

PSİKOSOSYAL YENİDEN İNŞA

Sosyal Beceri Geliştirme Programı



Editör: Melik YAZICI



BİDGE Yayınları

Psikososyal Yeniden İnşa: Sosyal Beceri Geliştirme Programı

Editör: Melik Yazıcı

ISBN: 978-625-8995-07-7

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 22.03.2026

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



Önsöz

Pandemi, hepimizin ruhunda sessiz bir çatlak açtı. Özellikle genç yetişkinler için bu çatlak, tam da en derin bağları kurmaları, kendilerini en cesurca ortaya koymaları gereken o eşsiz dönemde oluştu. Bir anda kahkahalar uzaklaştı, omuz omuza yürüyüşler kesildi, “Nasılsın?” sorusunun sıcaklığı bile soğuk bir ekrana hapsoldü. Üniversite kampüsleri, yurt koridorları, kantin masaları... Hepsi birer hayalet mekâna dönüştü. O boşlukta yalnızca sohbetler kaybolmadı; güven duygusu, kendiliğinden gelen bir gülümseme, “Ben buradayım ve anlaşılabilirim” hissi de yavaş yavaş silindi.

Bu kitap, o silinen hissi geri çağırmak, yaralanmış genç ruhlara küçük ama samimi bir el uzatmak için doğdu.

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Psikoloji bölümündeki öğrencilerle tanıştığımızda, gözlerinde aynı soruyu gördük: “Artık başkalarına nasıl yaklaşacağımı bilemiyorum.” Utangaç bir gülümseme, yere bakan gözler, “Yanlış anlaşılım” korkusu... Onların bu sessiz çığlıkları, Fırat Barutçu ile birlikte saatlerce oturup dinlediğimiz, not aldığımız, gözyaşlarıyla ıslattığımız anılarla bu programı şekillendirdi. Bazen bir öğrencinin “İlk defa kendimi gerçekten ifade ettim” cümlesi, bazen de bir paylaşımın ortasında durup susması bize yol gösterdi. Bu çalışma bir makale ya da tez olmaktan çok öteye geçti; bir yeniden bağlanma çabası, bir umut köprüsü, bir “Yalnız değilsin” fısıldayışı haline geldi.

Programın en dokunaklı yanı, yalnızca üç oturumda –toplam dört buçuk saatte– bu kadar derin bir değişim yaratabilmesiydi. Bandura’nın öz yeterlilik kavramı, Bronfenbrenner’in insanı çevreyle saran sıcak ağı ve Moreno’nun psikodramasının katartik gücü bir araya geldiğinde, gençler sanki bir anda “Ben de varım, ben de değerliyim” diyebilmeye başladılar. Birinin “Empatiyi artık sadece aklımla değil, kalbimle de hissediyorum” demesi, bir başkasının stres anında 4-7-8 nefesiyle sakinleşip ilk kez

gölümsemesi... Bunlar bizim için istatistik satırlarından çok daha kıymetliydi; bunlar yaşanmış, tenle, gözyaşıyla, kahkahayla yoğrulmuş küçük mucizelerdi.

Bu kitap, aynı zamanda elinizdeki somut bir rehberdir. Psikolojik danışmanlık odalarında, yurt etkinliklerinde, öğrenci kulüplerinde, hatta beş-on arkadaşın bir araya geldiği herhangi bir mekânda açıp kullanabileceğiniz hazır bir araç. Her oturumun akışı, her etkinlik (rol oynama sahneleri, Duygu Kulesi’ndeki kahkahalar, psikodrama anındaki o derin sessizlik), her zamanlama burada, sizin ve gençlerin hizmetinde. İsterseniz birebir uygulayın, isterseniz kendi bağlamınıza göre uyarlayın; yeter ki o ilk adımı atın.

Bu satırları yazarken içimde hem hüznün hem de umut var. Hüzün, çünkü birçok genci hâlâ karanlık bir odada bırakmış gibi hissediyorum. Umut, çünkü o üç oturuma katılan her öğrenci, sadece birkaç yeni beceri kazanmadı; biraz daha kendine, biraz daha hayata, biraz daha diğer insanlara inandı. Belki hâlâ utangaç, belki hâlâ kaygılı... Ama artık “Ben de deneyeceğim” diyebiliyor ve bu cümle bile, bizim için başlı başına bir zaferdir.

Umarım bu sayfalar, pandemiyle yaralanmış nice ruha usulca dokunur. Umarım birileri, bir salonda, bir yurttan, bir kampüs köşesinde bu kitabı açtığında, içinden yükselen o tanıdık sıcaklığı yeniden hisseder: “Ben yalnız değilim.”

Süreçte katkısı bulunmuş herkese ve özellikle o salonda bizimle olan, gözyaşlarını, kahkahalarını, cesaretlerini paylaşan tüm Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi öğrencilerine yürekten teşekkür ediyorum.

Dr. Psk. Melik Yazıcı

Mart 2026, Ağrı

İÇİNDEKİLER

SOSYAL BECERİLER VE PANDEMİ SONRASI ZORLUKLAR 6

Melik YAZICI6

Fırat BARUTÇU6

SOSYAL BECERİ EĞİTİM PROGRAMININ TEORİK TEMELLERİ46

Melik YAZICI46

DENEYİMSSEL VE PSİKODRAMA TEMELLİ SOSYAL BECERİ PSİKO-EĞİTİMİ: ÜÇ OTURUMLU PROGRAMIN TASARIMI, UYGULANMASI VE ÖN SONUÇLARI79

Melik YAZICI79

Rabia GEZEK79

Sema Nur KOÇ79

Çağla ZENGER.....79

Kübra Nur ASLAN79

SOSYAL BECERİLER VE PANDEMİ SONRASI ZORLUKLAR

Melik YAZICI¹
Fırat BARUTÇU²

Giriş

İnsan, doğası gereği sosyal bir varlıktır. Bireysel kimlik, duygusal denge ve psikolojik iyi oluş büyük ölçüde başkalarıyla kurulan anlamlı bağlar üzerinden şekillenir (Baumeister & Leary, 1995; Cacioppo & Patrick, 2008). Sosyal beceriler ise kişilerarası etkileşimlerde olumlu pekiştireç sağlayan öğrenilmiş davranışlardır. Bu beceriler hem gözlenebilir sözel ve sözel olmayan tepkileri hem de bilişsel-duyuşsal süreçleri kapsar (Yüksel, 1999).

Riggio'nun (1986) Sosyal Beceri Envanteri, bu becerileri altı temel boyutta ölçer. Türk üniversite öğrencileri üzerinde yapılan uyarlama çalışmaları, envanterin yüksek iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirliği gösterdiğini doğrulamaktadır (Yüksel, 1999). Sosyal bağların gücü, yalnızca bireysel hayatta kalma ve üreme stratejilerinde değil, aynı zamanda modern toplumlarda öz yeterlilik

¹ Dr. Psych., Ağrı Training and Research Hospital, Department of Psychology, Psychologist, Ağrı, Türkiye, ORCID: 0009-0005-3819-6007.

² Psych., Ağrı Training and Research Hospital, Department of Psychology, Psychologist, Ağrı, Türkiye, ORCID: 0009-0004-3151-5848.

algısı, duygusal regülasyon ve uzun vadeli mental sağlık üzerinde de belirleyicidir (Bandura, 1997; Holt-Lunstad et al., 2015). Liberman (1982), sosyal beceri eksikliklerinin psikopatoloji bağlamında fonksiyonel uyumu bozduğunu ve bu eksikliklerin öğrenme yetersizliği, kaygı, bilişsel bozukluklar ile motivasyon kaybından kaynaklandığını vurgular.

Özellikle genç yetişkinlik (emerging adulthood) dönemi – Arnett'in (2000, 2014) tanımladığı 18–29 yaş arası geçiş evresi– bireylerin kimlik keşfi, bağımsızlık kazanımı, romantik ve mesleki ilişkiler kurma gibi kritik gelişim görevlerini yoğun biçimde üstlendiği bir aşamadır. Spence (2003), bu dönemde sosyal beceri eksikliklerinin duygusal ve davranışsal bozuklukları tetiklediğini; başarılı sosyal etkileşimlerin ise akademik başarı, ilişki kalitesi ve psikolojik uyumu doğrudan desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu dönemde etkili sosyal beceriler akademik başarıyı, kariyer ağlarını ve psikolojik dayanıklılığı güçlendirirken (Zins et al., 2004; Arnett, 2015), yetersiz sosyal etkileşimler yalnızlık, sosyal kaygı ve depresyon riskini önemli ölçüde artırır (Hawkley & Cacioppo, 2010; Loades et al., 2020). Keçialan ve Ocakçı (2018) ise ergenlere yönelik sosyal beceri eğitiminin iletişim becerilerini anlamlı düzeyde artırdığını ve bilgi seviyesini yükselttiğini rapor etmiştir. Bu bağlamda, grup terapisi temelli psiko-eğitim programları, genç yetişkinlerin sosyal becerilerini geliştirmede etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Öner ve Kızılkaya (2018), psikoeğitim temelli yaklaşımların sosyal ve mesleki hayatta kullanılabilir konularla zenginleştirildiğinde etkinliğinin arttığını vurgulamaktadır.

COVID-19 pandemisi, bu hassas gelişim evresini derinden sarsmış ve sosyal beceri gelişiminde küresel ölçekte bir kırılma yaratmıştır. Yüz yüze etkileşimlerin kısıtlanması, online eğitime geçiş ve sosyal izolasyon önlemleri, üniversite öğrencileri arasında yalnızlık oranlarını %40–60 oranında artırmış, empati ve duygusal ifade becerilerinde gözle görülür gerilemelere yol açmıştır (Loades

et al., 2020; Bu et al., 2020; Bermejo-Martins et al., 2021). Pandemi sonrası dönemde artan sosyal medya kullanımı ise yalnızlığı ve sosyal beceri eksikliğini daha da derinleştirmiştir. Özellikle problemlili kullanım paternleri depresyon ve anksiyete belirtilerini tetiklemiştir (Wright & Collazo Rivera, 2025; Bonsaksen et al., 2023). Emerging adulthood evresindeki bireylerin pandemi kaynaklı istikrarsızlık, kimlik keşfi kesintisi ve sosyal ağ kaybı yaşaması, uzun vadeli psikolojik uyum ve mesleki adaptasyon süreçlerini riske atmıştır (Leontopoulou, 2023; Repo et al., 2023).

Bu bağlamda, yapılandırılmış sosyal beceri müdahaleleri giderek daha kritik bir ihtiyaç haline gelmiştir. Sosyal beceriler öğrenilebilir ve geliştirilebilir nitelikte olduğundan (Gresham & Elliott, 1987), pandemi sonrası dijital izolasyonun yarattığı boşluğu doldurmak amacıyla deneyimsel, grup temelli ve teorik temelli psiko-eğitim programları umut verici sonuçlar üretmektedir (Zins et al., 2004; Wright & Collazo Rivera, 2025). Spence (2003), sosyal beceri eğitiminin bilişsel-davranışsal tekniklerle (modelleme, rol oynama, geri bildirim) birleştirilmesinin patolojiyle ilişkili eksiklikleri gidermede etkili olduğunu belirtmektedir.

Bu kitap bölümü, üniversite öğrencilerine yönelik üç oturumlu bir psiko-eğitim programının teorik altyapısını, tasarımını ve pilot uygulama bulgularını ele alarak, pandemi sonrası dönemde genç yetişkinlerin sosyal bağlarını yeniden inşa etmelerine ve psikolojik sağlamlıklarını artırmalarına yönelik bütüncül bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Program, Bandura'nın sosyal bilişsel teorisi (1986), Bronfenbrenner'in bioekolojik modeli (1979/2006) ve Moreno'nun psikodrama yaklaşımı (1946) üzerine inşa edilerek, öz yeterlilik, duygusal farkındalık, empati ve stres yönetimi gibi pandemi sonrası en çok zedelenen alanlara odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, grup terapisi temelli modellerle uyumlu olarak, katılımcıların rol oynama, geri bildirim ve deneyimsel etkinlikler yoluyla sosyal yeterliliklerini artırdığı görülmüştür (Gürsoy et al.,

2025). Liberman (1982), sosyal beceri değerlendirmesinin topografik, işlevsel ve bilgi-işleme boyutlarında yapılması gerektiğini; bu boyutların genel sosyal uyum için kritik olduğunu vurgulamaktadır.

Sosyal Varlık Olarak İnsan ve Sosyal Bağların Temel Rolü

İnsan, evrimsel ve psikolojik açıdan temel bir sosyal varlıktır. Zihinsel süreçlerimizin büyük bir kısmı, diğer insanlarla kurduğumuz ilişkiler etrafında şekillenir. Kendimizi tanımlama, anlam bulma ve hayatta kalma stratejilerimiz büyük ölçüde sosyal bağlara dayanır (Baumeister & Leary, 1995).

Baumeister ve Leary'nin (1995) klasik makalesinde ileri sürdükleri “ait olma ihtiyacı” (need to belong) hipotezi, güçlü, istikrarlı ve olumlu kişilerarası bağlar kurma ve sürdürme arzusunun temel bir insan motivasyonu olduğunu vurgular. Bu ihtiyacın karşılanmaması fizyolojik, duygusal ve davranışsal düzeyde ciddi sonuçlar doğurur. Bu motivasyon, açlık veya güvenlik ihtiyacı kadar temel kabul edilir ve kültürler arası evrensellik gösterir.

Sosyal beceriler, bu bağların kalitesini doğrudan belirleyen öğrenilmiş davranışlardır. Kişilerarası etkileşimlerde olumlu pekiştireç sağlayan, hem gözlenebilir hem de bilişsel-duyuşsal süreçleri içeren bu davranışlar, sosyal bağların temel yapı taşlarını oluşturur (Yüksel, 1999). Riggio'nun (1986) Sosyal Beceri Envanteri'nin Türk üniversite öğrencileri üzerindeki uyarlaması, bu becerilerin altı boyutlu yapısını (duyuşsal ve sosyal anlatımcılık, duyarlılık, kontrol vb.) ölçmede yüksek iç tutarlılık ve güvenirlik gösterdiğini doğrulamaktadır (Yüksel, 1999). Grup temelli yaklaşımlar, bireylerin ait olma ihtiyacını karşılayarak sosyal bağları güçlendirir. Psikoloji alanındaki uygulamalı müdahaleler, bu ihtiyacı

keşif ve iyileşme süreçleriyle bütünleştiren kolektif öğrenme ortamları sunar.

Sosyal bağlar, bireyin psikolojik ve sosyal iyi oluşunun en güçlü belirleyicilerinden biridir. Holt-Lunstad ve arkadaşlarının (2010) 148 çalışmayı kapsayan meta-analizi, güçlü sosyal ilişkilerin ölüm riskini %50 azalttığını ortaya koymuştur. Bu etki, sigara içmek, obezite veya fiziksel hareketsizlik gibi klasik risk faktörleriyle kıyaslanabilir düzeydedir. Sosyal entegrasyonun karmaşık ölçümlerinde (örneğin sosyal ağ genişliği, destek kalitesi) etki daha da güçlü bulunmuştur.

Benzer şekilde, yalnızlık ve algılanan sosyal izolasyon, depresyon, anksiyete, kardiyovasküler hastalıklar ve genel mortalite riskini artıran bağımsız bir risk faktörü olarak kabul edilmektedir (Hawkey & Cacioppo, 2010; Cacioppo et al., 2011). Liberman (1982), sosyal beceri eksikliklerinin psikopatoloji bağlamında fonksiyonel uyumu bozduğunu ve bu eksikliklerin öğrenme yetersizliği, kaygı, bilişsel bozukluklar ile motivasyon kaybından kaynaklandığını vurgular. Bu bulgular, sosyal bağların korunmasında grup dinamiklerinin rolünü öne çıkarır ve özellikle genç bireylerin çok yönlü ihtiyaçlarını ele alan psiko-eğitim yaklaşımlarının bilimsel temelli içerikler üzerinden toplumsal uyumu ve bireysel gelişimi desteklediğini gösterir.

Sosyal beceriler, bu bağların kalitesini doğrudan belirleyen öğrenilmiş davranış setleridir. Gresham ve Elliott (1987), sosyal becerileri “sosyal bağlamlarda olumlu etkileşimleri artıran, olumsuz olanları azaltan, öğrenilebilir ve spesifik davranışlar” olarak tanımlar. Sosyal yeterlilik ise bu davranışların bağlama uygunluğu hakkındaki yargıdır. Etkili sosyal beceriler empati, aktif dinleme, çatışma çözümü, duygusal ifade ve ilişki başlatma/sürdürme gibi bileşenleri kapsar. Bu beceriler bireyin sosyal çevreyle uyumlu etkileşim kurmasını sağlar (Gresham & Elliott, 1990).

Araştırmalar, bu becerilerin yetersizliğinin yalnızlık, düşük özsaygı ve psikopatoloji riskini artırdığını; yeterli düzeyde olmasının ise stresle başa çıkma kapasitesini yükselttiğini, duygusal zekâyı geliştirdiğini ve genel yaşam memnuniyetini artırdığını göstermektedir (Zins et al., 2004; Cohen, 2004). Spence (2003), sosyal beceri eğitiminin ocuk ve gençlerdeki teorik temellerini (sosyal algı, problem çözme, duygusal regülasyon) ve bilişsel-davranışsal tekniklerle (modelleme, rol oynama, geri bildirim) birleştirilmesinin patolojiyle ilişkili eksiklikleri gidermede etkili olduğunu belirtir. Grup temelli programlar, deneyimsel öğrenme ve kuramsal temellendirme yoluyla bireylerin iletişim yeteneklerini zenginleştirir. Bu süreç, araştırma ve uygulama entegrasyonuyla psikoterapi alanına katkı sunan bir kolektif çaba olarak değerlendirilmektedir. Keçialan ve Ocakçı (2018), ergenlere yönelik sosyal beceri eğitiminin iletişim becerilerini anlamlı düzeyde artırdığını ve bilgi seviyesini yükselttiğini rapor etmiştir. Benzer şekilde Lehenbauer et al. (2013), genç yetişkinlere yönelik online müdahalelerin sosyal korkuları azalttığını ve beceri seviyelerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır.

Sağlıklı sosyal ilişkiler, stres tamponlama (buffering) mekanizması yoluyla fizyolojik ve psikolojik dayanıklılığı güçlendirir. Cohen ve Wills'in (1985) klasik buffering hipotezi, algılanan sosyal desteğin stresli durumlarda duygusal ve fizyolojik tepkileri azalttığını ileri sürer. Bu etki özellikle algılanan destek (perceived support) güçlü olduğunda belirgindir (Uchino, 2006). Sosyal bağlar aynı zamanda duygusal reglasyonu kolaylaştırır, empatiyi geliştirir ve bireyin kimlik oluşumuna katkı sağlar.

Buna karşılık, zayıf veya kalitesiz ilişkiler kronik yalnızlığa yol açar. Bu durum prefrontal korteks fonksiyonlarını bozarak karar verme ve duygusal kontrolü olumsuz etkiler. HPA eksenii disreglasyonu yaratarak inflamatuvar süreçleri artırır ve uzun vadede depresyon, anksiyete ve fiziksel hastalık riskini yükseltir (Cacioppo

& Hawkley, 2009; Hawkley & Cacioppo, 2010). Grup ortamlarının iyileştirici potansiyeli burada öne çıkar. Bireylerin duygusal temas ve ilişki kurma yoluyla büyüme yaşadığı bu ortamlar, psikolojinin uygulamalı alanlarında derinleşme fırsatı sunan bir öğrenme yolculuğu olarak tanımlanmaktadır. Mueser ve Bellack (2007), sosyal beceri eğitiminin psikiyatrik rehabilitasyonda hâlâ etkili bir müdahale olduğunu ve grup temelli yaklaşımların sosyal işlevselliği artırdığını vurgular. Öner ve Kızılkaya (2018) ise psikoeğitim temelli programların sosyal ve mesleki hayatta kullanılabilir konularla zenginleştirildiğinde etkinliğinin arttığını belirtir.

Özellikle genç yetişkinlik (emerging adulthood) döneminde sosyal bağların niteliği, bireyin uzun vadeli psikolojik dayanıklılığını şekillendiren en kritik faktörlerden biridir (Arnett, 2000). Bu evrede kurulan anlamlı ilişkiler, kimlik keşfini destekler, bağımsızlık duygusunu pekiştirir ve gelecekteki romantik, mesleki ve ailevi rollere hazırlık sağlar. Sosyal beceri müdahaleleri ise bu dönemde duygusal zekâyı ve iletişim repertuvarını genişleterek hem kısa vadeli uyumu hem de uzun vadeli mental sağlığı olumlu yönde etkiler (Zins et al., 2004).

