yavuzer

Yüksek Lisans

2000-2003 İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı,

"Ebeveyn Tutumlarının Sosyo-Kültürel Yapı ve Aile Fonksiyonları ile İlişkisi"

Danışman: Prof. Dr. Haluk Yavuzer

Lisans

1991-1995 Mimar Sinan Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

Yavuzer, H., İşmen-Gazioğlu, E., Yıldız, A., Demir, İ., Meşeci, F., Kılıçaslan, A., **Sertelin, Ç**. (2006) "Öğretmen Özgeciliği Ölçeği : Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6* (3), 946- 972

Yavuzer, H., Demir, İ., Meşeci, F., **Sertelin, Ç**. (2005) "Günümüz Gençliğinin Gelecek Beklentileri", *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2* (2), 93-103.

Şenel, H. G., Köksal, A., Demir, İ., **Sertelin, Ç**., Kılıçaslan, A., (2005) Tezsiz Yüksek Lisans "Öğrencilerinin Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi", *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 107-117.

Yavuzer, H., Meşeci, F., Demir, İ., **Sertelin, Ç**. (2005) "Günümüz Üniversite Gençliğinin Sorunları", *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2 (1), 79-91.

Şenel, H. G., Demir, İ., **Sertelin, Ç**., Kılıçaslan, A., Köksal, A. (2004) "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki", *Eğitim Araştırmaları, 15,*

Şenel, H. G., Kılıçaslan, A., Köksal, A., Demir, I., **Sertelin, Ç.** (2004) "Öğretim Elemanlarrının Işleri Ile Ilgili Olarak Algıladıkları Olumlu Ve Olumsuz Özellikler", *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (2), 201-210.

Uluslararası Sempozyumda sunulan tam metni yayınlanmış bildiri

Sertelin, Ç. (2007) "Sosyal Kaygı ve Duygusal Zeka Arasındaki İlişki" Uluslararası Duygusal Zeka ve İletişim Sempozyumu Bildiri Kitabı, Ege Üniversitesi, 7-9 Mayıs 2007, cilt II,

Köksal, A. ve **Sertelin, Ç**. (2007) "Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri ile Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki" Uluslararası Duygusal Zeka ve İletişim Sempozyumu Bildiri Kitabı, Ege Üniversitesi, 7-9Mayıs 2007, cilt I, 72- 82

Ulusal Sempozyumda sunulan tam metni yayınlanmış bildiri

Sertelin, Ç. (2004). Satanizm ve Gençlik. Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu, 20-22 Aralık 2004, Ankara.

Sertelin, Ç. (2007) "Dezavantajlı Yaşam Koşulları ve Gençlik Döneminde Görülen Suçluluk" Ulusal Teknik Eğitim, Mühendislik ve Eğitim Bilimleri Genç Araştırmacılar Sempozyumu Bildiri Kitabı, Kocaeli Üniversitesi, 20-22 Haziran 2007, cilt II, 840-843.

Ulusal Sempozumda sunulan ve özeti yayınlanmış bildiri

Demir, İ., Sertelin-Mercan Ç. (2004) Denetim Odağı ve Otoriteryanizm. Sözlü Bildiri, 13. Ulusal Psikoloji Kongresi, 7-11 Eylül 2004, İstanbul Bilgi Üniversitesi.