



# Çocuklarda Problem Çözme Becerileri Eğitimi

H. Şeniz ÖZUSTA\*  
Hacettepe Üniversitesi

## Özet

*Bilişsel tedaviler genellikle müdahalenin odaklandığı bilişsel olayın türüne göre sınıflandırılmaktadır. Uygunsuz davranış veya duygulanımın, bazı bilişsel süreçlerin eksikliğinden kaynaklandığı sayılı üzerine temellenen yaklaşımlarda, müdahalenin amacı, gerekli becerilerin öğretilmesidir. Bu amaçla, çocuklarda kullanılan bilişsel-davranışçı tedavi yaklaşımlarında kullanılan teknikler arasında problem çözme becerileri eğitimi önemli bir yer tutar. Bilişsel-davranışçı terapist, çocuk veya ailenin güçlüğünü bir hastalık veya aile ortamının kaçınılmaz sonucu olarak değil, çözülmesi gereken bir problem olarak görür. Bu yazıda, çocukların kullandıkları problem çözme becerilerinin psikopatolojiyle ilişkisi ele alınmış, çocuklarda bu alanda sıklıkla kullanılan ölçekler, problem çözme beceri eğitiminin içeriği ve bu müdahalenin etkinliğine ilişkin ilgili literatür gözden geçirilmiştir.*

**Anahtar sözcükler:** *Bilişsel-davranışçı terapi, uygunsuz davranış, problem çözme becerileri.*

## Abstract

*Cognitive therapies are usually classified on the basis of the type of the cognitive event that the intervention is focused upon. The basic assumption of the cognitive intervention is that the maladaptive behavior or affect is due to deficits in cognitive processes and therapist should aim to teach the required skills. To this end, cognitive-behavioral approach involves the employment problem solving skills training in various treatments. In this approach, the difficulty that distresses the child or the family is seen as a problem to be solved rather than a disorder or an inevitable consequence of the family environment. This paper examines the relationship between children's problem solving skills and psychopathology. The content of problem solving skills training approaches, the effectiveness of the interventions, and the frequently used scales in this area were also reviewed.*

**Key words:** *Cognitive-behavioral therapy, maladaptive behavior, problem solving skills.*

Çocuğun ruh sağlığının olumlu gelişimi, gündelik yaşam içinde karşılaştığı sosyal/kişilerarası problemleri çözme yoluyla yakından ilişkilidir. Jahoda (1953, 1958, aktaran Urbain ve Kendall, 1980), kişilerarası etkin problem çözme ve sosyal/duygusal uyum ilişkisine kuramsal yaklaşımı ilk getiren araştırmacılardan biridir. Jahoda (1953, 1958), psikolojik sağlığın, problemi tanıma ve kabul etme, olası çözümleri düşünme, karar verme ve harekete geçme gibi problem çözme aşamalarıyla ilişkisini vurgular.

Kendall'a (1993) göre, çocuklarda bilişsel terapiler, müdahale sırasında odaklanılan bilişsel olayın türüne göre sınıflandırılırlar. Bilişsel becerilerin öğretildiği ve hatalı bilişsel süreçleri düzelten yaklaşımlar arasında sıkça ayırım yapılır. Bilişsel becerilerin öğretildiği durumda, uygunsuz davranış ve duygulanımın, bazı bilişsel süreçlerin varolmasından kaynaklandığı varsayılarak, müdahale sırasında gerekli beceriler öğretilir. Bu amaçla en sık kullanılan tekniklerden biri *problem çözme beceri eğitimidir*. Bilişsel-davranışçı terapist, çocuk veya ailenin güçlüğünü bir hastalık veya aile ortamının kaçınılmaz sonucu olarak görmez, çözülmesi gereken bir *problem* olarak görür (Braswell ve Kendall, 1988).