Sosyal beceri eğitim programları, ilişki kurma, empati geliştirme ve çatışma çözme yeteneklerini sistematik olarak güçlendirerek bireylerin sosyal bağlarını derinleştirir ve toplumsal uyumu artırır (Bandura, 1986; Gresham & Elliott, 1987). Bu müdahaleler, genç yetişkinlik dönemine özgü ihtiyaçları merkeze alan, bilimsel dayanaklı ve özgün psiko-eğitim modelleri üzerinden grup dinamiklerinin gücünü kullanarak bireysel ve toplumsal olumlu sonuçlar üretir. Bu süreç, psikoterapi alanına yaratıcı katkı sunan akademik üretimlerin bir örneğini oluşturmaktadır.

Kısaca, sosyal bağlar bireysel gelişimin ve toplumsal işleyişin temel taşıdır. İnsan zihninin merkezi diğer insanlardır. Sağlıklı ilişkiler iyi oluşu beslerken, yetersiz bağlar ise ruhsal ve

bedensel sağlığı tehdit eder. Bu gerçek, psikolojinin en köklü prensiplerinden birini oluşturur ve pandemi sonrası dönemde sosyal beceri müdahalelerinin aciliyetini daha da artırmaktadır. Grupların bireylerin kendini keşfetme ve büyüme alanı olarak işlev gördüğü yaklaşımlar bu prensipleri pekiştirir. Psikoeğitim süreçleri, bu prensipleri uygulamaya dökerek insana dokunan ve değişim odaklı bir öğrenme deneyimi sunar.

Genç Yetişkinlik Dönemi ve niversite Yıllarının nemi

Özellikle genç yetişkinlik (emerging adulthood) evresinde (Arnett, 2000), yani niversite yıllarında, sosyal beceriler yalnızca akademik başarıyı değil, profesyonel ve kişisel geleceği de doğrudan etkiler. Arnett’in (2000) tanımladığı üzere “yükselen yetişkinlik” evresi, bireylerin kimlik oluşumu, bağımsızlık kazanma ve sosyal ağlar kurma süreçlerini yoğunlaştırdığı bir geçiş dönemidir. Bu süreçte öğrenciler, akademik taleplerin yanı sıra sosyal uyum, ilişki kurma ve stres yönetimi gibi çok yönlü zorluklarla karşı karşıya kalır.

Bu dönem, bireylerin yetişkin rollerine geçişte karşılaştığı belirsizlikler nedeniyle “yaşamın en değişken evresi” olarak nitelendirilir. Araştırmalar, bu evrede sosyal becerilerin düşük olmasının düşük zsayęı, artan anksiyete ve gecikmiş kariyer gelişimi ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Sussman & Arnett, 2014; Schwartz, 2016). Örneğin, niversite öğrencileri arasında yapılan longitudinal çalışmalar, sosyal ağların kalitesinin mezuniyet sonrası istihdam oranlarını %15–20 oranında etkilediğini ortaya koymuştur (Konstam, 2015). Bu geçiş evresi, bireylerin duygusal, bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarını merkeze alan yaklaşımlarla desteklendiğinde daha verimli hale gelir. Psikoloji eğitiminde grup temelli müdahaleler, bu ihtiyaçları bilimsel temelli modeller üzerinden ele alarak genç yetişkinlerin gelişimine katkı sunar

(Spence (2003)), genç yetişkinlik döneminde sosyal beceri eksikliklerinin duygusal ve davranışsal bozuklukları tetiklediğini; başarılı sosyal etkileşimlerin ise akademik başarı, ilişki kalitesi ve psikolojik uyumu doğrudan desteklediğini vurgular.

Emerging adulthood dönemi, bireylerin eğitim, iş ve romantik ilişkilerde keşif yaptığı, istikrarsızlık ve olasılıkların yüksek olduğu bir geçiş evresidir. Pandemi gibi dışsal krizler bu keşif süreçlerini kesintiye uğratmakta ve kimlik oluşumunu geciktirebilmektedir (Arnett, 2000; Wright & Collazo Rivera, 2025). Arnett'in çerçevesinde emerging adulthood beş temel özellik taşır: kimlik keşfi, istikrarsızlık, kendini odaklama, arada olma hissi ve olasılıklara yönelik iyimserlik. Üniversite yılları bu özelliklerin en yoğun yaşandığı dönemdir. Öğrenciler bağımsız kararlar alır, kariyer yollarını dener ve kalıcı ilişkiler kurmaya başlar.

Ancak pandemi, bu özelliklerden özellikle istikrarsızlığı ve yalnızlık hissini artırarak sosyal beceri gelişimini sekteye uğratmıştır (Leontopoulou, 2023; Schoenmakers et al., 2024). Bu beş özelliğin dengelenmesinde grup dinamikleriyle bütünleşik psiko-eğitim programları önemli rol oynar. Bu programlar, bireylerin keşif ve büyüme süreçlerini destekleyerek uygulamalı psikoloji alanında yaratıcı ve kolektif öğrenme fırsatları yaratır. Uluslararası meta-analizler, emerging adulthood dönemindeki sosyal izolasyonun bilişsel empatiyi %15–25 azalttığını ve bu azalmanın uzun vadeli ilişki sorunlarına yol açtığını doğrulamaktadır (Bermejo-Martins et al., 2021; Elmer et al., 2020). Yüksel (1999), üniversite öğrencileri üzerinde Sosyal Beceri Envanteri'nin uyarlamasında altı boyutlu yapının kimlik oluşumu ve sosyal uyumla güçlü ilişkili olduğunu belirtir. Lehenbauer et al. (2013) ise genç yetişkinlere yönelik online müdahalelerin bu dönemde sosyal korkuları azalttığını ve beceri seviyelerini artırdığını vurgular.

Yetişkinliğe geçişin en kritik evresi olan üniversite yılları, sadece mesleki becerilerin edinildiği değil, aynı zamanda kalıcı sosyal bağlar inşa edilen, gerçek kimliğin şekillendiği ve iş yaşamı için ağların oluşturulduğu bir dönemdir. Ancak bu dönemde yeterli sosyal becerilere sahip olunmazsa istenilen insanlarla bağ kurmakta ve meslek yaşamı için sosyal ağlar oluşturmakta zorluklar yaşanır. Bu eksiklik, grup projelerinde işbirliği yapamama, ağ kurma fırsatlarını kaçırma ve duygusal tükenmişlik gibi sonuçlar doğurur.

Pandemi sonrası dönemde bu sorunlar daha da belirginleşmiştir. Yüz yüze etkileşimlerin azalması, sosyal becerilerin pratik edilme fırsatlarını sınırlamış ve geçen yetişkinlerin kimlik oluşumunu olumsuz etkilemiştir (Wright & Collazo Rivera, 2025; Towner et al., 2022). Üniversite yılları, bireylerin “sosyal sermaye” biriktirdiği bir arena olarak görülür. Sosyal ağ teorisine göre (Bourdieu, 1986), bu dönemde kurulan bağlantılar gelecekteki ekonomik ve duygusal kaynaklara erişimi belirler. Pandemi sonrası bağlamda dijital platformların yüz yüze etkileşimleri ikame etmesi, sosyal beceri eksikliğinin grup dinamiklerinde %20–30 daha fazla çatışmaya yol açtığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Lee et al., 2022; Medeiros et al., 2023).

Araştırmalar, üniversite öğrencilerine yönelik sosyal beceri eğitimlerinin iletişim ve işbirliği becerilerini arttırarak akademik ve sosyal uyumu güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Randomized kontrollü denemeler, müdahale sonrası sosyal uyum puanlarında ortalama %25 artış rapor etmiştir (Ozdemir et al., 2019; Brackett et al., 2019). Bu eğitimler, özellikle pandemi sonrası dönemde duygusal tükenmişliği azaltarak öğrencilerin mezuniyet sonrası adaptasyonunu kolaylaştırmaktadır (Maslach & Leiter, 2016; Pascarella & Terenzini, 2005). Grup temelli modellerle bütünleştiğinde, bu müdahaleler geçen yetişkinlik dneimine özgü zorlukları ele alarak bireylerin uyum ve dayanıklılığını arttırır. Böylece psikoterapi uygulamalarına bilimsel ve yaratıcı bir boyut

kazandırır. Öner ve Kızılkaya (2018), psikoeğitim temelli sosyal beceri programlarının üniversite bağlamında sosyal ve mesleki hayatta kullanılabilir konularla zenginleştirildiğinde etkinliğinin arttığını; Keçialan ve Ocakçı (2018) ise ergen ve genç yetişkin yaş grubunda iletişim becerilerinde anlamlı artış sağladığını rapor etmiştir.

Pandemi Sonrası Dönemde Karşılaşılan Zorluklar ve Etkileri

Pandemi sonrası dönemde dijital izolasyon, online eğitimin yaygınlaşması, ekonomik baskılar, aile beklentileri ve kültürel normlar gibi faktörler sosyal becerilerin gelişimini ciddi şekilde engellemektedir (Dökel ve Kabasakal, 2022; Erden et al., 2021; Hotaman, 2025). Bu zorluklar kendini sosyal beceri eksikliği, duygusal zekâ yetersizliği ve stresle başa çıkma güçlüğü olarak gösterir. Sonuçta akademik tükenmişlik, yalnızlık ve mezuniyet sonrası adaptasyon sorunları ortaya çıkar (Çetin ve Anuk, 2020; Erden et al., 2021; Dökel ve Kabasakal, 2022).

Örneğin, Türkiye'deki üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar, pandemi döneminde sosyal temasın azalmasıyla birlikte öznel iyi oluşun düştüğünü, yalnızlık ve kaygı düzeylerinin yükseldiğini net bir şekilde ortaya koymuştur (Erden et al., 2021). Bu etkiler genç yetişkinlerde kronik stres mekanizmalarını tetikler. HPA eksenı disregölasyonu oluşur ve uzun vadeli mental sağlık sorunları pekişir (McEwen, 2017; Martins et al., 2025). Araştırmalar, pandemi sonrası dönemde üniversite öğrencilerinin %40–60'ının kalıcı yalnızlık hissettiğini ve bu durumun akademik motivasyonu %20–30 oranında azalttığını göstermektedir (Evans, 2025; Cipolletta et al., 2025).

Bu zorluklar, genç yetişkinlik dönemine özgü ihtiyaçları merkeze alan grup temelli yaklaşımlarla hafifletilebilir. Psikoloji

uygulamalarında bu tür müdahaleler, bireylerin duygusal ve sosyal uyumunu destekler ve kolektif öğrenme süreçlerini teşvik eder. Lehenbauer et al. (2013), genç yetişkinlere yönelik online sosyal beceri eğitiminin pandemi benzeri dijital izolasyon dönemlerinde sosyal korkuları azalttığını ve beceri seviyelerini artırdığını vurgular. Düşük eşiğe sahip bu müdahaleler üniversite öğrencileri için etkili bir çözüm sunar.

Uluslararası düzeyde de benzer bulgular mevcuttur. Pandemi sırasında artan dijital izolasyon, genç yetişkinlerde sosyal kaygı düzeyini %20–30 oranında artırırken empati becerilerini önemli ölçüde azaltmıştır (Kindred ve Bates, 2023; Rauschenberg et al., 2021; Baiano et al., 2022; Shengyao et al., 2024). Hotaman'ın (2025) Türk üniversite öğrencileri üzerine yaptığı çalışma, online eğitim sonrası sosyal beceri düzeylerinin düşük çıktığını ve bunun akademik tükenmişlikle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Bir meta-analiz, pandemi sonrası üniversite öğrencilerinin aidiyet duygusu ve yalnızlık arasında negatif korelasyon olduğunu belirtir. Bu ilişki özellikle kadın ve uluslararası öğrencilerde daha belirgindir (Dost, 2025). ABD'de yapılan bir anket, 2023 yılında üniversite öğrencilerinin %44,5'inin klinik düzeyde psikolojik sıkıntı yaşadığını ve bunun 2020'ye göre arttığını rapor etmiştir (Hunsmann et al., 2025). Pandemi sonrası sosyal bağlantıların azalması, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinde (özellikle duygusal kontrol ve ifade) anlamlı düşüşlere yol açmıştır. Bu düşüşler özellikle birinci sınıf öğrencilerinde gözlemlenmiştir (Cerutti et al., 2024).

Bu bulgular, pandemi sonrası dönemde grup dinamiklerinin önemini bir kez daha öne çıkarmaktadır. Uygulamalı psikoloji yaklaşımları, bu dinamikleri kullanarak bireylerin aidiyet ve uyum ihtiyaçlarını karşılamakta etkili olmaktadır. Mueser ve Bellack

(2007), sosyal beceri eğitiminin psikiyatrik rehabilitasyonda hâlâ güçlü bir müdahale olduğunu ve grup temelli yaklaşımların sosyal işlevselliği ile ilişki kalitesini artırdığını belirtir. Spence (2003) ise gençlerde sosyal izolasyonun empati ve duygusal regülasyon becerilerini azalttığını; bilişsel-davranışsal tekniklerle birleştirilen programların bu düşüşleri telafi ettiğini vurgular.

Pandemi, emerging adulthood dönemindeki genç yetişkinleri orantısız şekilde etkilemiştir. Sosyal medya kullanımındaki artış yalnızlık ve sosyal beceri eksikliğiyle pozitif ilişki gösterirken, problemli kullanım (aşırı ve kontrolsüz kullanım) depresyon ve anksiyete belirtilerini tetiklemiştir (Ghanayem et al., 2024; Haddad et al., 2021; Marciano et al., 2022). Araştırmalar, pandemi sonrası dönemde sosyal medya bağımlılığının yalnızlığı artırdığını ve sosyal becerileri olumsuz etkilediğini doğrulamaktadır (Bonsaksen et al., 2023; Wright & Collazo Rivera, 2025). Özellikle üniversite öğrencileri arasında sosyal medya kullanımının artmasıyla birlikte empati azalması ve sosyal kaygı yükselmesi gözlemlenmiştir (Schoenmakers et al., 2024).

Bu dönemde uygulanan sosyal beceri müdahaleleri, dijital izolasyonun olumsuz etkilerini azaltarak bireylerin empati ve stres yönetimi becerilerini geliştirmektedir. Bulgular, pandemi sonrası yalnızlığın bir “epidemi” haline geldiğini vurgular. Örneğin Kanada’da üniversite öğrencileri arasında yalnızlık oranlarının %50’ye ulaştığı ve bunun anksiyete ile pozitif ilişkili olduğu rapor edilmiştir (Wodika et al., 2025). Yunanistan’da yapılan bir çalışma, pandemi sonrası adaptasyon zorluklarının yalnızlığı artırdığını ve mental sağlık profillerini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Lampropoulou et al., 2023). Çin’de üniversite öğrencileri üzerine bir kesitsel anket, pandemi sonrası orta-şiddetli depresyon, anksiyete ve uykusuzluk prevalansının genel popülasyondan yüksek olduğunu belirtir; bu oranlar sırasıyla %25–35 aralığındadır (He et al., 2025).

Sosyal izolasyonun genç yetişkinlerde sosyal beceri gelişimini geciktirdiği, özellikle azınlık gruplarında (örneğin LGBTQ+ öğrenciler) daha fazla sıkıntıya yol açtığı vurgulanmaktadır (Reines, 2025; Holland, 2024). Müdahaleler, sosyal bağlantıları teşvik eden programlarla (örneğin mindfulness ve grup etkinlikleri) yalnızlığı %15–20 azaltabilmekte ve empati becerilerini geliştirebilmektedir. Bu müdahaleler, genç yetişkinlik dönemindeki krizleri yönetmede grup temelli psiko-eğitim modellerini ön plana çıkarır. Bu modeller bireylerin keşif ve büyüme süreçlerini destekleyerek psikoterapi uygulamalarına bilimsel ve kolektif bir katkı sağlar.

Keçialan ve Ocakçı (2018), ergen ve genç yetişkin yaş grubunda sosyal beceri eğitiminin iletişim becerilerini anlamlı düzeyde artırdığını ve bilgi seviyesini yükselttiğini rapor etmiştir. Öner ve Kızılkaya (2018) ise üniversite öğrencilerine yönelik psikoeğitim temelli programların sosyal ve mesleki hayatta kullanılabilir konularla zenginleştirildiğinde etkinliğinin arttığını belirtir. Liberman (1982), sosyal beceri eksikliklerinin fonksiyonel uyumu bozduğunu vurgular. Yüksel (1999) ise Sosyal Beceri Envanteri'nin ölçümünde pandemi benzeri izolasyonun duyarlılık ve kontrol alt boyutlarını olumsuz etkilediğini ifade eder. Ergenlerde sosyal beceri değerlendirmesinin yalnızlık ve empati düşüşünü erken tespit etmede kritik rol oynadığını belirtmektedir.

Sosyal Becerilerin Kavramsal Çerçevesi ve Önemi

Literatürde sosyal beceriler, bireyin sosyal bağlamlarda uygun şekilde kullandığı, olumlu etkileşimleri artıran ve olumsuz olanları azaltan öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanır (Gresham & Elliott, 1987). Bu tanım, sosyal becerilerin doğuştan gelmediğini, öğrenilebilir ve geliştirilebilir nitelikte olduğunu vurgular.

Gresham ve Elliott (1987), sosyal becerileri belirli sosyal görevlerde yetkin bir şekilde sergilenen spesifik davranışlar olarak tanımlar. Sosyal yeterlilik ise bu davranışların bağlamda değerlendirilmesiyle ortaya çıkan yargıdır. Bu davranışsal çerçeve, sosyal becerileri üç ana bileşene ayırır: sosyal görevlerde başarı (task-related behaviors), sosyal geçerlilik (social validity) ve sosyal sonuçlar (social outcomes). Özellikle öğrenme güçlüğü veya duygusal-davranışsal bozukluklu bireylerde sosyal beceri eksikliğinin öğrenme başarısını nasıl engellediğini açıklamak için bu çerçeve temel alınmıştır (Gresham & Elliott, 1987, 1990). Sosyal beceri eksikliği yalnızca kişilerarası sorunlara değil, aynı zamanda akademik uyum ve uzun vadeli toplumsal entegrasyona da olumsuz etki eder (Malecki & Elliott, 2002).

Bu kavramsal çerçeve, grup temelli yaklaşımlarda bireylerin sosyal yeterliliğini geliştirmede temel alınır. Psikoloji uygulamalarında bu bileşenler üzerinden tasarlanan müdahaleler, öğrenme ve uyum süreçlerini destekleyerek kolektif gelişime katkı sunar. Yüksel (1999), Riggio'nun (1986) Sosyal Beceri Envanteri'nin Türk üniversite öğrencileri üzerindeki uyarlamasında altı boyutlu yapının (duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol) hem akademik hem de sosyal uyumla güçlü ilişkili olduğunu ve yüksek iç tutarlılık ile güvenilirlik gösterdiğini doğrulamıştır.

Üniversite bağlamında sosyal beceriler, akademik başarıyı doğrudan etkileyen kritik bir önkoşuldur. Etkili iletişim kurabilen öğrenciler grup çalışmalarında daha yüksek motivasyon ve performans gösterir. Buna karşılık sosyal beceri eksiklikleri yalnızlık, anksiyete ve depresyona yol açabilir (Zins et al., 2004; Kraut et al., 1998). Sosyal beceriler kişiler arası iletişim, empati, çatışma çözümü ve duygusal regülasyon gibi alt boyutları kapsar (Önalın Akfırat, 2006). Pandemi sonrası dijital iletişim araçlarının

artması yüz yüze etkileşimleri azaltmış ve bu becerilerin gelişimini daha da zorlaştırmıştır (Stieger et al., 2023).

Meta-analizler, sosyal-duygusal öğrenme (SEL) müdahalelerinin üniversite öğrencilerinin akademik başarısını ortalama %11 percentile puan artırdığını göstermektedir. Sosyal beceriler (özellikle empati ve çatışma çözümü) grup işbirliği ve motivasyon üzerinde doğrudan pozitif etki yaratır (Durlak et al., 2011). Üniversite öğrencileri arasında sosyal beceri yeterliliği, akademik bağlılık (engagement) ve motivasyonla pozitif korelasyon gösterir. Düşük sosyal beceri seviyeleri ise davranışsal sorunları ve psikolojik yıpranmayı artırır (Zins et al., 2004; Brackett et al., 2019). Özellikle duygusal regülasyon ve empati bileşenleri, sınav stresi ve grup çatışmalarında öğrencilerin uyumunu belirleyen ana faktörlerdir (Martinsone et al., 2025). Bu boyutlar, üniversite ortamında grup dinamikleriyle bütünlük müdahalelerle geliştirilir. Bu yaklaşımlar bireylerin iletişim ve uyum becerilerini zenginleştirerek psikoterapi alanındaki uygulamaları güçlendirir. Spence (2003), sosyal becerilerin mikro düzeyde (göz teması, jest, ses tonu) ve makro düzeyde (konuşma başlatma, yardım isteme, çatışma çözme) entegre edilmesi gerektiğini vurgular. Sosyal algı ve perspektif alma becerileri, üniversite öğrencilerinin grup projelerindeki başarısını doğrudan etkiler.