## Çocukların Kullandıkları Problem Çözme Becerileri

Spivack, Platt ve Shure 1976 yılında çocuklarda kişilerarası bilişsel problem çözme becerilerini tanımlamışlardır. Yaptıkları araştırma, bu becerilerin psikometrik ölçümlerini geliştirmeye ve bunların psikopatolojiyle ilişkisini tanımlamaya odaklanmıştır. Araştırmalarının sonucunda, patolojik ve normal örneklemleri birbirinden tutarlı olarak ayırabilen bazı beceriler olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal problemleri çözmeye kullanılan bu beceri-

lerden biri, *alternatif-çözüm düşünmedir* (alternative-solution thinking). Bu beceri, araştırmacılar tarafından çocuğun belirli bir problemi çözmek üzere geliştirdiği farklı çözümler olarak tanımlanır. Diğer beceri ise *sonucu dikkate alan düşünme* (consequential thinking) becerisidir ve çocuğun kendi davranışının yol açacağı sosyal sonuçları yordayabilme becerisi olarak tanımlanır. Çocuk, alternatifleri oluşturup, arduklarını yordayabildiğinde, problemleri önceden tahmin edebilir ve çözümü uygulayabilir. Spivack ve arkadaşları (1976) bu beceriyi "sonuca götüren alternatif yolları düşünme" (means-ends thinking) olarak adlandırmışlardır (aktaran, Di Giuseppe, 1989).

Uyum problemleri olan çocukların, bazı sosyal problem çözme süreçleri açısından normallerden farklı olduklarını gösteren birçok araştırma bulunmaktadır. Dodge ve Frame (1982), saldırgan erkek çocukların, normal çocuklara göre sosyal bilişsel yanlılıkları ve beceri eksiklikleri gösterdiklerini bulurken, Hains ve Ryan (1983), suç işlemiş ergenlerin sosyal problem çözmenin farklı yönlerini dikkate alırken ayrıntıya daha az odaklandıklarını ve kısa sürede yetersiz verilere temellenen yargılara vardıklarını bulmuştur. Bunlar ve benzeri bulgular sonucunda, araştırmacılar çocukların uyumsuz davranışlarının altında, sosyal durumlara ilişkin eksik veya çarpıtılmış çıkarımlarının yattığını savunmuşlardır.

Daha fazla araştırmanın gerekliliği vurgulanmakla birlikte, ilgili literatürde çocuklarda görülen çeşitli bozukluklarda problem çözme beceri eğitimi önerilmektedir. Braswell ve Kendall (1988), özellikle dikkat ve dürtü kontrolü eksikliği, hiperaktivite ve antisosyal davranışlar gibi dışa vurulan bozukluklarda (externalizing disorders) problem çözme beceri eğitiminin uygunluğunu savunmaktadırlar. DiGiuseppe'ye (1989)



göre, problem çözme eğitimi, özellikle uygunsuz duygulanımı ve mantıksız inançları olmayan çocuklarda yararlı olacaktır. Çocuk, yeterli alternatif tepkiye sahip olmadığı için kendine zarar verici davranabilir veya antisosyal davranışlar sergileyebilir. Repertuarındaki bu eksiklik, uygun model veya eğitim eksikliğinden kaynaklanıyorsa, problem çözme beceri eğitimi etkin tedavi planının önemli bir bileşeni olacaktır.

### Çocuklarda Sık Kullanılan Problem Çözme Beceri Ölçekleri

**Tematik Algılama Testleri (T.A.T.).** Çocukların uyumunda, problem çözme becerilerinin önemi göz önünde bulundurularak, terapistin çocuğun kullandığı becerileri ayrıntılı olarak değerlendirmesi önerilmektedir. Spivack ve arkadaşları, özellikle çocuğun uyumunu sağlamada önemli olan iki sosyal problem çözme becerisinin değerlendirilmesinin önemini vurgulamışlardır: (1) alternatif çözüm düşünme becerisi ve (2) sonucu dikkate alan düşünme (aktaran DiGiuseppe, 1989). Sözkonusu beceriler, Tematik Algılama Testinde (Thematic Apperception Test) olduğu gibi, çocuğun oluşturduğu hikayeler yoluyla değerlendirilebilir. Üç-on yaşları arasında C.A.T. (Children's Apperception Test), ergenlerde ise Symonds Resim-Hikaye testi kullanılır. Terapist hikayede bir problem durum ortaya çıktığında, çocuğa problemi çözmek için düşündüğü çözümleri sorar. Çocuğun tepkilerinden, alternatif çözüm düşünme derecesi ile ilgili bilgi edinilebilir. Sonucu dikkate alan düşünme becerisi ise hikayedeki kişiler birbirleriyle ilişkiye geçtiğinde değerlendirilebilir. Terapist çocuktan diğerlerinin tepkilerini tahmin etmesini isterken, çocuğun kendi davranışlarının sonuçlarını yordayabilme becerisini değerlendirir.

**Okul Öncesi Çocuklar için Kişilerarası Problem Çözme Envanteri.** En sık kullanılan değerlendirme

araçlarından bir diğeri de, Spivack ve Shure tarafından 1974 yılında geliştirilmiş olan *Okulöncesi Çocuklar için Kişilerarası Problem Çözme Envanteri*dir (Preschool Interpersonal Problem Solving Inventory/PIPS). PIPS okul öncesi çocukların, kişilerarası problemlere getirdikleri alternatif çözüm düşünme becerisini değerlendirmek üzere geliştirilmiştir. Çocuğa resimlerle birlikte kısa hikayeler aktarılır ve hikaye içindeki ikilemlere ilişkin mümkün olduğunca çok sayıda çözüm üretmesi istenir (aktaran, Spence, 1994). Rubin, Daniels-Bieirness ve Bream (1984), PIPS'in, çocuk tarafından üretilen çözümlerin yeterlilik veya sosyal olarak uygunluk düzeyini değerlendirmedeğini öne sürmüş ve bu envanteri, problem çözme performansının niceliğiyle birlikte niteliğinin de değerlendirilebildiği yeni bir formda düzenlemişlerdir. PIPS'in yeniden düzenlenmiş hali olan *Sosyal Problem Çözme Testi* (Social Problem-Solving Test/SPST), anaokulu ve 1. sınıf çocuklarına uygulanır. Her çocuğa içinde başkasına ait olan bir oyuncakla oynamak isteyen bir karaktere ilişkin durumların olduğu beş hikaye anlatılır ve çocuğa istediği oyuncuğa erişmek için ne yapacağı veya söyleyeceği sorulur. Hikayeler içindeki karakterler, yaş veya cinsiyetler açısından değişkenlik gösterir. Çocuğun ürettiği uygun alternatif sayısı niceliksel değerlendirme açısından hesaplanır. Çocuğun kendiliğinden ürettiği cevaplara ek olarak araştırmacı, "eğer bu işe yaramazsa, X Y'yi elde etmek için ne yapabilir veya söyleyebilir" şeklindeki sorularla diğer tepkileri teşvik eder. Ayrıca çocuğun cevapları niteliksel açıdan da kodlanır. Çocuğun, sunulan ikilemlerin çözümüne ilişkin verdiği tepkiler, sosyal; kavgacı; otorite müdahalesi; rüşvet/değiş-tokuş/hile veya manipülatif türde çözümler olarak kodlanır.

**Daha Sonra Ne Oldu Oyunu.** Spivack ve Shure tarafından geliştirilen bu oyunda, çocuğun sonucu dikkate alan düşünme becerisinin değerlendirilmesi



amaçlanmıştır. Bu testte, değerlendirici çocuktan başlanmış bir hikayeyi bitirmesini ister. Çocuğun tanımlayabildiği farklı sonuçların sayısı önemlidir (aktaran Spence, 1994).

**Problem Çözmede Sonuca Götüren Yollar Envanteri.** Spivack, ve Shure'un en sık kullanılan *Problem Çözmede Sonuca Götüren Yollar Envanteri* (Means-Ends Problem Solving Inventory/MEPS), ilkokul çocuklarına uygulanabilecek şekilde düzenlenmiştir. Çocuktan, başlangıcı ve sonu verilmiş hikayede, ortadaki problem durumu tamamlaması istenir. Örneğin;

“Ali, yeni bir eve taşınmış. Kimseyi tanımıyor ve kendisini çok yalnız hissediyor.”