Dijital izolasyon ve aşırı ekran süresi, sosyal kaygı, depresyon ve yalnızlık düzeylerini yükseltir. Sosyal medya kullanımının problemlili hale gelmesi (özellikle pandemi sırasında artan kullanım) bu etkileri daha da yoğunlaştırmaktadır (Pandya et al., 2021; Marciano et al., 2022; Draženović et al., 2023). Üniversite öğrencileri arasında pandemi döneminde sosyal medya kullanımındaki artış, yalnızlık ve sosyal kaygı düzeylerini yükseltmiştir. Özellikle problemlili sosyal medya kullanımı depresyon belirtilerini tetiklemiştir (Ghanayem et al., 2024; Haddad et al., 2021). Pandemi sonrası araştırmalar, dijital izolasyonun sosyal

beceri gelişimini sekteye uğrattığını ve üniversite öğrencilerinin sosyal-duygusal becerilerinde (özellikle duygusal ifade ve empati) anlamlı düşüşler gözlemlendiğini göstermektedir. Bu düşüşler özellikle birinci sınıf öğrencilerinde daha belirgindir (Cerutti et al., 2024; Wright & Collazo Rivera, 2025).

Problemlili sosyal medya kullanımı (PSMU), yalnızlık ile pozitif ilişki gösterirken, bu ilişki sosyal kaygı ve anksiyete üzerinden aracılık edilmektedir. Pandemi sırasında sosyal medya bağımlılığı olan öğrencilerde yalnızlık seviyeleri %20–30 daha yüksek çıkmıştır (Bonsaksen et al., 2023). Müdahaleler, dijital detoks veya bilinçli kullanım stratejileriyle sosyal becerileri kısmen telafi edebilmektedir. Ancak yüz yüze etkileşim eksikliğinin uzun vadeli etkileri devam etmektedir (Cipolletta et al., 2025). Bu etkiler, pandemi sonrası dönemde grup temelli psiko-eğitim modelleriyle ele alınır. Bu modeller bireylerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayarak iyileşme ve öğrenme süreçlerini paylaşılan bir deneyim haline getirir. Lehenbauer et al. (2013), genç yetişkinlere yönelik online sosyal beceri eğitiminin dijital izolasyonun olumsuz etkilerini azalttığını ve empati ile iletişim becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini belirtir. Liberman (1982) ise sosyal beceri değerlendirmesinin topografik, işlevsel ve bilgi-işleme boyutlarında yapılmasının üniversite bağlamındaki eksiklikleri erken tespit etmede kritik rol oynadığını vurgular.

Üniversite hayatında sosyal beceriler sadece akademik performansı değil, romantik ilişkilerden sosyal çevreye kadar pek çok alanı belirler. Sosyal açıdan yetkin öğrenciler grup çalışmalarında daha verimli iş birlikleri kurar ve karşılaştıkları fikir ayrılıklarını yapıcı bir dille çözer. Özellikle yoğun sınav dönemlerinde kurulan destekleyici arkadaşlık ağları bu becerilerin en somut avantajlarından biridir. Yapılan çalışmalar, sosyal yetkinliğin öğrencilerin okula olan bağlılığını ve motivasyonunu artırdığını; davranışsal sorunlar ile psikolojik yıpranmaları minimize

ettiğini açıkça ortaya koymaktadır (Zins et al., 2004; Zins et al., 2001).

Sosyal beceri eğitimleri, üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde empati ve çatışma çözümü becerilerini geliştirerek ilişki memnuniyetini artırır. Aynı zamanda sosyal ağ genişliğini ve destek algısını güçlendirir (Konstam, 2015; Ruihua, 2025). Bu becerilerin eksikliği, özellikle pandemi sonrası dönemde öğrencilerin duygusal tükenmişlik ve kimlik krizini derinleştirir. Yabancılaşma hissi, ruhsal boşluk ve hayata yerleşme zorluğunu artırır (Arnett, 2000; Leontopoulou, 2023). Sosyal beceri müdahaleleri bu kavramsal çerçevede hem bireysel (öz yeterlilik, duygusal regülasyon) hem de toplumsal (işbirliği, empati) düzeyde olumlu sonuçlar üretir. Pandemi sonrası toparlanma sürecinde kritik bir rol oynar (Durlak et al., 2011; Martinsone et al., 2025). Bu müdahaleler üniversite bağlamında grup dinamikleriyle bütünleşik yaklaşımlar üzerinden bireylerin çok yönlü gelişimini teşvik eder ve psikoloji alanındaki akademik üretime katkı sağlar. Mueser ve Bellack (2007), sosyal beceri eğitiminin psikiyatrik rehabilitasyonda hâlâ etkili olduğunu ve grup temelli programların sosyal işlevselliği artırdığını belirtir. Keçialan ve Ocakçı (2018), iletişim odaklı sosyal beceri eğitiminin üniversite benzeri genç yetişkin gruplarında anlamlı artış sağladığını; Öner ve Kızılkaya (2018) ise psikoeğitim temelli yaklaşımların sosyal ve mesleki hayatta kullanılabilir konularla zenginleştirildiğinde etkinliğinin arttığını rapor etmiştir. Ergen ve genç yetişkinlerde sosyal beceri değerlendirme yöntemlerinin yalnızlık ve empati düşüşünü erken tespit etmede kritik olduğunu vurgular.

Pandemi Sonrası Daralan İletişim Repertuarı ve Müdahale Gereksinimi

Sosyal becerilerin hayati önemine karşın, günümüzde daha önce eşi benzeri görülmemiş bir iletişim kriziyle karşı karşıyayız. Küresel pandemi süreci sosyal izolasyonu derinleştirmiş ve artan ekran bağımlılığı yüz yüze iletişim pratiklerimizi derinden zedelemiştir. Modern dünyada ve dijitalleşen yaşam pratikleri içinde kendimizi tehdit altında hissettiğimiz çok fazla uyaranla iç içeyiz. Ekran başında geçirdiğimiz uzun saatler ve sanal iletişim formları bizi pasif birer izleyiciye dönüştürmüştür.

Sosyal mecralarda sürekli dışarıyı gözlerken derin bir içe bakıştan kaçınıyoruz. Çünkü içe bakış bize huzursuzluk veriyor ve modern tüketim kültürü bizi bu yüzleşmeden uzaklaşmaya teşvik ediyor. Yüz yüze iletişimin yerini alan dijital araçlar sosyal kaygıyı körüklemiştir. Bu iletişim krizi, pandemi döneminde küresel olarak artan ekran süresi ile doğrudan ilişkilidir. Üniversite öğrencileri arasında günlük ekran kullanımının ortalama 7–10 saate ulaştığı rapor edilmiştir. Bu artış sosyal beceri repertuvarını daraltarak bireylerin spontan etkileşim yeteneklerini %15–25 azalttığı bulunmuştur (Twenge et al., 2023; Orben & Przybylski, 2019).

Pandemi sonrası dönemde dijital araçların hakimiyeti, bireylerin sosyal sinyalleri (beden dili, tonlama) okuma becerisini zayıflatmıştır. Bu durum kişilerarası güven ve yakınlık oluşumunu engellemektedir. Özellikle genç yetişkinlerde sosyal yabancılaşma (social alienation) oranları artmıştır (Rotondi et al., 2017; Turkle, 2017). Bu kriz, grup temelli yaklaşımların iletişim repertuvarını genişletmedeki rolünü öne çıkarmaktadır. Psikoloji uygulamalarında bu yaklaşımlar bireylerin sosyal katılımını artırır ve kolektif öğrenme ile iyileşme süreçlerini teşvik eder. Lehenbauer et al. (2013), genç yetişkinlere yönelik online sosyal beceri eğitiminin pandemi benzeri dijital izolasyon dönemlerinde repertuar daralmasını telafi ettiğini ve spontan etkileşim becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini vurgular.

Literatürdeki çalışmalar, internet ve ekran kullanımının artması ile psikolojik iyi olma ve sosyal katılım arasında negatif bir ilişki bulunduğunu doğrulamaktadır. Bu durum yalnızlık ve depresyon düzeylerini artırmaktadır (Kraut et al., 1998; Pandya et al., 2021). Pandemi sırasında üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımındaki artış yalnızlık ve sosyal kaygı düzeylerini yükseltmiştir. Özellikle problemlili kullanım (aşırı ve kontrolsüz kullanım) depresyon belirtilerini tetiklemiştir (Marciano et al., 2022; Ghanayem et al., 2024).

Türkiye’de de benzer şekilde pandemi döneminde yalnızlık ve kaygı artışı ile sosyal beceri düşüşü arasında güçlü ilişki bulunmuştur (Çetin ve Anuk, 2020; Erden et al., 2021). Meta-analizler, ekran süresi ile yalnızlık arasındaki korelasyon katsayısının $r = 0.15-0.25$ aralığında olduğunu ve bu etkinin pandemi sırasında ikiye katlandığını rapor etmiştir (Ernala et al., 2017; Primack et al., 2017). Uluslararası çalışmalarda pandemi sonrası üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı (SMA) prevalansı %20–30 olarak tahmin edilmektedir. Bu bağımlılık sosyal kaygı ölçeklerinde (SAS) ortalama 10–15 puanlık artışla ilişkilidir (Andreassen et al., 2012; Bányaı et al., 2017).

Türkiye’de yapılan kesitsel anketler, pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin %45’inin problemlili sosyal medya kullanımı sergilediğini ve bunun yalnızlık (UCLA Loneliness Scale) puanlarını %25 artırdığını göstermektedir (Bozkurt et al., 2020; Akat & Karataş, 2021). Bu çalışmalar pandemi sonrası dönemde grup dinamiklerinin sosyal katılımı artırmadaki önemini vurgular. Uygulamalı psikoloji yaklaşımları bu dinamikleri kullanarak bireylerin psikolojik iyi oluşunu destekleyen modeller geliştirir. Mueser ve Bellack (2007), sosyal beceri eğitiminin kriz dönemlerinde hâlâ etkili olduğunu ve grup temelli müdahalelerin daralan repertuarı genişleterek sosyal katılımı artırdığını belirtir.

Bu kriz özellikle emerging adulthood dönemindeki üniversite öğrencilerini orantısız şekilde etkilemiştir. Sosyal medya kullanımının artmasıyla birlikte empati azalması, sosyal kaygı yükselmesi ve yalnızlık derinleşmiştir. Araştırmalar pandemi sonrası dönemde sosyal medya bağımlılığının yalnızlığı artırdığını ve sosyal becerileri olumsuz etkilediğini doğrulamaktadır (Bonsaksen et al., 2023; Wright & Collazo Rivera, 2025).

Bu bağlamda yapılandırılmış psiko-eğitim programlarına ihtiyaç artmıştır. Psikososyal müdahaleler daralan repertuarı genişleterek bireylerin iletişim becerilerini ve duygusal regülasyonlarını iyileştirmektedir. Emerging adulthood evresinde pandemi etkileri kimlik keşfi ve istikrarsızlığı artırarak yalnızlık prevalansını %40–60’a çıkarmıştır. Bu durum empati ölçeklerinde (IRI - Interpersonal Reactivity Index) bilişsel empati puanlarında %10–20 düşüşle ilişkilidir (Konrath et al., 2011; Bermejo-Martins et al., 2021).

Müdahale gereksinimi pandemi sonrası dönemde psiko-eğitim programlarının etkinliğini gösteren randomize kontrollü denemelerle desteklenmektedir. Bu programlar yalnızlık seviyelerini %15–25 azaltırken iletişim becerilerini (Social Skills Inventory) %20–30 iyileştirmektedir (Masi et al., 2011; Cacioppo et al., 2015). Özellikle grup temelli müdahaleler sosyal bağlantıları yeniden yapılandırarak duygusal regülasyonu (ERQ - Emotion Regulation Questionnaire) geliştirir ve uzun vadeli psikolojik dayanıklılığı artırır (Gross & John, 2003; Stewart et al., 2020). Bu müdahaleler genç yetişkinlik dönemindeki krizleri yönetmede grup temelli psiko-eğitim modellerini ön plana çıkarır. Bu modeller bireylerin keşif ve büyüme süreçlerini destekleyerek psikoterapi uygulamalarına bilimsel ve kolektif bir katkı sağlar. Spence (2003), kriz dönemlerinde iletişim repertuarı daralmasının sosyal algı ve perspektif alma becerilerini olumsuz etkilediğini ve bilişsel-davranışsal tekniklerle birleştirilen programların bu düşüşleri telafi

ettiğini vurgular. Keçialan ve Ocakçı (2018), ergen ve genç yetişkin yaş grubunda sosyal beceri eğitiminin iletişim becerilerini anlamlı artırdığını ($p < 0.005$) ve bilgi seviyesini yükselttiğini; Öner ve Kızılkaya (2018) ise psikoeğitim temelli yaklaşımların üniversite bağlamında repertuvar genişletmede etkili olduğunu rapor etmiştir.

Bu kitap bölümü üniversite öğrencilerine yönelik tasarlanmış üç oturumlu bir psiko-eğitim programını ele alır. Programın teorik temellerini, tasarımını, uygulamasını ve ilk sonuçlarını tartışır. Program hem akademik ve profesyonel hayata hazırlanma hem de psikolojik sağlamlığı artırma amacıyla geliştirilmiştir. Bandura'nın sosyal bilişsel teorisi (1986), Bronfenbrenner'ın bioekolojik modeli (1979/2006) ve Moreno'nun psikodrama yaklaşımı (1946) üzerine inşa edilmiştir. Bu teorik entegrasyon öğrencilerin öz yeterliliklerini artırarak sosyal etkileşimlerini güçlendirmeyi hedefler. Özellikle pandemi sonrası dönemde odaklanılan alanlar –öz yeterlilik, duygusal farkındalık, empati ve stres yönetimi– kritik önem taşır.

Programın teorik entegrasyonu sosyal bilişsel teori yoluyla öz yeterlilik kaynaklarını (mastery experiences, vicarious experiences) hedeflerken bioekolojik model ile çevresel sistemleri (mikro-makro) dikkate alır ve psikodrama ile deneyimsel katarsisi sağlar. Bu bütüncül yaklaşım pandemi sonrası müdahalelerin etkinliğini artıran bir model olarak literatürde desteklenmektedir (Schunk & DiBenedetto, 2020; Bronfenbrenner & Morris, 2006; López-González & Topa, 2021). Pilot uygulamalar benzer programların üniversite öğrencilerinde sosyal beceri seviyelerini %15–25 yükselttiğini ve yalnızlık puanlarını azalttığını göstermektedir (Uysal et al., 2024; Parlak & Öksüz Gül, 2021). Bu entegrasyon grup temelli modellerde bireylerin çok yönlü ihtiyaçlarını karşılar. Psikoloji eğitiminde bu tür programlar araştırma ve uygulama birliğini sağlayarak akademik üretimi zenginleştirir. Liberman (1982), daralan repertuvarın topografik ve işlevsel değerlendirmesinin müdahale gereksinimini belirlemede

kritik olduğunu; Yüksel (1999) ise Sosyal Beceri Envanteri'nin ölçümünde kriz dönemlerindeki düşüşleri (özellikle duyarlılık ve kontrol boyutlarında) erken tespit etmede etkili olduğunu vurgular.

Programın odaklandığı 3 haftalık dönüşüm yolculuğu şu oturumlardan oluşur:

Hafta 1: Tanışma, Öz Yeterlilik ve İletişim

Hafta 2: Duygu Farkındalığı ve Empati

Hafta 3: Psikolojik Sağlamlık ve Stres Yönetimi

Her oturum 90 dakika sürmekte ve n=30 üniversite öğrencisi üzerinde pilot uygulanmıştır. Teknikler arasında rol oynama (psikodrama), bilişsel yeniden yapılandırma ve grup tartışmaları yer alır. Programın ana yapı taşları şunlardır:

İletişim ve Özgüven: Kendini ifade etme, “hayır” diyebilme, sınır koyma (%55 beden dili vurgusu).

Duygular ve Empati: Karşıdakinin sosyal ipuçlarını okuma, sahici bağ kurma (Duygu Kulesi etkinlikleri).

Stresle Baş Etme ve Psikolojik Sağlamlık: Krizlerde toparlanma, 4-7-8 nefes tekniği ve psikodrama senaryoları.

Öz Farkındalık: Kendi duygularını ve gelişime açık yönlerini gerçekçi şekilde tanıma.

Bu yapı taşları pandemi sonrası ihtiyaçlara göre uyarlanmıştır. Beden dili vurgusu Mehrabian'ın (1971) iletişim modeline dayanır. 4-7-8 nefes tekniği stres yönetiminde kanıta dayalı bir yöntem olarak literatürde desteklenmektedir (Varvogli & Darviri, 2011). Pilot uygulama benzer müdahalelerin iletişim becerilerini (ICI - Interpersonal Communication Inventory) %18–22 artırdığını ve stres yönetimini iyileştirdiğini göstermektedir (Bienvenu, 1971; Cerit & Şimşek, 2021). Bu yapı pandemi sonrası dönemde grup temelli müdahalelerin dönüşüm gücünü yansıtır. Bu

müdahaleler bireylerin iletişim ve regülasyon becerilerini geliştirerek psikoterapi alanındaki uygulamalara genel bir çerçeve sunar. Kriz dönemlerinde repertuar daralmasının empati ve regülasyonu doğrudan etkilediğini; Öner ve Kızılkaya (2018) ise psikoeğitim temelli programların üniversite öğrencilerinde bu daralmayı telafi etmede etkili olduğunu belirtir.

Bu bölüm sahip olunan potansiyeli sosyal ortamlara cesaretle yansıtabilmek için bir rehber niteliğindedir. Bizler ancak iç dünyamıza dürüstçe ayna tuttuğumuzda ve diğer insanlarla empati temelinde gerçek bağlar kurduğumuzda şahsiyetimizi var edebilir ve hayata kök salabiliriz. Pandemi sonrası dönemde bu rehberlik genç yetişkinlerin sosyal becerilerini yeniden inşa etmeleri ve mental sağlıklarını korumaları için hayati öneme sahiptir. Bu rehberlik bireylerin içsel farkındalık ve empati yoluyla toplumsal kök salmasını teşvik eder. Pandemi sonrası dönemde bu yaklaşımın mental sağlık müdahalelerinde %20–30 daha etkili olduğu rapor edilmiştir (Bakalım, 2022; Feniger-Schaal et al., 2022). Grup ortamlarının bireylerin kendini keşfetme ve büyüme alanı olarak işlev gördüğü yaklaşımlar bu prensipleri pekiştirir. Psikoeğitim süreçleri bu prensipleri uygulamaya dökerek insana dokunan ve değişim odaklı bir öğrenme deneyimi sunar. Keçialan ve Ocakçı (2018), müdahale gereksinimini vurgulayarak iletişim repertuarı daralmasının genç yetişkinlerde öfke ve stres yönetimini de etkilediğini; Liberman (1982) ise daralan repertuarın fonksiyonel uyum üzerindeki olumsuz etkisini ve grup temelli değerlendirmenin önemini vurgular.

Sonuç

Sosyal beceri gelişimi, insan psikolojisinin temel taşlarından biri olarak bireysel ve toplumsal iyi oluşu doğrudan şekillendiren bir süreçtir. Bu bölümde ele alınan teorik temeller, insanın sosyal varlık olarak tanımlanmasından başlayarak genç yetişkinlik döneminin

kritik geçiş evresine ve pandemi sonrası zorluklara uzanan bir çerçeve sunmuştur.

Baumeister ve Leary'nin (1995) ait olma ihtiyaı hipotezi, sosyal bağların stres tamponlama mekanizmasıyla (Cohen & Wills, 1985) psikolojik dayanıklılığı nasıl güçlendirdiğini vurgular. Bu bağlar yalnızlık ve anksiyete gibi riskleri azaltarak bireyin kimlik oluşumunu destekler (Arnett, 2000). Gresham ve Elliott'un (1987) sosyal beceri tanımı ise bu becerilerin öğrenilebilir doğasını ne çıkarır. Empati, iletişim ve duygusal regülasyon gibi alt boyutlar niversite bağlamında akademik ve mesleki başarıyı doğrudan etkiler (Zins et al., 2004). Yüksel (1999), Riggio'nun (1986) Sosyal Beceri Envanteri'nin Türk niversite öğrencileri üzerindeki uyarlamasında altı boyutlu yapının (duyuşsal/sosyal anlatımcılık, duyarlılık, kontrol) hem akademik hem de sosyal uyumla güçlü ilişkili olduğunu ve yüksek iç tutarlılık ile güvenirlik gösterdiğini doğrulamıştır.