Hikaye, Ali'nin birçok iyi arkadaşının olmasıyla biter. Ali'nin yeni bir eve taşınması ve kendisini yalnız hissetmesiyle birçok iyi arkadaşı olması arasında neler olmuştur?”

Çocuğun performansı, çocuğun öngördüğü alternatif yolların sayısı, belirli yolları değerlendirmesi, tanımlanan olası engeller ve zaman sıralaması kullanımına göre belirlenir (aktaran, Spence, 1994).

**Purdue İlkokul Çocukları için Problem Çözme Envanteri.** Feldhusen, Houtz ve Ringenbach (1972) tarafından geliştirilen *Purdue İlkokul Çocukları için Problem Çözme Envanteri* (Purdue Elementary Problem Solving Inventory/PEPSI), gerçek yaşama ilişkin belirli problem durumlarının resmedildiği 49 kartondan oluşur. Çocuğa resim gösterilirken, yönergeler, problemin tanımı ve alternatifler dinletilir ve çocuktan seçtiği alternatifi işaretlemesi istenir. Envanter, sosyoekonomik olarak düşük düzeyde ve farklı etnik gruplardaki 1. ve 6. sınıf çocuklarının

problem çözme becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilmiştir. Envanterin güvenilirliği .79 olarak bildirilmiştir. Varyans analizi sonuçlarında, ait olunan etnik grubun toplam varyansın %3'ünü; sosyoekonomik düzeyin toplam varyansın %5'ini; sınıfın ise toplam varyansın %37'sini açıkladığı bulunmuştur.

### Çatışma Durumu için Problem Çözme Ölçeği.

Lochman ve Lampron 1986 yılında geliştirilen *Çatışma Durumu için Problem Çözme Ölçeği* (Problem Solving Measure for Conflict/PSM-C), özellikle saldırgan veya davranım bozukluğu olan ergenlerde üretilen çözümlerin niteliği ve niceliğini değerlendirmektedir. Ana-baba, öğretmen, arkadaşlar olmak üzere farklı kişilerarası ortamlara ve çatışmada diğerlerinin niyetinin doğasına (belirsiz veya saldırgan provakasyon) göre ayrı puanlar hesaplanmaktadır (aktaran Spence, 1994).

### Çocuklarda Problem Çözme Beceri Eğitiminin İçeriği

Çocuklarda problem çözme beceri eğitiminin amacı, çocuğa problem durumunun varlığını ve alternatif tepkileri tanımlamayı, alternatiflerin sonuçlarını yordamayı ve en başarılı sonucu verecek çözümü seçmeyi öğretmektir. Bu amaçla oluşturulmuş programlar arasında en sık kullanılan Spivack ve Shure'un 1974'de, okul öncesi çocuklar için geliştirdikleri programdır. On haftalık programda, birçok sosyal çatışma durumu, hikaye, oyun, kukla, rol yapma yöntemiyle canlandırılır. Çocuktan, önce problemi tanımlaması, alternatif çözümleri oluşturması ve olası sonuçları yordaması, daha sonra da uygun çözümü uygulaması istenir ve geribildirim verilir (aktaran Spence, 1994).

Robin ve Schneider tarafından 1974 yılında geliştirilen “kaplumbağa tekniği”, ilkokul çocukla-

rında sosyal ortamlarda saldırgan veya impulsif tepkileri azaltmaya ve alternatif tepki oluşturmaya yönelik olarak hazırlanmış ilk problem çözme yaklaşımlarındandır. Eğitim dört aşamadan oluşur. Önce çocuğa kol, bacak ve kafasını içeri çekerek tahrik edici durumdan uzaklaşmasını sağlayacak "kaplumbağa tepkisi" öğretilir. Daha sonra "kaplumbağayı oluştururken" kullanabileceği gevşeme becerileri öğretilir. Problem çözme ve sonuçlarını değerlendirme becerileriyle çocuk tanıştırdıktan sonra uygun tepkinin devamının sağlanması için çocuğa sosyal ödülleri verilir. Bu program üç hafta boyunca günde 15 dakikalık seanslar olarak düzenlenir (aktaran, Braswell ve Kendall, 1988).