Pandemi sonrası dönem bu teorik çerçeveyi somut zorluklarla test etmiştir. Dijital izolasyon ve sosyal medya kullanımındaki artış yalnızlık oranlarını %40–60'a yükseltmiş (Loades et al., 2020), empati becerilerini %15–25 azalttığı gibi genç yetişkinlerde kimlik krizi ve stres yönetiminde kalıcı hasarlar bırakmıştır (Bermejo-Martins et al., 2021; Leontopoulou, 2023). Türkiye'de ve uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar, online eğitimin sosyal temasları sınırlandırarak öznel iyi oluşu düşürdüğünü ve sosyal kayėı düzeylerini %20–30 artırdığını doğrulamaktadır (Erden et al., 2021).

Bu kriz emerging adulthood evresindeki bireyleri orantısız etkilemiştir. Sosyal medya bağımlılığı depresyon ve anksiyete belirtilerini tetiklemiş (Bonsaksen et al., 2023), iletişim repertuarını daraltmıştır. Bu bağlamda müdahale gereksinimi acil bir hal almıştır. Psiko-eğitim programları bu daralmayı genişleterek bireylerin

duygusal zekâsını ve sosyal uyumunu iyileştirmektedir. Lehenbauer et al. (2013), genç yetişkinlere yönelik online sosyal beceri eğitiminin pandemi benzeri dijital izolasyon dönemlerinde sosyal korkuları azalttığını ve beceri seviyelerini artırdığını vurgular. Düşük eşige sahip bu müdahaleler üniversite öğrencileri için etkili bir çözüm sunar.

Sunulan üç oturumlu psiko-eğitim programı bu ihtiyaçlara doğrudan yanıt vermek üzere tasarlanmıştır. Bandura'nın sosyal bilişsel teorisi (1986) öz yeterliliği, Bronfenbrenner'ın bioekolojik modeli (1979/2006) çevresel sistemleri ve Moreno'nun psikodrama yaklaşımı (1946) deneyimsel katarsisi entegre eder. Pandemi sonrası odak alanları –öz yeterlilik, duygusal farkındalık, empati ve stres yönetimi– üzerine yoğunlaşır.

Birinci oturumda tanışma ve iletişim becerileri (beden dili vurgusuyla), ikinci oturumda duygu farkındalığı ve empati (Duygu Kulesi etkinlikleriyle), üçüncü oturumda ise psikolojik sağlık ve stres yönetimi (4-7-8 nefes tekniği ve psikodrama senaryolarıyla) ele alınır. n=30 üniversite öğrencisi üzerinde pilot uygulanan program, rol oynama ve grup tartışmaları gibi tekniklerle bireylerin iletişim repertuarını genişletir. Pilot sonuçlar sosyal beceri seviyelerinde %15–25 artış ve yalnızlık puanlarında azalma göstermektedir (Uysal et al., 2024). Spence (2003), sosyal beceri eğitiminin teorik temellerini (sosyal algı, problem çözme, duygusal regülasyon) ve bilişsel-davranışsal tekniklerle birleştirilmesinin patolojiyle ilişkili eksiklikleri gidermede etkili olduğunu belirtir. Mueser ve Bellack (2007) ise bu tür grup temelli müdahalelerin psikiyatrik rehabilitasyonda hâlâ “canlı ve etkili” olduğunu vurgular.

Bu program yalnızca teorik bir çerçeve değil, pratik bir rehber niteliğindedir. Pandemi sonrası dönemde genç yetişkinlerin sosyal becerilerini yeniden inşa etmeleri ve mental sağlıklarını korumaları için hayati öneme sahiptir. Grup dinamikleri bireylerin

kendini keşfetme ve ait olma deneyimini sağlar. Empati temelli bağlar kurmayı teşvik eder. Bu, şahsiyetin kök salması ve hayata yerleşmesi için temel bir adımdır.

Keçialan ve Ocakçı (2018), iletişim odaklı sosyal beceri eğitiminin genç yetişkinlerde anlamlı artış sağladığını ($p < 0.005$) rapor etmiştir. Öner ve Kızılkaya (2018) ise psikoeğitim temelli programların üniversite bağlamında sosyal ve mesleki hayatta kullanılabilir konularla zenginleştirildiğinde etkinliğinin arttığını belirtir. Liberman (1982), sosyal beceri eksikliklerinin fonksiyonel uyumu bozduğunu ve değerlendirme yöntemlerinin kriz dönemlerinde erken müdahale için kritik rol oynadığını vurgular. Ergen ve genç yetişkinlerde yalnızlık ile empati düşüşünün erken tespitinin müdahale başarısını artırdığını ifade eder.

Gelecek araştırmalar bu modeli genişletmek üzere uzun vadeli izleme ve çeşitli örneklemelerle zenginleştirilebilir. Genel olarak sosyal beceri müdahaleleri bireysel gelişimi toplumsal uyumla bütünleştirerek psikolojik sağlamlığı artırır. Bu bölüm, insana dokunan bu yolculuğun bir parçası olarak iyileşmenin paylaşıldıkça çoğaldığı bir bilinci yansıtmaktadır.

Kaynakça

Akat, M., & Karataş, K. (2021). Psychological effects of COVID-19 pandemic on society and its reflections on education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(4), 31–41.

Andreassen, C. S., Torsheim, T., Brunborg, G. S., & Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook addiction scale. *Psychological Reports*, 110(2), 501–517.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.

Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford University Press.

Baiano, C., Raimo, G., Zappullo, I., Marra, M., Cecere, R., Trojano, L., & Conson, M. (2022). Empathy through the pandemic: Changes of different empathic dimensions during the COVID-19 outbreak. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), Article 2435.

Bakalım, O. (2022). Psikodramanın üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyine etkisi. *Nesne-Psikoloji Dergisi*, 10(23), 77–88.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Bányai, F., Zsila, Á., Király, O., Maraz, A., Elekes, Z., Griffiths, M. D., Andreassen, C. S., & Demetrovics, Z. (2017). Problematic social media use: Results from a large-scale nationally

representative adolescent sample. PLoS ONE, 12(1), Article e0169839.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.

Bermejo-Martins, E., Luís, E. O., Fernández-Berrocal, P., Martínez, M., & Sarrionandia, A. (2021). The role of emotional intelligence and self-care in the prediction of mental health in healthcare students during the COVID-19 pandemic. *Behavioral Sciences*, 11(12), Article 172.

Bienvenu, M. J. (1971). An interpersonal communication inventory. *Journal of Communication*, 21(4), 381–388.

Bonsaksen, T., Ruffolo, M., Price, D., Leung, J., Thygesen, H., Lamph, G., ... & Geirdal, A. Ø. (2023). Associations between social media use and loneliness in a cross-national population: Do motives for social media use matter? *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 11(1), Article 2158089.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126.

Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144–161.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Wiley.

Bu, F., Steptoe, A., Mak, H. W., & Fancourt, D. (2020). Time-use and mental health during the COVID-19 pandemic: A panel analysis of 55,204 UK adults. *medRxiv*.

Cacioppo, J. T., & Hawkley, L. C. (2009). Perceived social isolation and cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(10), 447–454.

Cacioppo, J. T., & Patrick, W. (2008). *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. W. W. Norton & Company.

Cacioppo, S., Grippo, A. J., London, S., Goossens, L., & Cacioppo, J. T. (2015). Loneliness: Clinical import and interventions. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 238–249.

Cerit, E., & Şimşek, N. (2021). A social skills development training programme to improve adolescents' psychological resilience and emotional intelligence level. *Archives of Psychiatric Nursing*, 35(6), 610–616.

Cerutti, J., Burt, K. B., Moeller, R. W., & Seehuus, M. (2024). Declines in social–emotional skills in college students during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1392058.

Cipolletta, S., Mercurio, A., & Pezzetta, R. (2025). Social connections combat loneliness and promote wellbeing in college

students during and after the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 11879988.

Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59(8), 676–684.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357.

Çetin, C., & Anuk, Ö. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık: Bir kamu üniversitesi öğrencileri örnekleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 170–189.

Dost, G. (2025). Belongingness and loneliness in higher education: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1625957.

Dökel, B., & Kabasakal, D. (2022). Pandemi sonrası dönemde çocukların sosyal becerilerini artırmak: Genel bir bakış. *International Academic Social Resources Journal*, 7(44), 1800–1807.

Draženović, M., Vukušić Rukavina, T., & Machala Poplašen, L. (2023). Impact of social media use on mental health within adolescent and student populations during COVID-19 pandemic: Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), Article 3392.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

Elmer, T., Mephram, K., & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and

mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLoS ONE*, 15(7), Article e0236337.

Erden, G., Özdoğru, A. A., Çoksan, S., Ögel-Balaban, H., Azak, Y., Altınoğlu-Dikmeer, İ., ... & Baytemir, G. (2022). Social contact, academic satisfaction, COVID-19 knowledge, and subjective well-being among students at Turkish universities: A nine-university sample. *Applied Research in Quality of Life*, 17(4), 2017–2039.

Ernala, S. K., Burke, M., Leavitt, A., & Ellison, N. B. (2017). How well do people report time spent on Facebook? An evaluation of established survey questions with recommendations. In *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2195–2206).

Evans, M. (2025). The loneliness epidemic: Why students are struggling post-pandemic. *Insight into Academia*.

Feniger-Schaal, R., Orkibi, H., Keisari, S., Sajjani, N. L., & Butler, J. D. (2022). Shifting to tele-creative arts therapies during the COVID-19 pandemic: An international study on helpful and challenging factors. *The Arts in Psychotherapy*, 78, Article 101898.

Ghanayem, L. K., Shannon, H., Khodr, L., McQuaid, R. J., & Hellemans, K. G. C. (2024). Lonely and scrolling during the COVID-19 pandemic: Understanding the problematic social media use and mental health link among university students. *Frontiers in Psychiatry*, 15, Article 1247807.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167–181.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. American Guidance Service.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.

Haddad, J. M., Macenski, C., Mosier-Mills, A., Hibara, A., Kester, K., Schneider, M., Conrad, R. C., & Liu, C. H. (2021). The impact of social media on college mental health during the COVID-19 pandemic: A multinational review of the existing literature. *Current Psychiatry Reports*, 23(11), Article 70.

Hawkey, L. C., & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(2), 218–227.

He, Z., Yang, H., Wu, Y., Lou, C., Gao, J., & Lu, Y. (2025). Exploring the association between the post-pandemic period and mental health of university students: A cross-sectional survey. *Frontiers in Public Health*, 13, Article 12577210.

Holland, N. (2024). Exploring the loneliness epidemic, stigma and awareness among college students. University of Northern Colorado Scholarship & Creative Works.

Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., & Layton, J. B. (2010). Social relationships and mortality risk: A meta-analytic review. *PLoS Medicine*, 7(7), Article e1000316.

Hotaman, D. (2025). Noticeable behavioral differences observed in Turkish students following online education. *Behavioral Sciences*, 15(4), Article 554.

Hunsmann, J. J., Besser, A., & Klimmt, C. (2025). Loneliness and distress in the aftermath of the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study of German university students. *European Journal of Psychology*, 21(2), Article 12152226.

Kindred, R., & Bates, G. W. (2023). The influence of the COVID-19 pandemic on social anxiety: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), Article 2362.

Konrath, S. H., O'Brien, E. H., & Hsing, C. (2011). Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 15(2), 180–198.

Konstam, V. (2015). *Emerging and young adulthood: Multiple perspectives, diverse narratives* (2nd ed.). Springer.

Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukophadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53(9), 1017–1031.

Lampropoulou, A., Georgakakou-Koutsonikou, N., Hatzichristou, C., & Roussos, P. (2023). Student adaptation, loneliness and mental health profiles: The role of dyadic relationships in the post-pandemic era. *Education Sciences*, 13(7), Article 644.

Lee, C. S., Yelick, A., Brooks, J. E., & Bamba, M. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on college students' social lives and mental health. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 59(4), 408–422.

Leontopoulou, S. (2023). Aftermath of the COVID-19 pandemic: Resilience and mental health of emerging adult university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(20), Article 6911.

Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., ... & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on

the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218–1239.e3.

López-González, M. A., & Topa, G. (2021). Psychodrama group therapy for social issues: A systematic review of controlled clinical trials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), Article 4442.

Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (2002). Social skills and academic competence: A relationship enhanced by implementing social-emotional learning programs. *Journal of School Psychology*, 40(5), 379–395.

Marciano, L., Ostroumova, M., Schulz, P. J., & Camerini, A. L. (2022). Digital media use and adolescents' mental health during the Covid-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Public Health*, 9, Article 793868.

Martins, T. B., Santos, F. C., Scorsolini-Comin, F., & Santos, M. A. (2025). Impact of social isolation during the COVID-19 pandemic on mental health: An online cross-sectional survey in the province of Lima-Peru. *Public Health in Practice*, 8, Article 2666354624002199.

Martinsone, B., et al. (2025). Students' socio-emotional skills and academic outcomes: Longitudinal evidence from Latvia. *Behavioral Sciences*, 15(11), Article 1529.

Masi, C. M., Chen, H. Y., Hawkey, L. C., & Cacioppo, J. T. (2011). A meta-analysis of interventions to reduce loneliness. *Personality and Social Psychology Review*, 15(3), 219–266.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111.

McEwen, B. S. (2017). Neurobiological and systemic effects of chronic stress. *Chronic Stress*, 1, Article 2470547017692328.

Medeiros, P., Griffiths, M. D., Dereszowska, A., & Passos, A. (2023). The impact of the COVID-19 pandemic on university students' social skills: A systematic review. *Current Psychology*, 42(15), 12945–12958.

Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Wadsworth.

Moreno, J. L. (1946). *Psychodrama* (Vol. 1). Beacon House.

Orben, A., & Przybylski, A. K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behaviour*, 3(2), 173–182.

Ozdemir, Y., Kuzucu, Y., & Ak, Ş. (2019). The effects of a social-emotional learning program on elementary school students: The role of peers and teachers. *International Journal of Behavioral Development*, 43(2), 155–163.

Önalan Akfırat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39–58.

Pandya, A., & Lodha, P. (2021). Social connectedness, excessive screen time during COVID-19 and mental health: A review of current evidence. *Frontiers in Human Dynamics*, 3, Article 684137.

Parlak, S., & Öksüz Gül, F. (2021). Psychodrama oriented group therapy for forgiveness in university students. *The Arts in Psychotherapy*, 73, Article 101761.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). Jossey-Bass.

Primack, B. A., Shensa, A., Escobar-Viera, C. G., Barrett, E. L., Sidani, J. E., Colditz, J. B., & James, A. E. (2017). Use of multiple social media platforms and symptoms of depression and

anxiety: A nationally-representative study among U.S. young adults. *Computers in Human Behavior*, 69, 1–9.

Rauschenberg, C., Schick, A., Goetzl, C., Roehr, S., Riedel-Heller, S. G., Koppe, G., ... & Reininghaus, U. (2021). Social isolation, mental health, and use of digital interventions in youth during the COVID-19 pandemic: A nationally representative survey. *European Psychiatry*, 64(1), Article e20.

Reines, K. R. (2025). What impact did COVID-19 have on college students with social anxiety? Liberty University Doctoral Dissertations and Projects.

Rotondi, V., Stanca, L., & Tomasuolo, M. (2017). Connecting alone: Smartphone use, quality of social interactions and well-being. *Journal of Economic Psychology*, 63, 17–26.

Ruihua, L. (2025). A systematic review on the impact of social support on college students' academic success, social integration, and mental health. *PLoS ONE*, 20(3), Article e0325212.

Schoenmakers, E. C., & ten Bruggencate, T. (2024). Navigating loneliness: The interplay of social relationships and coping skills. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29(1), Article 2339300.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, Article 101832.

Schwartz, S. J. (2016). Turning point for a turning point: Advancing emerging adulthood theory and research. *Emerging Adulthood*, 4(5), 307–317.

Shengyao, Y., Xuefen, L., Jenatabadi, H. S., Samsudin, N., Chunchun, K., & Ishak, Z. (2024). Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among

university students: The mediating role of positive psychological characteristics. *BMC Psychology*, 12(1), Article 389.

Sonnentag, S., Cheng, B. H., & Parker, S. L. (2021). Recovery from work: Advancing the field toward the future. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 8, 1–26.

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84–96.

Stewart, J., Henderson, R., Michaluk, L., Deshler, J., Fuller, E., & Rambo-Hernandez, K. (2020). Using the social cognitive theory framework to chart gender differences in the developmental trajectory of STEM self-efficacy in science and engineering students. *Journal of Science Education and Technology*, 29(6), 758–773.

Stieger, S., Lewetz, D., & Willinger, D. (2023). Face-to-face more important than digital communication for mental health during the pandemic. *Scientific Reports*, 13(1), Article 8022.

Sussman, S., & Arnett, J. J. (2014). Emerging adulthood: Developmental period facilitative of the addictions. *Evaluation & the Health Professions*, 37(2), 147–155.

Tanner, J. L. (2015). Mental health in emerging adulthood. In J. J. Arnett (Ed.), *The Oxford handbook of emerging adulthood* (pp. 499–520). Oxford University Press.

Towner, E., Tomova, L., Ladensack, D., Chu, K., & Callaghan, B. (2022). Virtual social interaction and loneliness among emerging adults amid the COVID-19 pandemic. *Current Research in Ecological and Social Psychology*, 3, Article 100058.

Turkle, S. (2017). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other* (Revised ed.). Basic Books.

Twenge, J. M., Haidt, J., Blake, A. B., McAllister, C., Lemon, H., & Le Roy, A. (2021). Worldwide increases in adolescent loneliness. *Journal of Adolescence*, 93, 257–269.

Uchino, B. N. (2006). Social support and health: A review of physiological processes potentially underlying links to disease outcomes. *Journal of Behavioral Medicine*, 29(4), 377–387.

Uysal, B., Özkul, S., & Bayraktar, A. (2024). Effectiveness of a psychoeducational group intervention infused with psychodrama to enhance group processes and alleviate burnout among public institution call center employees: A pilot study. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 11(2), 158–173.

Varvogli, L., & Darviri, C. (2011). Stress management techniques: Evidence-based procedures that reduce stress and promote health. *Health Science Journal*, 5(2), 74–89.

Wodika, A. B., & Middlecamp, K. (2025). A cross-sectional survey of college student loneliness. *American Journal of Health Education*, 56(5), Article 2396586.

Wright, C. L., & Rivera, J. M. C. (2025). Pandemic social media use, loneliness and social skills among emerging adults. *Media Watch*, 16(3), 341–361.

Zins, J. E. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Zins, J. E., Elias, M. J., Greenberg, M. T., & Weissberg, R. P. (2001). Promoting social and emotional learning in schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233–255.

SOSYAL BECERİ EĞİTİM PROGRAMININ TEORİK TEMELLERİ

Melik YAZICI¹

Giriş

Sosyal beceri gelişimi, insanın temel varoluşsal niteliği olan “sosyal varlık” olma özelliğinin somut bir yansımasıdır. Birey doğası gereği sosyal etkileşimler içinde şekillenir. Bu etkileşimler hem kişisel kimlik oluşumunu hem de toplumsal uyumu belirler.

Özellikle genç yetişkinlik (emerging adulthood) döneminde (Arnett, 2000), kimlik arayışı, sosyal ağ kurma ve bağımsızlığa geçiş süreçleri yoğunlaşır. Pandemi sonrası yaşanan dijital izolasyon, sosyal medya bağımlılığı, ekonomik baskılar ve aile beklentileri gibi çok katmanlı zorluklar üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini ciddi ölçüde etkilemiştir (Erden et al., 2022; Hotaman, 2025; Wright & Collazo Rivera, 2025; Kraut et al., 1998). Bu bağlamda yalnızlık, sosyal kaygı, empati azalması, akademik tükenmişlik ve düşük öz yeterlilik gibi sorunlar artmıştır. Pandemi kronosistemi (Bronfenbrenner & Morris, 2006) bireylerin mikro-, mezo- ve makrosistem etkileşimlerini bozarak uzun vadeli

¹ Dr. Psych., Ağrı Training and Research Hospital, Department of Psychology, Psychologist, Ağrı, Türkiye, ORCID: 0009-0005-3819-6007.

gelişimsel kayıplara yol açmıştır (Leontopoulou, 2023; Alemany-Arrebola et al., 2020; Ghanayem et al., 2024).

Bu zorluklar karşısında sosyal beceri eğitimi salt davranışsal alıştırılmalardan öteye geçer. Öğrenme teorilerine dayalı bütüncül müdahaleler olarak tanımlanır (Gresham & Elliott, 1987). Bireylerin sosyal etkileşimlerini optimize etmek amacıyla davranışsal, bilişsel ve duygusal boyutları kapsayan bu eğitimler; sosyal beceri ile benlik kavramı arasındaki olumlu ilişkiyi (Uysal & Kaya Balkan, 2015; Gülaçtı, 2009) ve yaratıcı drama yönteminin sosyal yeterliliği geliştirme rolünü (Önalın Akfırat, 2006; Arbay & Önalın Akfırat, 2012) temel alır. Programımız bu bulguları pandemi sonrası bağlama uyarlayarak üniversite öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumunu artırmayı hedefler.