Daha büyük çocuklarda problem çözme becerilerinin öğretilmesi sırasında sıklıkla "kendine yönerge verme" (self-instructional) işlemleri kullanılır. Camp ve Bash'in "Yüksek Sesle Düşün" (Think Aloud) programı, problem çözme becerilerinin öğretilmesi için kendine yönerge verme tekniğinin kullanıldığı bir programdır. Programın başında, labirent çözme, şekilleri renklendirme gibi bir seri sosyal olmayan alıştırmalar kullanılır. Bunları, kişilerarası durumlara ilişkin alıştırmalar izler. Bu aşamada, çocuğa problemle karşılaştığında kendine sorması gereken 4 soru öğretilir:

- (1) Problem ne?
- (2) Ben ne yapabilirim?
- (3) İşe yarar mı?
- (4) Nasıl yaparım? (aktaran, Spence, 1994).

### Problem Çözme Müdahalesinin Etkinliğine İlişkin Çalışmalar

Urbain ve Kendall'ın (1980) gözden geçirme yazısında, çocuklarda problem çözme eğitiminin uygulandığı çalışmalar iki gruba ayrılır: (1) Okul

ortamında çocuklara verilen eğitim (2) Klinik ortamda çocuklara verilen eğitim. Bu bölümde, ilgili yayınlar bu sınıflamaya göre gözden geçirilecektir.

**Okul Ortamında Uygulamalar.** Spivack ve Shure tarafından geliştirilen problem çözme eğitim programı, yapılandırılmış gündelik aktivite ve tartışmaları içeren bir program şeklinde, okul öncesi çocuklara öğretmenleri tarafından günde 25-30 dakikalık ders ve oyun yoluyla öğretilmiştir. Çocuklara öncelikle, problem-çözmenin öncülü olduğu düşünülen *aynı-farklı, eğer-sonra*, gibi kavramlar ve temel duyguları (mutlu, kızgın, üzgün) tanımlama becerileri kazandırılmıştır. Programın sonraki kısmında ise kurgusal ve gerçek kişilerarası problem durumlara ilişkin sadece çözümleri sıralama, sadece sonuçları sıralama ve belirli çözümlerle belirli sonuçları eşleştirme alıştırmaları yapılmıştır. Eğitime ilişkin çeşitli kavramlar öğretmenin demonstrasyonu ve kukla oyunları yoluyla çocuklara verilirken çocukların kendi aralarında ortaya çıkan gerçek problemlere, öğrendikleri kavramları uygulamaları istenmiştir. Program sonunda, eğitim almış çocukların, almamış olan kontrol grubuyla karşılaştırıldığında alternatif oluşturma ve sonucu dikkate alan düşünme becerileri açısından anlamlı düzeyde gelişme gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler, çocuğun davranış uyumunu gerek program sonunda gerekse bir yıl sonraki izlem değerlendirmelerinde, daha olumlu değerlendirdikleri bulmuşlardır (aktaran, Urbain ve Kendall, 1980).

Weissberg'in benzer bir programı kullandığı 3. sınıf çocuklarında sosyal problem çözme becerilerini değerlendiren ölçümlerden ve öğretmenin çocuğun uyumunu değerlendirdiği ölçümlerden yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur (aktaran, Spence, 1994).



Zahavi ve Asher, 1974 yılında saldırgan kreş çocuklarıyla bu davranışları azaltmaya yönelik bir çalışma yapmışlardır. Öğretmenlere çeşitli rasyonel yöntemler öğreterek, çocuğa saldırgan eylemleri ortaya çıkınca 10 dakika süreyle (1) başkalarına vurmanın yaralanmaya yol açabileceği; (2) diğer çocukların, kendilerine vuran çocukları sevmeyecekleri; (3) vurmak yerine alternatifleri düşünmenin iyi olacağını açıkladıkları yönergeler vermeleri sağlanmıştır. Tedavi sonrası gözlemler, bu çocuklardaki saldırganlığın, yukarıda bildirilen yönergeleri almamış çocuklara göre azaldığını ve yaşlıları arasında işbirliğinin arttığını göstermiştir (aktaran, Urbain ve Kendall, 1980).

Sarason ve Sarason, okul ortamında uygulanmak üzere, okulu bırakma ve suç işleme riski olan ergenler için problem çözme eğitim paketi hazırlamışlardır. Eğitim sonunda yapılan değerlendirmelerde, eğitimi almış ergenlerin kendilerini sosyal olarak daha uygun ve etkin ifade edebildikleri, ayrıca 1 yıl sonra yapılan izlemde de gelişmelerin devam ettiği bulunmuştur (aktaran, Branswell ve Kendall, 1988).

Çocuklarda sıklıkla karşılaşılan problemlerden biri de arkadaşlık kuramamadır ve bu durumda sosyal beceri eğitim programlarının, problem çözme eğitim programlarının bir bileşeni olarak kullanılması önerilmektedir. Sosyal beceri eğitim programlarının dayandığı temel sayıltı, popüler olmayan çocukların kişilerarası uygun ilişkileri kurmak ve sürdürmek için gerekli olan bilgi ve becerilerden yoksun olduklarıdır. Eğitimle bu becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Malik ve Furman, 1993).

Öncelikle gruplara katılma gibi sosyal bir beceri, çocuğa öğretilebilecek şekilde ayrı ve anlaşılabilir parçalara bölünür. Daha sonra becerinin uygulanabileceği rol-yapma tekniği kullanılarak

çocuğa çeşitli yollar gösterilir. Örneğin, çocuk oyun oynayan bir gruba katılmakta güçlük çekiyorsa, rol yapma sırasında benzer bir senaryo kullanılarak, alternatifler tartışılarak yapıcı geribildirim ve sosyal ödülleri verilir.

İlgili literatürde sosyal beceri eğitiminin etkinliğine ilişkin çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Oden ve Asher (1977), 3. ve 4. sınıftaki sosyal olarak yalnız çocukları sosyal beceriler açısından üç aşamalı bir programla yönlendirmişlerdir. Programın ilk aşamasında, arkadaş edinmeye yönelik sosyal beceri yönergeleri çocuğa verilmiştir. İkinci aşamasında, edinilen sosyal becerileri denemek üzere çocuk, yaşlılarıyla oyun ortamlarına yönlendirilmiştir. Son olarak, yönlendirmenin etkinliğini değerlendirmek üzere gözden geçirme oturumları yapılmıştır. Çalışma sonunda, eğitim verdikleri çocukların, eğitim sonrası arkadaşları arasında başlangıç değerlendirmesine göre sosyometrik ölçümlerde daha fazla kabul gördükleri bulunmuştur. Ayrıca aileler, çocuklarının oyun ortamlarına katılımlarında artış bildirmiştir. Bir yıl sonra yapılan izlem çalışmasında eğitimi verilen becerilerin kullanıldığı ve gelişmelerin devam ettiği bulunmuştur.

Bierman ve Furman (1984), arkadaşları tarafından sevilmeyen 5. ve 6. sınıf öğrencisi 56 çocukta sosyal beceri eğitiminin etkinliğine ilişkin bir çalışma yapmışlardır. Çocuklara dört tedavi koşulundan biri uygulanmıştır: (1) konuşma becerisi eğitimi (kendini ifade etme, soru sorma, fikir verme ve davet etme alanlarında) (2) yönlendirilen grup yaşantısı koşulu (3) konuşma beceri eğitimiyle birlikte yönlendirilen grup yaşantısı (4) tedavi verilmeyen kontrol grubu. Tedavi sonrası ve izlem değerlendirmeleri, farklı tedavi koşullarında farklı sonuçlar elde edildiğini göstermiştir. Konuşma eğitiminin, beceri kazanımını kolaylaştırdığı ve sosyal etkileşimi arttırdığı gözlenirken, konuşma

eğitimi almaksızın sadece grup yaşantısı koşulunda olan çocukların, arkadaşları arasında kabulünün arttığı, ancak konuşma becerilerinde bir değişiklik olmadığı gözlenmiştir. Konuşma beceri eğitimi ve grup yaşantısının birlikte olduğu koşulda ise anlamlı gelişmeler arkadaş grubu, aile ve öğretmenler tarafından bildirilmiştir.