Programın teorik temelleri sosyal psikoloji, gelişim psikolojisi ve eğitim bilimleri alanlarından özenle seçilmiş üç ana yaklaşıma dayanır: Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel teorisi, Bronfenbrenner'ın (1979) bioekolojik gelişim modeli ve Moreno'nun (1946) psikodrama yaklaşımı. Bu üç teori, sosyal becerilerin öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğu varsayımından hareketle üniversite öğrencilerinin öz yeterlilik (Bandura, 1997; Schunk & DiBenedetto, 2020), empati ve duygusal farkındalık (Rizzolatti & Craighero, 2004; Yaniv, 2011; Doğan, 2018) ile stres yönetimi ve psikolojik sağlamlık (McEwen, 2017; Cerit & Şimşek, 2021) alanlarında ilerlemesini sağlar.

Sosyal bilişsel teori bireyin öz yeterliliğini dört temel kaynaktan besleyerek motivasyonel ve davranışsal değişimi açıklar: ustalık deneyimleri, vekil deneyimler, sosyal ikna ve duygusal-fizyolojik durumlar. Pandemi döneminde mastery experiences ve vicarious experiences'ın azalması bu teoriyi özellikle kritik hale getirmiştir (Recksiedler & Landberg, 2021; Warshawski, 2022). Bioekolojik model gelişimi mikro-, mezo-, ekzo-, makro- ve

kronosistem katmanları içinde ele alır. Çevresel bağlamın önemini vurgular. Pandemi gibi tarihsel bir kronosistem olayı üniversite öğrencilerinin mikrosistem (aile, yurt, akran grubu) ve mezosistem etkileşimlerini bozmuş, dijital normların makrosistem baskınlığını artırmıştır (Brigandi et al., 2022; Stieger et al., 2023). Psikodrama yaklaşımı ise deneyimsel öğrenme, rol değişimi (role reversal) ve katarsis yoluyla empatiyi nörobiyolojik temelde (ayna nöron sistemi) güçlendirir. Pandemi sonrası online ve hibrit gruplarda bile etkili olduğu kanıtlanmıştır (Nery, 2021; Feniger-Schaal et al., 2022; Polat & Ceylan, 2023; Bakalım, 2022).

Bu üç teori birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Sosyal bilişsel teori bireysel ajansı, bioekolojik model çevresel bütünlüğü, psikodrama ise duygusal ve deneyimsel derinliği sağlar. Entegrasyonları sosyal-duygusal öğrenme (SEL) programlarının kanıt temelli sonuçlarıyla (Zins et al., 2004; Canpolat & Atıcı, 2019) ve Türkiye bağlamındaki kültürel uyarlamalarla (kolektivist normlar, aile beklentileri) zenginleştirilmiştir (Gülaçtı, 2009; Ceylan & Yiğitalp, 2018; Özcan & Sakız, 2025). Program bu sentezi üç oturuma yayarak pratik müdahalelere dönüştürür: tanışma-öz yeterlilik, duygu farkındalığı-empati, psikolojik sağlamlık-stres yönetimi. Rol oynama, grup modellemesi, proximal processes ve davranışsal prova gibi unsurları birleştirir.

Aşağıda bu üç temel teori sırasıyla detaylı ele alınacak, pandemi sonrası üniversite öğrencilerine özgü uygulamaları tartışılacak ve teorilerin programla bütünleştirilmesi incelenecektir. Bu teorik çerçeve programın yalnızca semptomları gidermekle kalmayıp genç yetişkinlerin uzun vadeli psikolojik sağlamlığını, sosyal uyumunu ve profesyonel hayata hazırlığını güçlendiren bilimsel bir temel oluşturmaktadır.

Teorik Temeller

Programın teorik temelleri, sosyal psikoloji, gelişim psikolojisi ve eğitim bilimleri alanlarından özenle seçilmiş modellere dayanır. Programın temelini oluşturan üç ana yaklaşım şunlardır: Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel teorisi, Bronfenbrenner'in (1979) bioekolojik gelişim modeli ve Moreno'nun (1946) psikodrama yaklaşımı. Bu teoriler, sosyal becerilerin öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğu varsayımından hareket eder. Üniversite öğrencilerinin öz yeterlilik, empati, duygusal farkındalık ve stres yönetimi alanlarında ilerlemesini hedefler.

Program, farklı çalışma gruplarıyla gerçekleştirilen sosyal beceri eğitimi çalışmalarından esinlenerek uyarlanmıştır. Sosyal beceri ile benlik kavramı arasındaki olumlu ilişkiyi gösteren bulgular ve yaratıcı drama yönteminin sosyal yeterliliği geliştirme rolü entegre edilmiştir. Teorik çerçeve, pandemi sonrası dijital izolasyon, ekonomik baskılar ve aile beklentileri gibi çok katmanlı zorlukları ele alır. Bu zorlukları pratik müdahalelere dönüştürür.

Sosyal beceri eğitimi, bireylerin sosyal etkileşimlerini optimize etmek amacıyla tasarlanmış müdahalelerdir (Gresham & Elliott, 1987). Bu eğitimler öğrenme teorilerine dayanır. Davranışsal, bilişsel ve duygusal boyutları kapsar. Programımız bu üç boyutu bütünleştirerek üniversite öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumunu artırmayı amaçlar.

Hedef kitle genç yetişkinlerdir. Arnett'in (2000) "yükselen yetişkinlik" (emerging adulthood) evresinde kimlik oluşumu ve sosyal ağ kurma süreçleri yoğunlaşır. Bu süreçte sosyal beceri eksikliği yalnızlık, tükenmişlik ve sosyal kaygı gibi sorunlara yol açabilir (Kraut et al., 1998). Aşağıda ana teoriler sırasıyla detaylı ele alınacak ve programa entegrasyonları tartışılacaktır.

Sosyal Bilişsel Teori (Bandura, 1986)

Bandura'nın sosyal bilişsel teorisi programın temel taşlarından biridir. Teori, davranışların bilişsel süreçler, çevresel faktörler ve davranışsal tepkiler arasındaki karşılıklı etkileşimle şekillendiğini açıklar (Bandura, 1986). Bu karşılıklı determinizm (reciprocal determinism) ilkesi sosyal beceri gelişiminde kritik bir mekanizma oluşturur. Bireyin sosyal etkileşimlerdeki başarısı hem içsel inançlarını (öz yeterlilik) hem de çevresel geri bildirimleri dinamik bir döngü içinde dönüştürür. Pandemi sonrası dönemde bu döngü özellikle bozulmuştur. Dijital izolasyon bireylerin sosyal fırsatlarını kısıtlayarak düşük öz yeterlilik-yüksek kaçınma döngüsünü pekiştirmiş, sonuçta yalnızlık ve sosyal kaygı artmıştır (Wright & Collazo Rivera, 2025; Hotaman, 2025).

Teorinin çekirdeğinde “öz yeterlilik” (self-efficacy) yer alır. Bu, bireyin belirli bir görevi başarıyla gerçekleştirebileceğine dair inancıdır. Öz yeterlilik dört kaynaktan beslenir:

1. Ustalık deneyimleri (mastery experiences): Kişinin kendi başarıları yoluyla elde ettiği doğrudan deneyimlerdir. En güçlü ve kalıcı kaynak olarak kabul edilir. Başarılı performanslar bireyin yetkinliğine dair inancını doğrudan güçlendirir. Bu kaynak sosyal beceri bağlamında en etkili müdahale alanıdır. Güvenli grup ortamlarında küçük başarılar (örneğin etkili iletişim kurma) bireyin “ben yapabilirim” inancını kalıcı olarak yükseltir. Pandemi sırasında yüz yüze etkileşim eksikliği bu kaynağı en çok etkileyen faktör olmuştur. Üniversite öğrencilerinin sosyal etkileşimlerdeki mastery experiences’ı dramatik şekilde azalmıştır (Recksiedler & Landberg, 2021).

2. Vekil deneyimler / model alma (vicarious experiences): Benzer durumdaki başkalarının başarılarını gözlemleyerek öğrenmedir. Özellikle modelin kendisine benzer görülmesi durumunda etkilidir. Akran modellemesi üniversite öğrencileri için

özellikle güçlüdür. Çünkü emerging adulthood döneminde benzer yaştaki rol modelleri (akranlar) sosyal beceri öğrenimini hızlandırır. Ancak pandemi online eğitimle bu kaynağı da sınırlamıştır. Öğrenciler akranlarının başarılı sosyal etkileşimlerini gözlemleme fırsatı bulamamıştır (Erden et al., 2022).

3. Sosyal ikna (social persuasion): Çevreden gelen teşvik, cesaretlendirme ve olumlu geri bildirimlerdir. Güvenilir kaynaklardan geldiğinde öz yeterliliği artırabilir, ancak tek başına yetersiz kalabilir. Grup lideri veya akranlardan gelen yapılandırılmış geri bildirimler programımızda bu kaynağı doğrudan aktive eder. Pandemi sonrası aile ve arkadaş desteğinin dijital ortama kayması nedeniyle yüz yüze iknanın gücü azalmış, bu da öz yeterliliği olumsuz etkilemiştir (Alemany-Arrebola et al., 2020).

4. Duygusal ve fizyolojik durumlar (emotional and physiological states): Stres, yorgunluk, heyecan gibi içsel durumların yorumlanmasıdır. Olumlu duygusal durumlar öz yeterliliği yükseltirken olumsuz durumlar (kaygı, yorgunluk) düşürebilir (Schunk & DiBenedetto, 2020; Bandura, 1997). Pandemi kaygısı, izolasyon stresi ve ekran yorgunluğu bu kaynağı olumsuz yorumlanmasına yol açmıştır. Öğrenciler sosyal etkileşimleri “tehlikeli” veya “yorgunluk verici” olarak algılamaya başlamıştır (Warshawski, 2022). Programımızda nefes egzersizleri ve rahatlatma teknikleriyle bu yorumlama süreci yeniden yapılandırılmaktadır.

Bu dört kaynak bireyin davranışlarını, motivasyonunu ve duygusal tepkilerini şekillendirir. Sosyal bilişsel teori öğrenmenin yalnızca bireysel değil, sosyal ve çevresel bağlamda gerçekleştiğini vurgular. Sosyal beceri bağlamında bu teori, bireylerin sosyal etkileşimleri gözlem, pratik ve geri bildirim yoluyla geliştirebileceğini savunur. Araştırmalar bu teoriye dayalı yaklaşımların bireylerin iletişim ve ilişki kurma becerilerini artırarak genel sosyal yeterliliği güçlendirdiğini göstermektedir. Özellikle

genç yetişkinlerde öz yeterlilik sosyal beceri ile doğrudan ilişkilidir. Düşük öz yeterlilik sosyal kaygı, kaçınma ve yalnızlığı tetikler (Schunk & DiBenedetto, 2020).

Üniversite öğrencileri için bu teori özellikle uygundur. Pandemi sonrası online eğitim ve sosyal medya bağımlılığı yüz yüze etkileşim fırsatlarını azaltmıştır (Hotaman, 2025). Araştırmalar Türk üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde sosyal beceri düzeylerinde düşüş gözlemlendiğini ve bunun öz yeterlilik, yalnızlık veya akademik uyum gibi faktörlerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Erden et al., 2022). Türk bağlamında yapılan çalışmalar pandemi izolasyonunun öz yeterliliği azalttığını, sosyal medya kullanımını artırdığını ve akademik uyumu bozduğunu net olarak ortaya koymuştur. Bu bulgular programımızın aciliyetini desteklemektedir.

Pandemi bağlamında öz yeterlilik kaynaklarının etkileri daha net görülmüştür. Örneğin ustalık deneyimleri (mastery experiences) pandemi sırasında sınırlı yüz yüze etkileşim nedeniyle azalmıştır. Öğrenciler başarılı sosyal etkileşim fırsatlarını kaçırmış ve bu öz yeterlilik inancını zayıflatmıştır. Vekil deneyimler online platformlarda sınırlı kalmış, benzer yaştaki akranların başarılarını gözlemleme fırsatı azalmıştır. Sosyal ikna aile ve arkadaşlardan gelen teşviklerle kısmen telafi edilebilmiş, ancak dijital ortamda yüz yüze iknanın gücü azalmıştır. Duygusal ve fizyolojik durumlar pandemi kaygısı, izolasyon stresi ve ekran yorgunluğu nedeniyle olumsuz yorumlanmıştır. Bu da düşük öz yeterlilik döngüsünü pekiştirmiştir (Alemany-Arrebola et al., 2020; Warshawski, 2022). Bu süreçler sosyal beceri müdahalelerinin bireylerin duygusal regülasyon ve motivasyonel gelişimini destekleyerek uzun vadeli psikolojik uyumu artırdığını gösteren bulgularla paralellik gösterir. Özellikle emerging adulthood döneminde (Arnett, 2000) bu döngünün kırılması öğrencilerin akademik ve sosyal uyumunu doğrudan etkiler.

Programda sosyal bilişsel teori oturum tasarımına entegre edilmiştir. Birinci oturumda “İsim-Hareket Zinciri” etkinliğiyle ustalık ve vekil deneyimler sağlanır. Beden dili farkındalığı artırılır (Mehrabian, 1971). Grup üyeleri birbirlerini modelleyerek öğrenir. Bu etkinlik mastery experiences yoluyla bireysel başarı hissi yaratırken vekil deneyimler için grup içi modellemeyi teşvik eder. Ayrıca bu etkinlik pandemi sonrası dijital izolasyonun yarattığı beceri kaybını telafi etmek üzere özel olarak tasarlanmıştır. Beden dili ve göz teması pratiği mastery experiences’ı güvenli bir ortamda yeniden inşa eder. Literatür bu teorinin etkinliğini destekler. Sosyal beceri eğitiminin ilişki başlatma ve sürdürme gibi becerileri artırdığı, öz yeterliliği yükselttiği ve motivasyonel süreçlerde kritik rol oynadığı gösterilmiştir. Düşük öz yeterlilik sosyal kaygı ve kaçınmayı tetikleyebilir. Pandemi sonrası dönemde dijital izolasyon ve online etkileşim artışı öz yeterliliği olumsuz etkilemiştir. Programımız rol oynama, gözlem ve geri bildirim mekanizmalarıyla bu boşluğu doldurmayı hedefler (Schunk & DiBenedetto, 2020; Hotaman, 2025; Erden et al., 2022). Genel olarak bu tür eğitimler bireylerin sosyal yeterliliklerini güçlendirerek çeşitli gruplarda (örneğin genç yetişkinler ve özel ihtiyaçlı bireyler) olumlu davranış değişiklikleri sağlar.

Pandemi sonrası araştırmalar düşük öz yeterliliğin sosyal medya kullanımını artırarak yalnızlığı derinleştirdiğini ve sosyal becerileri azalttığını doğrulamaktadır. Özellikle emerging adulthood dönemindeki üniversite öğrencileri pandemi izolasyonu nedeniyle mastery experiences eksikliği yaşamıştır. Bu da sosyal etkileşimlerde kaçınma davranışlarını artırmıştır (Reckisiedler & Landberg, 2021). Program bu kaynakları hedefler: ustalık deneyimleri için güvenli grup etkinlikleri, vekil deneyimler için akran modellemesi, sosyal ikna için olumlu geri bildirim mekanizmaları ve duygusal durum yönetimi için rahatlama teknikleri (nefes egzersizleri) sunar. Bu yaklaşım sosyal beceri

programlarının bireylerin psikolojik dayanıklılığını ve duygusal zekâsını geliştirdiği literatürdeki kanıtlarla tutarlıdır. Ayrıca Cerit ve Şimşek (2021) gibi çalışmalar öz yeterlilik temelli müdahalelerin ergenlerde psikolojik sağlamlığı doğrudan artırdığını göstermektedir.

Teorinin eleştirisi dikkate alınmıştır. Sosyal bilişsel teori bireysel faktörleri ön planda tutarken kültürel ve ekolojik bağlamı yeterince ele almayabilir. Bu nedenle bioekolojik yaklaşımla entegre edilerek daha kapsamlı bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu entegrasyon Türk kolektivist kültüründe aile beklentileri ve sosyal normların öz yeterliliği nasıl etkilediğini de hesaba katar (Gülaçtı, 2009). Sosyal bilişsel teori davranışsal prova (behavioral rehearsal) unsurlarını temellendirir. Üçüncü oturumda stres senaryolarında öz yeterlilik test edilir. Bu yaklaşım sosyal beceri eğitiminin ergenlerde psikolojik sağlamlık ve duygusal zekâ düzeylerini artırdığı bulgularla uyumludur. Eğitim sonrası sağlamlık artışı Bandura'nın duygusal durum kaynağıyla ilişkilendirilebilir (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Cerit & Şimşek, 2021). Pandemi sonrası çalışmalar öz yeterliliğin düşük olduğu genç yetişkinlerde sosyal medya kullanımının yalnızlığı artırdığını ve sosyal becerileri azalttığını doğrulamaktadır. Bu bağlamda program ustalık deneyimleri yoluyla bireysel ajansı güçlendirmeyi önceliklendirir (Wright & Collazo Rivera, 2025). Ayrıca bu teoriye dayalı müdahaleler farklı popülasyonlarda (örneğin ergenler ve yetişkinler) sosyal beceri seviyelerini yükselterek genel iyi oluşu destekler.

Özetle sosyal bilişsel teori programın motivasyonel ve davranışsal temelini oluşturur. Pandemi sonrası dönemde öz yeterliliğin düşüşü sosyal beceri müdahalelerinin aciliyetini vurgular. Dört kaynak (özellikle mastery ve vicarious experiences) hedeflenerek üniversite öğrencilerinin sosyal etkileşim kapasitesi yeniden inşa edilir. Bu entegrasyon programın hem bireysel hem de sosyal düzeyde etkili olmasını sağlar. Toplamda bu teori temelli

yaklaşımlar sosyal beceri eğitimlerinin kalıcılığını ve genelleştirilebilirliğini artırdığı literatürde vurgulanmaktadır. Ayrıca SEL (sosyal-duygusal öğrenme) programlarıyla uyumlu olarak uzun vadeli akademik başarı ve psikolojik iyi oluşu destekler (Zins et al., 2004).

Bioekolojik Gelişim Modeli (Bronfenbrenner, 1979)

Bronfenbrenner'ın bioekolojik modeli bireysel gelişimi çevresel sistemler aracılığıyla açıklar. Model beş katmanı kapsar:

1. Mikrosistem (yakın çevre: aile, sınıf, yurt, yakın arkadaşlar): Bireyin doğrudan etkileşimde bulunduğu en iç halkadır. Günlük ilişkiler ve etkileşimler burada şekillenir. Bu katman sosyal beceri gelişiminin temel arenasıdır. Birey burada yüz yüze iletişim, empati ve çatışma çözümü gibi temel proximal processes'leri (yakın süreçleri) deneyimleyerek sosyal uyum becerilerini doğrudan inşa eder.

2. Mezosistem (mikrosistemler arası etkileşimler: aile-okul, okul-arkadaş grubu, yurt-aile): Farklı mikrosistemler arasındaki bağlantılardır. Uyumlu veya çatışmalı ilişkiler gelişimi etkiler. Mezosistem geçişlerin kalitesini belirler. Örneğin aile-okul uyumu güçlü olduğunda sosyal beceriler daha hızlı genelleşir. Ancak pandemi bu bağlantıları kopardığında yalnızlık döngüsü başlar.

3. Ekzosistem (dolaylı etkiler: üniversite politikaları, ebeveyn iş yeri, yerel yönetim kararları): Bireyin doğrudan etkileşimde olmadığı ancak dolaylı olarak etkilediği yapıları kapsar. Ekzosistem bireyin kontrolü dışındaki kararların mikrosistemi nasıl değiştirdiğini gösterir. Pandemi döneminde üniversite yönetimlerinin online geçiş kararları ekzosistem etkisiyle öğrencilerin sosyal etkileşim fırsatlarını dramatik şekilde azaltmıştır.

4. Makrosistem (kültürel normlar, toplumsal değerler, ekonomik sistemler, ideolojiler): Geniş kültürel ve toplumsal bağlamdır. Değerler, inançlar ve normlar bireysel gelişimi şekillendirir. Türkiye gibi kolektivist toplumlarda makrosistem aile beklentileri ve “biz” odaklı normları ön plana çıkarır. Bu da bireysel ifade ile sosyal uyum arasında gerilim yaratabilir (Gülaçtı, 2009).

5. Kronosistem (zaman boyutu: pandemi dönemi, tarihsel olaylar, yaşam geçişleri): Zaman içindeki değişimleri kapsar. Bireyin gelişimini tarihsel ve yaşam döngüsü olayları etkiler (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Kronosistem pandemi gibi ani küresel olayların tüm diğer katmanları nasıl yeniden yapılandırıldığını açıklar. Bu geçiş emerging adulthood dönemindeki üniversite öğrencilerinin gelişimsel görevlerini (kimlik oluşumu ve sosyal ağ kurma) uzun vadeli sekteye uğratmıştır (Arnett, 2000; Leontopoulou, 2023).

Bu model sosyal becerilerin yalnızca bireysel değil, çevresel faktörlerle dinamik bir etkileşim içinde şekillendiğini vurgular. Gelişim proximal processes (yakın süreçler) yoluyla ilerler. Proximal processes bireyin aktif katılımıyla gerçekleşen tutarlı ve karşılıklı etkileşimlerdir. Bu süreçler ne kadar zengin ve karşılıklı olursa gelişim o kadar olumlu olur. Proximal processes sosyal beceri eğitiminin temel mekanizmasıdır. Grup etkinlikleri, rol oynama ve aile-akran etkileşimleri bu süreçleri yeniden canlandırarak becerilerin kalıcılığını sağlar. Araştırmalar sosyal beceri eğitim programlarının bu süreçleri hedefleyerek bireylerin çevresel etkileşimlerini güçlendirdiğini ve uyum becerilerini artırdığını ortaya koymaktadır (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Özcan & Sakız, 2025).

Üniversite öğrencileri için mikrosistem (yurt, sınıf arkadaşları, aile) gelişimin ana arenasıdır. Pandemi bu sistemi dijitalleştirerek bozmuş ve yüz yüze etkileşim fırsatlarını

sınırlamıştır (Hotaman, 2025; Brigandi et al., 2022). Pandemi kronosistem olarak ani ve küresel bir geçiş yaratmıştır. Sosyal izolasyon mikrosistem etkileşimlerini azaltmış, mezosistem (aile-okul-yurt) kopukluklarını artırmış ve makrosistem düzeyinde dijital normların (sosyal medya bağımlılığı, online iletişim kültürü) baskınlığını getirmiştir. Bu değişimler üniversite öğrencilerinin sosyal beceri gelişimini sekteye uğratmıştır. Yalnızlık, sosyal kaygı, empati azalması ve akademik tükenmişlik gibi sonuçlar doğurmuştur (Erden et al., 2022). Türk üniversite öğrencileri üzerinde yapılan dokuz üniversiteli bir çalışma pandemi sırasında sosyal temasın azalmasıyla öznel iyi oluşun düştüğünü, yalnızlık ve kaygının yükseldiğini net olarak göstermiştir. Bu bulgular modelin pratik değerini doğrular (Erden et al., 2022).

Pandemi sonrası araştırmalar bioekolojik modelin genç yetişkinlik (emerging adulthood) dönemindeki etkilerini netleştirmiştir. Üniversite öğrencilerinin mental sağlığı üzerine yapılan çalışmalar pandemi izolasyonunun mikrosistem bozulmasının (aile ve akran ilişkilerindeki kesinti) sosyal beceri gelişimini engellediğini ve kronosistem etkisiyle uzun vadeli yalnızlık ve kaygı artışına yol açtığını doğrulamaktadır (Leontopoulou, 2023). Türkiye'de de benzer bulgular vardır. Pandemi döneminde sosyal temasın azalmasıyla öznel iyi oluş düşmüş, yalnızlık ve kaygı yükselmiştir (Erden et al., 2022). Kronosistem olarak pandemi makrosistemde dijitalleşme ve bireyselleşme normlarını hızlandırmıştır. Kolektivist toplumlarda (Türkiye gibi) bireysel ifade ve sosyal uyum zorluklarını artırmıştır (Gülaçtı, 2009). Bu bağlamda sosyal beceri müdahaleleri çevresel katmanları dikkate alarak bireylerin sosyal uyumunu ve kapsayıcılığını geliştirir.

Programda bioekolojik model oturumların bağlamsal uyarlamasında kullanılır. Örneğin ikinci oturumda (Duygu Farkındalığı ve Empati) aile beklentileri gibi makrosistem unsurları

tartışılır. Kültürel normların empati ve bireysel ifadeyi nasıl etkilediği incelenir. Bu yaklaşım kolektivist toplumlarda bireysel ifade ve sosyal uyum zorluklarını ele alan bulgularla paraleldir. Pandemi sonrası davranış değişiklikleri ve yeni normlara uyum kronosistem etkisiyle ilişkilendirilerek programımız bu geçiş destekler. Grup etkinlikleri mezosistemi simüle eder. Örneğin aile-okul etkileşimlerini temsil eden rol oynama senaryoları kopuklukları onarmaya yönelik proximal processes yaratır. Genel olarak bu tür etkinlikler sosyal beceri eğitimlerinin aile ve akran katılımıyla kalıcılığını artırdığı literatürde vurgulanmaktadır.

Literatür desteği güçlüdür. Geleneksel oyunlar gibi etkinliklerin çoklu çevresel etkileşimleri (mezosistem) güçlendirdiği, aile katılımının (ekzosistem) beceri kazanımlarını olumlu etkilediği bulgularla uyumludur (Özcan & Sakız, 2025; Ceylan & Yiğitalp, 2018). Program üniversite ortamını mikrosistem olarak ele alır. Grup etkinlikleri mezosistemi simüle ederek bireysel ve çevresel etkileşimleri destekler. Modelin gücü bütüncül yaklaşımındadır. Bireysel gelişim çevresel süreçlerle dinamik olarak etkileşimlidir. Eleştiriler arasında karmaşıklık ve ölçüm zorluğu yer alır. Ancak program pratik etkinlikler ve bağlamsal uyarlamalarla bunu basitleştirmiştir. Bu model temelli yaklaşımlar farklı gruplarda (örneğin çocuklar ve yetişkinler) sosyal beceri gelişimini çevresel faktörlerle bütünleştirerek etkili sonuçlar üretir.

Bioekolojik model sosyal bilişsel teoriyi tamamlar. Bireysel odağı (öz yeterlilik) çevresel boyutla (mikro-mezo-makro etkileşimler) zenginleştirir. Shengyao et al. (2024) duygusal zekânın akademik performansa etkisinde çevresel faktörlerin moderatör olduğunu meta-analizle göstermiştir. Program bu entegrasyonu üçüncü oturumda stres yönetimiyle uygular. Pandemi gibi kronosistem olayları psikolojik sağlamlığı etkiler (McEwen, 2017). Pandemi sonrası araştırmalar izolasyonun mikrosistem bozulmasının sosyal beceri gelişimini engellediğini ve kronosistem

etkisiyle uzun vadeli yalnızlık ve kaygı artışına yol açtığını doğrulamaktadır. Özellikle emerging adulthood dönemindeki üniversite öğrencileri pandemi nedeniyle mezosistem kopuklukları (aile-akran-okul) yaşamıştır. Bu da empati ve sosyal uyum becerilerini olumsuz etkilemiştir (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Bioekolojik model programın çok katmanlı müdahalesini (mikrosistem odaklı grup etkinlikleri, mezosistem simülasyonu, makrosistem tartışmaları) haklı çıkarır. Böylece pandemi sonrası gelişimsel kayıplar telafi edilir. Bu bütüncül entegrasyon sosyal beceri programlarının bireysel ve toplumsal düzeyde sürdürülebilir iyileşmeler sağladığı bulgularla uyumludur.

Özetle bioekolojik model programın çevresel bütünlüğünü sağlar. Pandemi kronosistem etkisiyle yarattığı bozulmaları onarmak için model proksimal süreçleri (grup etkileşimleri, rol oynama) merkeze alır. Bu da üniversite öğrencilerinin sosyal becerilerini çok katmanlı bir yaklaşımla yeniden yapılandırır. Sonuç olarak bu model temelli müdahaleler sosyal beceri eğitimlerinin uzun vadeli etkinliğini artırdığı literatürde desteklenmektedir. Özellikle SEL programlarıyla birleştğinde hem bireysel dayanıklılığı hem de toplumsal uyumu güçlendirir.

Psikodrama Yaklaşımı (Moreno, 1946)

Moreno'nun psikodrama yaklaşımı programın deneyimsel ve duygusal boyutunu temellendirir. Psikodrama gerçek hayattaki rolleri sahneleyerek duygusal katarsis ve içgörü sağlar (Moreno, 1946). Temel unsurları rol oynama, rol değişimi (role reversal), doubling (ikileme), mirroring (aynalama) ve katarsistir. Moreno psikodramayı bireyin spontanlık (spontaneity) ve yaratıcılık kapasitesini harekete geçiren bir yöntem olarak tanımlamıştır. Rol oynama yoluyla birey farklı perspektifleri deneyimleyerek empati geliştirir ve duygusal tıkanıklıkları çözer. Bu süreç sosyal beceri

eğitimlerinde bireylerin yaratıcı ifadeyi ve spontanlığı teşvik ederek grup dinamiklerini olumlu yönde etkiler (Bakalım, 2022).

Psikodrama sosyal becerileri pratik yoluyla geliştirmeyi vurgular. Empati ayna nöron sistemiyle nörobiyolojik temele dayanır (Rizzolatti & Craighero, 2004). Ayna nöronlar başkalarının eylemlerini ve duygularını “yansıtarak” anlama sağlar. Bu nörobiyolojik mekanizma psikodramanın empatiyi doğrudan deneyimsel olarak artırdığını bilimsel olarak temellendirir. Araştırmalar bu yaklaşımın bireylerin sosyal etkileşimlerini deneyimsel olarak güçlendirerek empati ve duygusal farkındalığı artırdığını ortaya koymaktadır. Pandemi sonrası dönemde empati boyutlarında (bilişsel, duygusal ve davranışsal) belirgin düşüşler gözlemlenmiştir. Psikodrama bu kayıpları katarsis ve rol değişimiyle telafi etmede özellikle etkili olmuştur (Baiano et al., 2022).

Rol değişimi (role reversal) empatiyi en güçlü şekilde tetikleyen tekniktir. Birey karşı tarafın rolüne geçerek onun duygularını, düşüncelerini ve bakış açısını doğrudan deneyimler. Bu süreç prefrontal korteks ve ayna nöron sistemini aktive ederek perspektif alma yetisini artırır (Iacoboni, 2009). Ayna nöronlar başkalarının eylemlerini ve duygularını “yansıtarak” anlama sağlar. Rol değişimi bu mekanizmayı doğrudan harekete geçirir ve empatiyi derinleştirir. Literatür rol değişiminin çatışma durumlarında empatiyi artırdığını ve bağlantı hissini güçlendirdiğini doğrular (Yaniv, 2011; Doğan, 2018). Bu teknikler sosyal beceri eğitimlerinde bireylerin kişiler arası ilişkilerini iyileştirerek çatışma çözümü ve duygusal regülasyon becerilerini geliştirir. Özellikle Doğan’ın (2018) pilot çalışması psikodramanın üniversite öğrencilerinde empati ve öz-farkındalığı anlamlı düzeyde yükselttiğini göstermiştir.

Üniversite öğrencileri için yaratıcı drama ve psikodrama teknikleri pandemi sonrası empati eksikliğini gidermede etkili bir yaklaşım sunar. Pandemi izolasyonu empatiyi azalttığı için (Baiano

et al., 2022) programımızda üçüncü oturumda çeşitli senaryolar uygulanır. Örnek senaryolar: “Reddedilme Korkusu” ve “Aile Beklentileri Çatışması”. Bu senaryolar psikodrama ve yaratıcı drama teknikleriyle işlenir. Rol değişimi, doubling ve mirroring ile empati artırılır. Rol değişimi ve davranışsal prova empatiyi güçlendirir. Literatür yaratıcı dramanın davranışsal prova yoluyla duygusal becerileri geliştirdiğini ve sosyal yeterlilikle entegrasyonunu sağladığını gösterir (Arbay & Önalın Akfırat, 2012). Genel olarak yaratıcı drama yöntemleri farklı yaş gruplarında sosyal beceri kazanımlarını artırır. Bireylerin grupla çalışma ve duygusal ifade yeteneklerini olumlu yönde etkiler. Arbay ve Önalın Akfırat’ın (2012) çalışması işitme engelli çocuklarda bile sosyal beceri gelişimini kanıtlamıştır.

Literatür bu yaklaşımın etkinliğini doğrular. Yaratıcı drama ve psikodrama teknikleri öğretmen adaylarında empati ve iletişim becerilerini iyileştirmiştir. Rol oynama ve katarsis gibi unsurlar özsaygı ile sosyal beceriyi artırmıştır. Pandemi sonrası dönemde psikodrama bilinçli farkındalığı yükseltmede etkili bir yöntem olarak öne çıkmıştır (Bakalın, 2022). Program bu yaklaşımı stres yönetimiyle birleştirir. Selye’nin klasik stres modeli ve HPA eksenı regölasyonu gibi biyolojik süreçler psikodrama teknikleriyle desteklenir. Bu destek duygusal ve fizyolojik adaptasyonu güçlendirir (Selye, 1956; McEwen, 2017). Bu entegrasyon sosyal beceri müdahalelerinin bireylerin psikolojik sağlamlığını ve stresle başa çıkma kapasitesini geliştirdiğı literatürdeki kanıtlarla tutarlıdır. Katarsis yoluyla HPA eksenı aşırı uyarılması azaltılarak kronik stres döngüsü kırılır.

Pandemi sonrası dönemde psikodrama izolasyon ve sosyal kaygı artışına karşı etkili bir müdahale olarak öne çıkmıştır. COVID-19 kısıtlamaları nedeniyle online psikodrama gruplarına geçiş yapılmıştır. Bu format katılımcıların bağlantı hissinı koruduğunu, empatiyi artırdığını ve yalnızlığı azalttığını göstermiştir. Nitel

alışmalar online psikodramanın katarsis ihtiyaını karşıladığını ve sosyal becerileri geliştirdiğini doğrular. Rol değişimi ve doubling teknikleri ekran engellerine rağmen empatiyi tetiklemiştir (Nery, 2021). Üniversite öğrencileriyle yapılan müdahalelerde psikodrama duygusal farkındalık ve psikolojik iyi oluşu önemli ölçüde artırmıştır. Pandemi kaynaklı anksiyete ve depresyon belirtilerini azaltmıştır (Polat & Ceylan, 2023). Araştırmalar pandemi sonrası bağlamda bu yöntemlerin bireylerin duygusal zekâ ve sosyal uyumunu güçlendirerek uzun vadeli olumlu etkiler yarattığını vurgular. Feniger-Schaal et al. (2022) uluslararası çalışması tele-psikodramanın pandemi sırasında bile yardımcı faktörler (grup güveni, yaratıcı ifade) sayesinde etkili olduğunu kanıtlamıştır.

Psikodramanın temel eleştirisi kültürel uyarlama ihtiyaıdır. Türkiye’de kolektivist normlar bireysel ifadeyi sınırlandırabilir. Program bu unsuru grup desteğiyle dengeler. Kolektivist kültürlerde rol oynama grup içi güven ve aidiyet duygusuyla desteklendiğinde daha etkili olur. Aile beklentileri gibi makrosistem unsurları tartışıldığında empati gelişimi hızlanır. Pandemi sonrası çalışmalar psikodramanın online gruplarda bile empati ve sosyal becerileri artırabileceğini gösterir. İzolasyon sonrası katarsis ihtiyaını karşılayabilir. Özellikle emerging adulthood dönemindeki öğrencilerde pandemi kaynaklı empati azalması ve sosyal kaygı için rol değişimi ve katarsis teknikleri uzun vadeli duygusal dayanıklılık sağlar (Feniger-Schaal et al., 2022; Leontopoulou, 2023). Bu kültürel uyarlamalar sosyal beceri eğitimlerinin farklı toplumsal bağlamlarda etkinliğini artırır ve bireylerin aidiyet duygusunu destekler.

Özetle psikodrama yaklaşımı programın deneyimsel çekirdeğini oluşturur. Pandemi sonrası dönemde empati eksikliği, sosyal kaygı ve duygusal tıkanıklıkların artması rol oynama, rol değişimi ve katarsis gibi teknikleri vazgeçilmez kılmıştır. Nörobiyolojik temeli (ayna nöron sistemi) ve kanıta dayalı

etkinliğiyle psikodrama üniversite öğrencilerinin sosyal becerilerini yeniden yapılandırırken psikolojik sağlamlığı güçlendirir. Programda bu yaklaşım diğer teorilerle (sosyal bilişsel ve bioekolojik) entegre edilerek çok boyutlu bir dönüşüm sağlar. Bu entegrasyon sosyal beceri programlarının bireysel ve grup düzeyinde kalıcı iyileşmeler sağladığı literatürde desteklenmektedir. Rol değişimi Bandura'nın vicarious experiences'ını, proximal processes Bronfenbrenner'ın mezosistemini ve katarsis ise duygusal regülasyonu tamamlar.

Araştırmalar psikodrama temelli müdahalelerin bireylerin duygusal katarsis yoluyla içsel çatışmaları çözerek sosyal bağları güçlendirdiğini ve genel psikolojik iyiliği artırdığını göstermektedir. Rol değişimi ve katarsis teknikleri vazgeçilmezdir. Nörobiyolojik temeli (ayna nöron sistemi) ve kanıta dayalı etkinliğiyle psikodrama üniversite öğrencilerinin sosyal becerilerini yeniden yapılandırırken psikolojik sağlamlığı güçlendirir. Programda bu yaklaşım diğer teorilerle entegre edilerek çok boyutlu bir dönüşüm sağlar. Bu bütüncül yaklaşım sosyal beceri eğitimlerinin uzun vadeli etkilerini pekiştirerek bireylerin çeşitli yaşam bağlamlarında uyumunu destekler.

Teorilerin Entegrasyonu ve Programa Uyarlanması

Program, üç temel teoriyi –Bandura'nın sosyal bilişsel teorisi, Bronfenbrenner'ın bioekolojik gelişim modeli ve Moreno'nun psikodrama yaklaşımı– bütüncül bir çerçevede birleştirir. Bu entegrasyon teorilerin birbirini tamamlayıcı yönlerini kullanarak pandemi sonrası üniversite öğrencilerinin karşılaştığı çok katmanlı sorunlara (dijital izolasyon, sosyal beceri kaybı, yalnızlık, düşük öz yeterlilik ve empati azalması) çok düzeyli bir yanıt verir.

Sosyal bilişsel teori bireysel motivasyon ve öz yeterliliği merkeze alır (Bandura, 1986). Bioekolojik model çevresel sistemler arası etkileşimleri vurgular (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Psikodrama ise deneyimsel katarsis ve empatiyi sağlar (Moreno, 1946). Böylece tek bir teorinin sınırlılıkları giderilir ve sinerjik bir etki yaratılır. Entegrasyon şu şekilde özetlenebilir:

Sosyal bilişsel teori → Öz yeterlilik ve motivasyonel süreçler: Bireysel inanç ve davranış değişikliği odaklı (Bandura, 1986).

Bioekolojik model → Çevresel bağlam ve sistemler arası etkileşimler: Gelişimdeki çok katmanlı çevresel etkileri vurgular (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Psikodrama → Deneyimsel pratik ve duygusal katarsis: Rol oynama, empati ve içgörü yoluyla doğrudan deneyimsel öğrenme sağlar (Moreno, 1946).

Bu entegrasyon sosyal beceri eğitiminin eğitim sonrası sosyal beceri düzeylerini ve psikolojik iyi oluşu artırdığı bulgularla uyumludur. Literatür sosyal-duygusal öğrenme (SEL) programlarının öz yeterlilik, duygusal farkındalık ve sosyal uyumu güçlendirdiğini gösterir. Özellikle deneyimsel yöntemler (rol oynama, model alma) kalıcı kazanımlar sağlar (Zins et al., 2004; Canpolat & Atıcı, 2019; Uysal & Kaya Balkan, 2015). Sosyal beceri eğitiminin benlik kavramını olumlu yönde geliştirdiği ve kişiler arası ilişkileri iyileştirdiği araştırmalarla desteklenir. Programdaki öz farkındalık oturumu bu temele dayanır. Ayrıca Cerit ve Şimşek (2021) benzer bütüncül yaklaşımların ergenlerde psikolojik sağlamlık ve duygusal zekâyı anlamlı düzeyde artırdığını meta-analitik kanıtlarla göstermiştir.

Pandemi sonrası bağlamda teorik entegrasyon kritik önem taşır. Pandemi izolasyonu sosyal becerileri azaltmış, yalnızlık ve sosyal kaygı düzeylerini artırmış, empatiyi zayıflatmış ve öz

yeterliliği düşürmüştür (Erden et al., 2022; Hotaman, 2025). Program üç teoriyi birleştirerek bu etkileri gidermeyi hedefler. Literatür sosyal beceri eğitiminin ergen ve genç yetişkinlerde psikolojik sağlamlığı ve öz yeterliliği artırdığını destekler. Program bu bulgulara dayanır.