Lochman, Coie, Underwood ve Terry'nin (1993), saldırgan ve saldırgan olmayan, arkadaşları tarafından reddedilmiş 2 grup çocukta sosyal beceri eğitiminin etkilerini araştırmak üzere oluşturdukları programa ilişkin 4 bileşen tanımlanmıştır: (1) sosyal problem çözme (2) olumlu oyun eğitimi (3) gruba katılma becerisi eğitimi (4) güçlü olumsuz duygularla başetme. Araştırmanın sonucunda, saldırgan reddedilen çocukların programdan faydalandığı, saldırganlıkları ve reddedilmelerinin azaldığı, arkadaş ilişkisinin arttığı bulunmuş, ancak saldırgan olmayan reddedilmiş grupta benzer oranda iyileşmeye rastlanmamıştır. Bu bulgu, araştırmacılar tarafından, sosyal beceri eğitiminin özellikle belirli tipte sosyal-bilişsel çarpıtma ve eksiklikleri olanlarda kullanımının uygun olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

**Klinik Ortamda Uygulamalar.** Sarason, suç işlemiş hastanede yatan hastalara model olma ve rol yapma tekniklerini kullanarak problem çözme beceri eğitimi vermiştir. Eğitim alan suç işlemiş çocukların hastane personeli değerlendirmelerinde daha uyumlu değerlendirildikleri ve uyum davranışlarının arttığı bulunmuştur (aktaran, Branswell ve Kendall, 1988).

Rotheram-Borus, Piacentini, Miller, Graae ve Castro-Blanco (1994), intihar girişiminde bulunan 100 ergende problem çözme beceri eğitimi, tedavinin bir bileşeni olarak kullanmıştır. Aile ve ergen, problemi tanımlama, uygun alternatifleri oluşturma ve uygulama aşamalarında eğitilerek,

çocuğun gelecekte karşılaşacağı problem durumlarında kullanabileceği alternatif beceriler sağlanmıştır. Yapılan izlem çalışmasına, ilgili literatürde rastlanmamıştır, ancak araştırmacılar alternatif çözümlerle ilgili eğitim almış gençlerde gelecekteki intihar girişimi oranının azalacağını ve beceri eğitiminin güvenilir bir araç olarak kullanılabileceğini önermişlerdir.

Kazdin, Esveldt-Dawson, French ve Unis (1987), 7-13 yaşlarında antisosyal davranışları olan ve hastanede yatan 56 çocuk ve ergende problem çözme beceri eğitimi ve direktif olmayan ilişki tedavisini kullandıkları bir çalışma yapmışlardır. Beceri eğitimi koşulundaki çocukların, ilişki tedavisi ve kontrol koşuluna göre klinik ortamda dışsallaştırılan ve saldırgan davranışlarında anlamlı düzeyde düşme bulunurken, program sonrası ev ve okul değerlendirmelerinde de gelişmenin sürdüğü bildirilmiştir.

## Sonuç

İlgili literatür ışığında sosyal problem çözme beceri eğitiminin, günümüzde birçok entegre tedavi yaklaşımının önemli bir bileşeni olduğu görülmektedir. Her ne kadar çocuklukta kullanılan eksik veya çarpıtılmış problem çözme becerilerinin, yetişkinlikte görülen psikopatolojilerdeki rolüne ilişkin kaynaklara ulaşılammışsa da bu boyutun önemli olduğu düşünülmektedir. Gerek çocuğun sağlıklı ruhsal gelişimi, gerekse yetişkinlikte karşılaşabileceği çeşitli bozukluklar açısından, verilen eğitimin önleyici bir yaklaşım rolü de olabileceği düşünülmektedir. Böylesi bulguların varlığında, problem çözme beceri eğitimi, "krize müdahale" olmak yerine okul öncesi eğitimin bir parçası olarak ilgili uzmanlar ve öğretmenler tarafından kullanılacak bir teknik olabilecektir.