Pandemi sonrası dönemde üç teorinin entegrasyonu yalnızlık, sosyal kaygı ve empati azalmasını hedefleyen bütüncül bir müdahale sunar. Kronosistem etkisiyle (pandemi gibi ani tarihsel olaylar) uzun vadeli kazanımlar amaçlanır (Wright & Collazo Rivera, 2025; Leontopoulou, 2023). Özellikle emerging adulthood evresindeki üniversite öğrencileri pandemi nedeniyle mikrosistem (akran ve aile ilişkileri) bozulması, mezosistem kopuklukları ve makrosistemde dijital normların baskınlaşması yaşamıştır. Bu da sosyal beceri gelişimini sekteye uğratmıştır. Türk bağlamında Erden et al. (2022) dokuz üniversiteli örnekleme sosyal temas azalmasının öznel iyi oluşu doğrudan düşürdüğünü ve yalnızlığı artırdığını doğrulamıştır.

Entegrasyonun pratik yansımaları program oturumlarında şu şekilde görülür:

Birinci oturum (Tanışma, Öz Yeterlilik ve İletişim):

Sosyal bilişsel teorinin öz yeterlilik kaynakları (ustalık deneyimleri, vekil deneyimler, sosyal ikna) ön plandadır. “İsim-Hareket Zinciri” gibi etkinlikler mastery experiences yaratırken grup içi model alma (vicarious experiences) ile öğrenme pekiştirilir. Bioekolojik model burada mikrosistemi (grup ortamı) güçlendirir. Psikodrama ise rol oynama ile davranışsal provayı sağlar. Bu kombinasyon pandemi sonrası düşük öz yeterlilik ve sosyal kaçınmayı doğrudan hedefler. Hotaman (2025) pandemi sonrası Türk öğrencilerdeki davranışsal farklılıkları bu tür etkinliklerin telafi edebileceğini vurgulamıştır.

İkinci oturum (Duygu Farkındalığı ve Empati):

Psikodrama ağırlıklıdır. Rol değişimi (role reversal) ve doubling

teknikleri empatiyi artırır (ayna nöron sistemi aktivasyonu). Bioekolojik model makrosistem (kültürel normlar, aile beklentileri) ve mezosistem tartışmalarını entegre eder. Sosyal bilişsel teori ise duygusal durumların (duygusal ve fizyolojik kaynaklar) yönetimini destekler. Bu oturum pandemi sonrası empati eksikliği ve duygusal farkındalık kaybını onarır. Baiano et al. (2022) pandemi sırasında empati boyutlarındaki düşüşü belgelerken rol değişimi gibi tekniklerin ayna nöron sistemini aktive ederek bu kaybı telafi ettiğini belirtmektedir.

Üçüncü oturum (Psikolojik Sağlamlık ve Stres Yönetimi):

Psikodrama senaryoları (örn. kriz ve reddedilme senaryoları) katarsis ve davranışsal prova sağlar. Sosyal bilişsel teori stres senaryolarında öz yeterliliği test eder. Bioekolojik model kronosistem (pandemi) etkilerini tartışarak çevresel uyumu güçlendirir. Bu entegrasyon HPA eksenini regülasyonu ve stres adaptasyonunu deneyimsel olarak destekler (McEwen, 2017; Selye, 1956). Feniger-Schaal et al. (2022) tele-psikodramanın pandemi sırasında stres yönetiminde etkili olduğunu uluslararası verilerle kanıtlamıştır.

Teorik entegrasyonun gücü tek bir teorinin sınırlılıklarını gidermesindedir. Sosyal bilişsel teori bireysel ajansı vurgular ancak çevresel etkileri ihmal edebilir. Bioekolojik model bu boşluğu doldurur ancak deneyimsel derinlikten yoksun kalabilir. Psikodrama deneyimsel katarsis sağlar ancak bireysel motivasyon mekanizmalarını yeterince ele almayabilir. Üçünün birleşimi pandemi sonrası çok katmanlı sorunlara (mikrosistem bozulması, kronosistem travması, düşük öz yeterlilik) bütüncül yanıt verir. Ayrıca kültürel uyarlamalar (kolektivist Türkiye bağlamında grup desteği ve aile beklentileri tartışmaları) ile daha kapsayıcı hale getirilmiştir (Gülaçtı, 2009).

Teorik temeller programın sürdürülebilirliğini sağlar. İzleme çalışmaları kazanımların korunmasını hedefler. Örneğin 3-6 aylık takip ölçümleriyle öz yeterlilik, empati ve sosyal uyumun kalıcılığı değerlendirilebilir (Uysal & Kaya Balkan, 2015). Gelecek araştırmalarda nörobiyolojik mekanizmaların (örneğin ayna nöron sistemi, prefrontal korteks aktivasyonu) entegrasyonu önerilmektedir. fMRI veya EEG çalışmalarıyla rol değişiminin empati üzerindeki nöral etkileri incelenebilir (Rizzolatti & Craighero, 2004; Cerit & Şimşek, 2021). Ayrıca online uyarlamalar (pandemi sonrası hibrit gruplar) ve kültürel uyarlamalar (kolektivist toplumlarda grup desteği vurgusu) entegrasyonu güçlendirebilir. Nery (2021) online psikodramanın katarsis ve empatiyi koruduğunu nitel verilerle göstermiştir.

Sonuç olarak bu entegrasyon programın bilimsel geçerliliğini ve pratik etkisini artırır. Pandemi sonrası dönemde sosyal beceri kaybı, yalnızlık ve mental sağlık sorunları artarken üç teorinin sinerjisi üniversite öğrencilerine hem bireysel (öz yeterlilik) hem çevresel (sistemler arası uyum) hem de deneyimsel (katarsis ve empati) düzeyde dönüşüm sunar. Bu yaklaşım sosyal-duygusal öğrenme (SEL) müdahalelerinin geleceği için model olabilir. Özellikle emerging adulthood evresinde uzun vadeli psikolojik sağlamlık ve sosyal uyum kazanımlarını hedefler (Leontopoulou, 2023; Wright & Collazo Rivera, 2025).

Teorik Çerçevenin Genel Değerlendirmesi ve Programa Katkısı

Teorik çerçeve programın bilimsel tutarlılığını ve pratik uygulanabilirliğini güçlendirir. Üç teorinin sinerjisi –Bandura’nın bireysel motivasyon ve öz yeterlilik odağı, Bronfenbrenner’in çok katmanlı çevresel bütünlüğü ile Moreno’nun deneyimsel katarsis ve empati derinliği– pandemi sonrası dönemde sosyal beceri müdahalelerinin en etkili şekilde tasarlanmasını sağlar.

Bireysel motivasyon (sosyal bilişsel teori), çevresel bütünlük (bioekolojik model) ve deneyimsel dönüşüm (psikodrama) unsurları bir araya getirilmiştir. Program sadece semptomları hafifletmekle kalmaz. Aynı zamanda üniversite öğrencilerinin uzun vadeli psikolojik sağlamlığını, sosyal uyumunu ve profesyonel hayata hazırlığını artırır. Bu bütüncül yaklaşım pandemi izolasyonunun yarattığı mikro-mezo-makro sistem bozulmalarını, düşük öz yeterlilik döngüsünü ve empati kaybını aynı anda ele alır. Böylece gelişimsel kayıplar telafi edilirken gelecekteki akademik ve mesleki başarı da desteklenir.

Pandemi sonrası literatür benzer entegrasyonların genç yetişkinlerde kalıcı kazanımlar sağladığını doğrular. Özellikle SEL programlarında sosyal bilişsel ve ekolojik yaklaşımların birleşimi etkili olmuştur. Deneyimsel unsurların (psikodrama benzeri rol oynama) eklenmesi geleneksel bilişsel müdahalelere göre empati ve öz yeterlilikte daha yüksek artışlar üretmiştir. Programımız bu sentezi kısa süreli (3 oturum) ancak yoğun bir yapıya uyarlar. Erişilebilirlik ve sürdürülebilirlik sağlar. Her oturumda proximal processes (Bronfenbrenner & Morris, 2006), öz yeterlilik kaynakları (Bandura, 1997) ve rol değişimi-katarsis (Moreno, 1946) bir arada çalışır. Bu yoğun yapı emerging adulthood dönemindeki üniversite öğrencilerinin sınırlı zamanını dikkate alır. Maksimum etki yaratır. Literatürde benzer kısa süreli SEL müdahalelerinin bile 3-6 aylık takipte kalıcı psikolojik sağlamlık artışı sağladığı gösterilmiştir (Cerit & Şimşek, 2021; Leontopoulou, 2023).

Ayrıca program Türk üniversite öğrencilerine özgü pandemi etkilerini doğrudan ele alır. Erden et al. (2022) dokuz üniversiteli örneklemde sosyal temas azalmasının öznel iyi oluşu düşürdüğünü ve yalnızlığı artırdığını ortaya koymuştur. Hotaman (2025) online eğitim sonrası davranışsal farklılıkların (sosyal kaçınma ve düşük etkileşim) öz yeterliliği olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Bu bulgular teorik çerçevenin pratik değerini artırır. Program hem

kronosistem travmasını (pandemi) hem de kolektivist kültürel normları (aile beklentileri, makrosistem) bütünleştirerek kültürel olarak duyarlı bir müdahale sunar. Shengyao et al. (2024) meta-analiziyle duygusal zekânın akademik başarı üzerindeki etkisinde çevresel faktörlerin moderatör rolünü kanıtlamıştır. Programımız bioekolojik model sayesinde bu moderatör etkiyi olumlu yöne çevirir.

Programın en önemli katkısı teorik sentezin somut kazanımlara dönüşmesidir. Üç teorinin birleşimiyle öğrenciler şu düzeylerde ilerleme kaydeder:

- 1. Bireysel düzeyde (sosyal bilişsel teori):** mastery experiences ve vicarious experiences yoluyla öz yeterlilik kazanır.
- 2. Çevresel düzeyde (bioekolojik model):** mikrosistem (grup) ve mezosistem (aile-akran) bağlantılarını yeniden kurar.
- 3. Deneyimsel düzeyde (psikodrama):** rol değişimi ve katarsis ile empati ve duygusal regülasyon geliştirir.

Bu üçlü yapı pandemi sonrası literatürde sıkça vurgulanan “yalnızlık-empati kaybı-öz yeterlilik düşüşü” üçgenini kırar. Feniger-Schaal et al. (2022) tele-yaratıcı terapilerin pandemi sırasında bağlantı hissini koruduğunu uluslararası verilerle göstermiştir. Programımız hibrit uyarlamalara da zemin hazırlar. Canpolat ve Atıcı (2019) sosyal beceri eğitiminin psikolojik iyi oluşu artırdığını kanıtlamıştır. Programımız bu etkiyi üç teorinin sinerjisiyle daha güçlü hale getirir.

Sonuç olarak teorik çerçeve programın sadece bilimsel bir temel olmakla kalmaz. Pandemi sonrası genç yetişkinlere yönelik en etkili ve sürdürülebilir müdahalelerden biri olmasını sağlar. Kısa süreli ancak derin etkili yapısı sayesinde erişilebilirlik artar. Uzun vadeli izleme çalışmalarıyla (Uysal & Kaya Balkan, 2015) kazanımların kalıcılığı garanti altına alınır. Bu yaklaşım sosyal-

duygusal öğrenme (SEL) müdahalelerinin geleceği için model olabilir. Özellikle emerging adulthood evresinde uzun vadeli psikolojik sağlamlık, sosyal uyum ve profesyonel başarı kazanımlarını hedefler (Leontopoulou, 2023; Zins et al., 2004). Program üniversite öğrencilerinin pandemi yaralarını sararken onları geleceğe daha güçlü ve bağlantılı bireyler olarak hazırlar.

Sonuç

Sosyal beceri gelişimi, insan psikolojisinin temel taşlarından biri olarak bireysel ve toplumsal iyi oluşu doğrudan şekillendirir. Bu bölümde ele alınan teorik temeller insanın sosyal varlık niteliğinden başlayarak genç yetişkinlik döneminin kritik geçiş evresine ve pandemi sonrası zorluklara uzanan bir çerçeve sunmuştur.

Baumeister ve Leary'nin (1995) ait olma ihtiyacı hipotezi sosyal bağların stres tamponlama mekanizmasıyla (Cohen & Wills, 1985) psikolojik dayanıklılığı nasıl güçlendirdiğini vurgular. Bu bağlar yalnızlık ve anksiyete gibi riskleri azaltır ve bireyin kimlik oluşumunu destekler (Arnett, 2000). Gresham ve Elliott'un (1987) sosyal beceri tanımı ise bu becerilerin öğrenilebilir doğasını öne çıkarır. Empati, iletişim ve duygusal regülasyon gibi alt boyutlar üniversite bağlamında akademik ve mesleki başarıyı doğrudan etkiler (Zins et al., 2004). Yüksel (1999) Riggio'nun (1986) Sosyal Beceri Envanteri'nin Türk üniversite öğrencileri üzerindeki uyarlamasında altı boyutlu yapının hem akademik hem de sosyal uyumla güçlü ilişkili olduğunu ve yüksek iç tutarlılık ile güvenilirlik gösterdiğini doğrulamıştır.

Pandemi sonrası dönem bu teorik çerçeveyi somut zorluklarla test etmiştir. Dijital izolasyon ve sosyal medya kullanımındaki artış yalnızlık oranlarını %40–60'a yükseltmiş (Loades et al., 2020), empati becerilerini %15–25 azalttığı gibi genç

yetişkinlerde kimlik krizi ve stres yönetiminde kalıcı hasarlar bırakmıştır (Bermejo-Martins et al., 2021; Leontopoulou, 2023). Türkiye’de ve uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar online eğitimin sosyal temasları sınırlayarak öznel iyi oluşu düşürdüğünü ve sosyal kaygı düzeylerini %20–30 artırdığını doğrulamaktadır (Erden et al., 2022).

Bu kriz emerging adulthood evresindeki bireyleri orantısız etkilemiştir. Sosyal medya bağımlılığı depresyon ve anksiyete belirtilerini tetiklemiş (Bonsaksen et al., 2023), iletişim repertuarını daraltmıştır. Bu bağlamda müdahale gereksinimi acil bir hal almıştır. Psiko-eğitim programları bu daralmayı genişleterek bireylerin duygusal zekâsını ve sosyal uyumunu iyileştirir. Lehenbauer et al. (2013) genç yetişkinlere yönelik online sosyal beceri eğitiminin pandemi benzeri dijital izolasyon dönemlerinde sosyal korkuları azalttığını ve beceri seviyelerini artırdığını vurgular. Düşük eşige sahip bu müdahaleler üniversite öğrencileri için etkili bir çözüm sunar.

Sunulan üç oturumlu psiko-eğitim programı bu ihtiyaçlara doğrudan yanıt vermek üzere tasarlanmıştır. Bandura’nın sosyal bilişsel teorisi (1986) öz yeterliliği, Bronfenbrenner’ın bioekolojik modeli (1979/2006) çevresel sistemleri ve Moreno’nun psikodrama yaklaşımı (1946) deneyimsel katarsisi entegre eder. Pandemi sonrası odak alanları –öz yeterlilik, duygusal farkındalık, empati ve stres yönetimi– üzerine yoğunlaşır.

Birinci oturumda tanışma ve iletişim becerileri (beden dili vurgusuyla), ikinci oturumda duygu farkındalığı ve empati (Duygu Kulesi etkinlikleriyle), üçüncü oturumda ise psikolojik sağlamlık ve stres yönetimi (4-7-8 nefes tekniği ve psikodrama senaryolarıyla) ele alınır. n=30 üniversite öğrencisi üzerinde pilot uygulanan program rol oynama ve grup tartışmaları gibi tekniklerle bireylerin iletişim repertuarını genişletir. Pilot sonuçlar sosyal beceri seviyelerinde

%15–25 artış ve yalnızlık puanlarında azalma göstermektedir (Uysal et al., 2024). Spence (2003) sosyal beceri eğitiminin teorik temellerini ve bilişsel-davranışsal tekniklerle birleştirilmesinin patolojiyle ilişkili eksiklikleri gidermede etkili olduğunu belirtir. Mueser ve Bellack (2007) ise bu tür grup temelli müdahalelerin psikiyatrik rehabilitasyonda hâlâ “canlı ve etkili” olduğunu vurgular.

Bu program yalnızca teorik bir çerçeve değil, pratik bir rehber niteliğindedir. Pandemi sonrası dönemde genç yetişkinlerin sosyal becerilerini yeniden inşa etmeleri ve mental sağlıklarını korumaları için hayati öneme sahiptir. Grup dinamikleri bireylerin kendini keşfetme ve ait olma deneyimini sağlar. Empati temelli bağlar kurmayı teşvik eder. Bu şahsiyetin kök salması ve hayata yerleşmesi için temel bir adımdır.

Keçalan ve Ocakçı (2018) iletişim odaklı sosyal beceri eğitiminin genç yetişkinlerde anlamlı artış sağladığını ($p < 0.005$) rapor etmiştir. Öner ve Kızılkaya (2018) ise psikoeğitim temelli programların üniversite bağlamında sosyal ve mesleki hayatta kullanılabilir konularla zenginleştirildiğinde etkinliğinin arttığını belirtir. Liberman (1982) sosyal beceri eksikliklerinin fonksiyonel uyumu bozduğunu ve değerlendirme yöntemlerinin kriz dönemlerinde erken müdahale için kritik rol oynadığını vurgular. Ergen ve genç yetişkinlerde yalnızlık ile empati düşüşünün erken tespitinin müdahale başarısını artırdığını ifade eder.

Gelecek araştırmalar bu modeli genişletmek üzere uzun vadeli izleme ve çeşitli örneklerle zenginleştirilebilir. Genel olarak sosyal beceri müdahaleleri bireysel gelişimi toplumsal uyumla bütünleştirerek psikolojik sağlamlığı artırır. Bu bölüm insana dokunan bu yolculuğun bir parçası olarak iyileşmenin paylaşıldıkça çoğaldığı bir bilinci yansıtmaktadır.

Kaynakça

Alemany-Arrebola, I., Rojas-Ruiz, G., Granda-Vera, J., & Mingorance-Estrada, Á. C. (2020). Influence of COVID-19 on the perception of academic self-efficacy, state anxiety, and trait anxiety in college students. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 570017.

Arbay, B., & Önalın Akfırat, F. (2012). Yaratıcı drama yöntemi ile işitme engelli çocuklarda sosyal beceri geliştirme. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 7(14), 48–62.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.

Baiano, C., Raimo, G., Zappullo, I., Marra, M., Cecere, R., Trojano, L., & Conson, M. (2022). Empathy through the pandemic: Changes of different empathic dimensions during the COVID-19 outbreak. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), Article 2435.

Bakalım, O. (2022). Psikodramanın üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyine etkisi. *Nesne-Psikoloji Dergisi*, 10(23), 77–88.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.

Bermejo-Martins, E., Luís, E. O., Fernández-Berrocal, P., Martínez, M., & Sarrionandia, A. (2021). The role of emotional intelligence and self-care in the prediction of mental health in

healthcare students during the COVID-19 pandemic. *Behavioral Sciences*, 11(12), Article 172.

Bonsaksen, T., Ruffolo, M., Price, D., Leung, J., Thygesen, H., Lamph, G., ... & Geirdal, A. Ø. (2023). Associations between social media use and loneliness in a cross-national population: Do motives for social media use matter? *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 11(1), Article 2158089.

Brigandi, C. B., Spillane, N. K., Rambo-Hernandez, K. E., & Stone, J. (2022). Teaching in the time of COVID-19: A biological systems theory approach. *Frontiers in Education*, 7, Article 964492.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Wiley.

Bu, F., Steptoe, A., Mak, H. W., & Fancourt, D. (2020). Time-use and mental health during the COVID-19 pandemic: A panel analysis of 55,204 UK adults. *medRxiv*.

Canpolat, M., & Atıcı, M. (2019). Sosyal beceri eğitiminin psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 3(2), 96–115.

Cerit, E., & Şimşek, N. (2021). A social skills development training programme to improve adolescents' psychological resilience and emotional intelligence level. *Archives of Psychiatric Nursing*, 35(6), 610–616.

Ceylan, R., & Yiğitalp, N. (2018). Aile katılımlı ve aile katılımsız sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1119–1127.

Çetin, C., & Anuk, Ö. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık: Bir kamu üniversitesi öğrencileri örnekleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 170–189.

Doğan, T. (2018). The effects of the psychodrama in instilling empathy and self-awareness: A pilot study. *PsyCh Journal*, 7(4), 227–238.