Çocuklarda problem çözme beceri eğitiminin etkinliğine ilişkin yapılan çalışmaların genellikle aşırı hareketlilik, antisosyal davranışlar ve dürtü kontrolü gibi dışı vurulan bozukluğu olan çocuklarda ve okul ortamlarında yapılmış olması dikkati çekmiştir. Çocuklarda bu bozukluklara sıklıkla depresyon ve kaygının eşlik ettiği düşünülecek olursa, verilen eğitim sonrası bu belirtilerde olabilecek değişiklikler üzerine yapılacak çalışmaların yararlı olabileceği düşünülmektedir. Antisosyal davranışları, aşırı hareketliliği veya dürtü kontrolü eksikliği nedeniyle sosyal pekiştireçlerden mahrum kalan çocuklarda, verilen eğitimle birlikte sosyal kabul ve pekiştirmenin artacağı, dolayısıyla endişe, çökkünlük gibi belirtilerin azalacağı varsayılmaktadır. Ancak, bu varsayımın yapılacak çalışmalarla görgül olarak desteklenmesi gereklidir.

### Kaynaklar

- Bierman, K. L., & Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescent. *Child Development, 55*, 151-162.
- Braswell, L., & Kendall, P.C. (1988). Cognitive-behavioral methods with children. K.S. Dobson (Ed.). *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies*. New York: Guilford Press, 167-213.
- DiGiuseppe, R. (1989). Cognitive therapy with children. A. Freeman, K. M. Simon, L.E. Beutler ve H. Arkowitz (Eds.). *Comprehensive Handbook of Cognitive Therapy*. New York: Plenum Press, 515-533.
- Dodge, K. A., & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development, 53*, 620-635.
- Feldhusen, J. F., Houtz, J. C., & Ringenbach, S. (1972). The Purdue Elementary Problem Solving Inventory. *Psychological Reports, 31*, 891-901.
- Hains, A. A., & Ryan, E. B. (1983). The development of social cognitive processes among juvenile delinquents and nondelinquents peers. *Child Development, 54*, 1536-1544.
- Kazdin, A. E., Esveltd-Dawson, K., French, N. H., & Unis, A. S. (1987). Problem-Solving Skills Training and Relationship Therapy in the Treatment of Antisocial Child Behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55(1)*, 76-85.
- Kendall, P. C. (1993). Cognitive-behavioral therapies with youth: Guiding theory, current status and emerging developments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*, 235-247.
- Lochman, J. E., Coie, J. D., Underwood, M. K., & Terry, R. (1993). Effectiveness of a social relations intervention program for aggressive and non aggressive, rejected children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61(6)*, 1053-1058.
- Malik, N. M. & Furman, W. (1993). Practitioners review: Problems in children's peer relations: What can the clinician do? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34(8)*, 1303-1326.
- Oden, S., & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development, 48*, 495-506.
- Rotheram-Borus, M. J., Piacentini, J., Miller, S., Graae, F., & Castro-Blanco, D. (1994). Brief cognitive-behavioral treatment for adolescent suicide attempters and their families. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 33(4)*, 508-517.
- Rubin, K. H., Daniels-Bieirness, L. A., & Bream, L. (1984). Social isolation and social problem solving: A longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52*, 17-25.
- Spence, S. H. (1994). Practitioner review: Cognitive therapy with children and adolescents: From theory to practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35(7)*, 1191-1228.
- Urbain, E. S., & Kendall, P. C. (1980). Review of social-cognitive problem solving interventions with children. *Psychological Bulletin, 88(1)*, 109-143.