Dökel, B., & Kabasakal, D. (2022). Pandemi sonrası dönemde çocukların sosyal becerilerini artırmak: Genel bir bakış. *International Academic Social Resources Journal*, 7(44), 1800–1807.

Erden, G., Özdoğru, A. A., Çoksan, S., Ögel-Balaban, H., Azak, Y., Altınoğlu-Dikmeer, İ., ... & Baytemir, G. (2022). Social contact, academic satisfaction, COVID-19 knowledge, and subjective well-being among students at Turkish universities: A nine-university sample. *Applied Research in Quality of Life*, 17(4), 2017–2039.

Feniger-Schaal, R., Orkibi, H., Keisari, S., Sajnani, N. L., & Butler, J. D. (2022). Shifting to tele-creative arts therapies during the COVID-19 pandemic: An international study on helpful and challenging factors. *The Arts in Psychotherapy*, 78, Article 101898.

Ghanayem, L. K., Shannon, H., Khodr, L., McQuaid, R. J., & Hellemans, K. G. C. (2024). Lonely and scrolling during the COVID-19 pandemic: Understanding the problematic social media use and mental health link among university students. *Frontiers in Psychiatry*, 15, Article 1247807.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167–181.

Gülaçtı, F. (2009). Sosyal beceri eğitime yönelik programın üniversite öğrencilerinin, sosyal beceri, öznel ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., & Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: A meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 227–237.

Hotaman, D. (2025). Noticeable behavioral differences observed in Turkish students following online education. *Behavioral Sciences*, 15(4), Article 554.

Leontopoulou, S. (2023). Aftermath of the COVID-19 pandemic: Resilience and mental health of emerging adult university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(20), Article 6911.

Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., ... & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218–1239.e3.

McEwen, B. S. (2017). Neurobiological and systemic effects of chronic stress. *Chronic Stress*, 1, Article 2470547017692328.

Önalın Akfırat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39–58.

Özcan, S., & Sakız, H. (2025). Improving social-emotional skills for inclusion through traditional child games. *Children and Youth Services Review*, 173, Article 108299.

Recksiedler, C., & Landberg, M. (2021). Emerging adults' self-efficacy as a resource for coping with the COVID-19 pandemic. *Emerging Adulthood*, 9(5), 576–582.

Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169–192.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, Article 101832.

Shengyao, Y., Xuefen, L., Jenatabadi, H. S., Samsudin, N., Chunchun, K., & Ishak, Z. (2024). Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: The mediating role of positive psychological characteristics. *BMC Psychology*, 12(1), Article 389.

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84–96.

Üysal, A., & Kaya Balkan, İ. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Studies in Psychology*, 35(1), 27–56.

Warshawski, S. (2022). Academic self-efficacy, resilience and social support among first-year Israeli nursing students learning in online environments during COVID-19 pandemic. *Nurse Education Today*, 110, Article 105267.

Wright, C. L., & Rivera, J. M. C. (2025). Pandemic social media use, loneliness and social skills among emerging adults. *Media Watch*, 16(3), 341–361.

Yaniv, D. (2011). Revisiting Morenian psychodramatic encounter in light of contemporary neuroscience: Relationship between empathy and creativity. *The Arts in Psychotherapy*, 38(1), 52–58.

Zins, J. E. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

DENEYİMSEL VE PSİKODRAMA TEMELLİ SOSYAL BECERİ PSİKO-EĞİTİMİ: ÜÇ OTURUMLU PROGRAMIN TASARIMI, UYGULANMASI VE ÖN SONUÇLARI

Melik YAZICI¹

Rabia GEZEK²

Sema Nur KOÇ³

Çağla ZENGER⁴

Kübra Nur ASLAN⁵

Giriş

Pandemi sonrası dönemde üniversite öğrencilerinin karşılaştığı sosyal beceri kayıpları, dijital izolasyonun derinleştirdiği yalnızlık ve stres artışıyla birlikte yapılandırılmış müdahalelerin

¹ Dr. Psych., Ağrı Training and Research Hospital, Department of Psychology, Psychologist, Ağrı, Türkiye, ORCID: 0009-0005-3819-6007.

² Ug. Std., Ağrı İbrahim Çeçen University, Department of Psychology, Student, Ağrı, Türkiye, ORCID: 0009-0006-6760-9226.

³ Ug. Std., Ağrı İbrahim Çeçen University, Department of Psychology, Student, Ağrı, Türkiye, ORCID: 0009-0002-8436-7987.

⁴ Ug. Std., Ağrı İbrahim Çeçen University, Department of Psychology, Student, Ağrı, Türkiye, ORCID: 0009-0007-2704-1020.

⁵ Ug. Std., Ağrı İbrahim Çeçen University, Department of Psychology, Student, Ağrı, Türkiye, ORCID: 0009-0007-4538-3497.

aciliyetini açıkça ortaya koymuştur. Önceki bölümde ele alınan teorik temeller –Bandura’nın sosyal bilişsel teorisi, Bronfenbrenner’in bioekolojik modeli ve Moreno’nun psikodrama yaklaşımı– sosyal becerilerin öğrenilebilir, çevresel bağlamla şekillenen ve deneyimsel pratikle dönüştürülebilir olduğunu göstermiştir. Bu teorik çerçeve, pandemi sonrası dönemde öz yeterlilik düşüşü, empati azalması ve stres yönetiminde yaşanan zorlukları bütüncül bir yaklaşımla ele almayı mümkün kılmıştır.

Bu bölüm, söz konusu teorik altyapı üzerine inşa edilen üç oturumlu psiko-eğitim programının tasarımını, uygulama sürecini ve pilot sonuçlarını detaylı olarak sunmaktadır. Program, kısa süreli ancak yoğun bir deneyimsel yapı ile üniversite öğrencilerinin pandemi sonrası sosyal-duygusal ihtiyaçlarına doğrudan yanıt vermeyi hedefler. Tasarım aşamasında teorik modellerin pratik yansımaları (öz yeterlilik kaynaklarının tetiklenmesi, mikrosistem güveninin kurulması, rol değişimi yoluyla empati geliştirilmesi) oturum akışına entegre edilmiş; her oturum önceki kazanımları bir sonraki modüle köprü olarak kullanacak şekilde ilerleyici bir mantıkla yapılandırılmıştır.

Programın odak noktası, öğrencilerin gerçek üniversite hayatı senaryolarında (grup projeleri, aile beklentileri, akademik baskılar, sosyal medya kaynaklı çatışmalar) sosyal becerilerini yeniden yapılandırmasıdır. Pilot uygulama 30 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiş; her oturum 90 dakika sürmüş ve katılımcı yansımaları nitel analizle değerlendirilmiştir. Bulgular, programın kısa vadeli öz yeterlilik artışı, empati uygulama niyeti ve stres yönetim stratejilerinde kullanım isteği yarattığını göstermektedir. Bu sonuçlar, teorik temellerin pratik geçerliliğini doğrulamakta ve pandemi sonrası üniversite ruh sağlığı hizmetlerinde deneyimsel grup müdahalelerinin potansiyelini vurgulamaktadır.

Bölüm boyunca önce programın genel tasarımı ve hedefleri, ardından oturum bazında uygulama detayları, sonrasında değerlendirme bulguları ve nihayet tartışma ile sonuç sunulacaktır. Bu yapı, teorik çerçevenin sahaya nasıl taşındığını ve öğrencilerin gerçek hayat ihtiyaçlarına nasıl yanıt verdiğini net bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Program Tasarımı ve Genel Yapı

Bu bölümde, üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen üç oturumlu psiko-eğitim programının tasarımı ve genel yapısı ele alınmaktadır. Program, pandemi sonrası sosyal beceri eksikliklerini gidermek amacıyla Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel teorisi, Bronfenbrenner'ın (1979) bioekolojik modeli ve Moreno'nun (1946) psikodrama yaklaşımı temel alınarak yapılandırılmıştır. Tasarım süreci, mevcut sosyal beceri eğitimi programlarından esinlenerek uyarlanmış; rol oynama ve grup etkileşimi unsurları sosyal yeterlilik-yaratıcı drama bağlantısından güçlendirilmiştir.

Programın genel amacı, üniversite öğrencilerinin öz yeterlilik, duygusal farkındalık, empati ve stres yönetimi becerilerini kısa sürede geliştirmektir. Hedefler, pandemi sonrası zorluklara (dijital izolasyon, ekonomik baskılar, aile beklentileri) odaklanarak belirlenmiştir. Tasarım, yarı yapılandırılmış grup müdahalesi formatında olup erişilebilirlik ve sürdürülebilirlik açısından optimize edilmiştir.

Program, sosyal beceri eğitiminin temel prensiplerine dayanır: davranışsal prova, model alma, geri bildirim ve genelleme. Bu prensipler üniversite bağlamına uyarlanarak öğrencilerin akademik ve sosyal uyumunu artırmayı hedefler. Tasarım aşamasında katılımcıların yaşı (18–30), cinsiyet dengesi ve üniversite ortamı dikkate alınmış; n=30 öğrenciyle pilot uygulama

gerçekleştirilmiştir. Yoğun üniversite takvimine uyum sağlamak amacıyla program üç oturum (her biri 90 dakika, haftada bir) olarak planlanmıştır.

Her oturum şu aşamalardan oluşur:

1. Isınma (10 dakika)

2. Ana etkinlikler (60 dakika)

3. Yansıma ve Paylaşım Aşaması (20 dakika)

Programın etik temelleri gizlilik, gönüllü katılım ve saygı kurallarına dayanır (APA, 2017). Katılımcılara ön bilgilendirme yapılmış, yazılı rıza formları alınmıştır. Tasarım kültürel uyarlamaya özen gösterir; Türkiye’deki kolektivist normlar (Gülaçtı, 2009) göz önünde bulundurularak bireysel ifade etkinlikleri grup desteğiyle dengelenmiştir.

Programın Genel Yapısı ve Hedefleri

Program modüler bir yaklaşımla yapılandırılmıştır: üç oturum artan karmaşıklıkta tasarlanmış olup

Birinci oturum temel becerilere (tanışma, iletişim, öz yeterlilik),

İkinci oturum duygusal boyuta (duygu farkındalığı, empati),

Üçüncü oturum bütünleşik uygulamalara (psikolojik sağlamlık, stres yönetimi) odaklanır.

Bu ilerleyici yapı oturumlar arası bağlantıyı ve kazanımların pekişmesini sağlar.

Hedefler SMART kriterlerine göre belirlenmiştir:

1. Öz yeterliliği artırmak (%80 katılımcıda artış hedefi)

2. Empati becerilerini geliştirmek (duygu tanıma oranında %75 iyileşme)

3. Stres yönetim tekniklerini kazandırmak (uygulama niyetinde %85 artış)

Her oturum başında grup normları (gizlilik, saygı, gönüllü katılım) tekrarlanır. Kullanılan malzemeler basit tutulmuş (kağıt-kalem, projektör), üniversite ortamında erişilebilirlik sağlanmıştır. Grup büyüklüğü 12–15 kişi olarak belirlenmiş, etkileşimi optimize eder. Program kısa süreli olmasına rağmen yoğun etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Değerlendirme, her oturum sonunda yansıma formları ve program sonunda genel memnuniyet anketiyle yapılmaktadır.

Pandemi sonrası uyarlamalar dijital unsurları içerir: opsiyonel online takip oturumları online eğitim sonrası davranış değişiklikleri bulgularına yanıt verir. Program bioekolojik modelin mikrosistem unsurlarını (sınıf, yurt etkileşimleri) merkeze alır; etkinlikler üniversite hayatındaki gerėek senaryolara (sınav stresi, grup projeleri) odaklanır.

Oturum Tasarımları

Oturumlar teorik temellere dayalı etkinliklerle yapılandırılmıştır:

Birinci Oturum: Tanışma, Öz Yeterlilik ve İletileşim: Grup uyumunu sağlar, iletişim temellerini atar. Öz yeterlilik kaynaklarını kullanarak beden dili ve model alma etkinlikleriyle özgüveni artırır.

İkinci Oturum: Duygu Farkındalığı ve Empati: Duygusal zekâyı geliştirir, empati becerilerine odaklanır. Duygu Kulesi ve münazara etkinlikleriyle perspektif alma pratiği yapılır.

Üçüncü Oturum: Psikolojik Sağlamlık ve Stres Yönetimi:

Stres regülasyonunu psikodrama senaryolarıyla bütünleştirir. Nefes teknikleri ve rol oynama yoluyla dayanıklılık geliştirilir.

Programın Uyarlanabilirliği ve Sürdürülebilirliği

Program esneklik için modüler tasarlanmıştır; üniversite kulüpleri, psikolojik danışmanlık merkezleri veya yurt programlarında uygulanabilir. Sürdürülebilirlik ev ödevleri ve izleme mesajları ile desteklenir. Gelecek uyarlamalarda online entegrasyon önerilir. Tasarım, süreç takibi ve sürekli sosyal-duygusal beceri değerlendirmeleriyle zenginleştirilmiştir.

Oturum Uygulamaları

Bu bölümde programın üç oturumu ayrı ayrı ele alınacaktır. Her oturum teorik temellere dayalı olarak tasarlanmış olup, üniversite öğrencilerinin pandemi sonrası sosyal beceri ihtiyaçlarını (dijital izolasyon, iletişim yetersizliği, empati eksikliği ve stres artışı) karşılamayı amaçlar. Oturumlar artan karmaşıklıkta yapılandırılmıştır: birinci oturum temel iletişim ve öz yeterlilik becerilerine, ikinci oturum duygusal farkındalık ve empatiye, üçüncü oturum ise psikolojik sağlamlık ve stres yönetimine odaklanır.

Bu yaklaşım, sosyal beceri eğitimi programlarının psikolojik danışman adaylarında sosyal beceri ve iyi oluş düzeylerini artırdığı bulgulara dayalı olarak uyarlanmıştır. Sosyal beceri ile benlik kavramı arasındaki olumlu ilişkiyi gösteren araştırmalar ile yaratıcı drama tekniklerinin entegrasyonu programın temelini oluşturur. Pilot uygulama, 30 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiş; her

oturum 90 dakika sürmüş ve katılımcı geri bildirimleriyle optimize edilmiştir.

Birinci Oturum: Tanışma, Öz Yeterlilik ve İletişim

Birinci oturum, programın temel giriş modülü olarak yapılandırılmış olup tanışma süreçleri, öz yeterlilik algısının güçlendirilmesi ve etkili iletişim farkındalığının geliştirilmesi üzerine odaklanır. Bu oturum, Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisi ile Urie Bronfenbrenner'ın Bioekolojik Modelinin mikrosistem katmanını entegre ederek tasarlanmıştır. Özellikle pandemi sonrası dönemde gözlemlenen sosyal izolasyon, yüz yüze etkileşim eksikliği ve buna bağlı iletişim yetersizliklerini gidermeyi amaçlar. Oturumun kuramsal altyapısı, yaratıcı drama tekniklerini merkeze alır; bu teknikler katılımcıların deneyimsel öğrenme yoluyla kendilerini ifade etmelerini ve sosyal bağ kurmalarını kolaylaştırır. Yaratıcı drama yöntemleri, bireylerin sosyal becerilerini pratik ederek geliştirmelerine olanak tanır; araştırmalar, bu yaklaşımların grup içi güveni artırarak empati ve iletişim kapasitesini güçlendirdiğini göstermektedir.

İletişim, duygu, düşünce ve bilgilerin çeşitli yollarla aktarılması olarak tanımlanır ve insan ilişkilerinin vazgeçilmez temel taşıdır. Tanışma etkinlikleri, bireylerin sosyal ağlarını genişletme ve Bronfenbrenner'ın mikrosisteminde (örneğin yurt arkadaşları, sınıf grupları, kulüp ortamları) güvenli, yargısız bağlar kurma sürecini temsil eder. Öz yeterlilik ise bireyin belirli bir görevde veya sosyal durumda başarılı olacağına dair içsel inanca bağlıdır. Üniversite yılları, aileden bağımsız bir sosyal çevreye geçiş dönemi olduğundan iletişim becerileri ile öz yeterlilik arasındaki ilişki oldukça belirgindir. Akademik sunumlar, hoca-öğrenci diyalogu, grup projeleri ve sosyal topluluk etkinlikleri gibi ortamlarda bireyin performansı büyük ölçüde başarı beklentisine

bağlıdır. Bu ilişki, sosyal beceri eğitimlerinde bireylerin iletişim öz yeterliliğini artırarak akademik ve sosyal uyumu desteklediği bulgularla paralellik gösterir.

Güncel literatür, bu bileşenlerin sosyal uyum, akademik başarı ve psikolojik iyi oluş üzerindeki olumlu etkilerini doğrulamaktadır. Pandemi sonrası dönemde üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinde ve öz yeterlilik algısında belirgin düşüşler gözlemlenmiştir. Örneğin, Türkiye'de pandemi sürecinde internet bağımlılığı ile iletişim becerileri arasındaki negatif ilişki incelenmiş; öğrencilerde duyguları ifade etme ve sosyal etkileşim kapasitesinin azaldığı rapor edilmiştir. Pandemi sonrası uzaktan eğitim deneyimleri, öğretim elemanlarının bile öz yeterlilik algılarını olumsuz etkilemiş; öğrencilerin ise yüz yüze etkileşim eksikliği nedeniyle sosyal beceri kayıpları yaşadığı belgelenmiştir. Uluslararası araştırmalarda da benzer bulgular mevcuttur: COVID-19 kısıtlamaları sonrası birinci sınıf üniversite öğrencilerinin sosyal-duygusal becerilerinde (özellikle duygusal kontrol ve ifade) düşüşler tespit edilmiş; bu düşüşler pandemi izolasyonunun doğrudan sonucu olarak yorumlanmıştır. Öz yeterliliğin sosyal-duygusal-davranışsal becerilerin en güçlü öngörücüsü olduğu vurgulanmıştır; pandemi sonrası düşük öz yeterlilik, sosyal kaçınma ve iletişim yetersizliğini pekiştirmiştir. Araştırmalar, pandemi sonrası müdahalelerin bireylerin iletişim repertuarını genişleterek yalnızlık ve kaygı düzeylerini azalttığını ortaya koymaktadır. Pandemi sonrası Türkiye'de online eğitimin kalıcı iletişim yetersizliklerine yol açtığı belgelenmiştir. Buna karşılık, aktif öğrenme ve müdahale temelli yaklaşımlar üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini ve öz yeterliliğini anlamlı düzeyde geliştirmektedir. Özellikle mastery experiences (ustalık deneyimleri) ve vicarious experiences (model alma) kaynaklarının grup etkinlikleriyle tetiklenmesi, pandemi sonrası sosyal beceri kaybını tersine çevirmede etkili bulunmuştur.

Oturum, öğrenci merkezli ve deneyimsel öğrenme ilkelerine dayanır. Bloom'un revize edilmiş taksonomisinde düşük düzeylerden (hatırlama, uygulama) yüksek düzeylere (analiz, yaratma) geçişi teşvik eder. Grup dinamikleri işbirlikçi öğrenmeyi desteklerken oyun temelli etkinlikler sosyal-duygusal becerileri güçlendirir. Knowles'ın (1980) yetişkin öğrenme prensiplerine uygun olarak katılımcılar kendi gerçek hayat deneyimlerini (yurt yaşamı, kulüp faaliyetleri, grup ödevleri) temel alır. Güvenli grup ortamında model alma, başarı deneyimleri ve olumlu geri bildirim mekanizmalarıyla öz yeterlilik pekiştirilir. Bu prensipler, sosyal beceri eğitimlerinde bireylerin kendi deneyimlerini merkeze alarak öğrenme motivasyonunu artırdığı ve kalıcılığı sağladığı belirtilmektedir.

Uygulama, 18–30 yaş arası 30 üniversite öğrencisiyle üniversite genç ofis biriminde yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Oturum süresi 90 dakikadır ve akış şu şekildedir:

Açılış ve Tanışma (0–10 dk):

Katılımcılar daire şeklinde oturur; gizlilik, saygı, gönüllülük ve yargısız dinleme kuralları grupça onaylanır. “İsim-Hareket Zinciri” yaratıcı drama ısınma etkinliğiyle herkes kendini yansıtan bir hareket ve isim paylaşır, zincir tamamlanır. Bu etkinlik, Bandura'nın vekil deneyimler (vicarious experiences) kaynağını harekete geçirerek grup içi model almayı teşvik eder ve mikrosistem güvenini hızla kurar. Etkinlik sırasında katılımcılar iki gruba ayrılarak her birinin kendinden önceki kişinin hareketini ve ismini tekrar ederek zinciri sürdürmesi, sosyal bağları hızlıca güçlendirir ve grup aidiyetini artırır.

Program Tanıtımı ve Psikoeğitim (10–30 dk):

Üç oturumun genel yapısı görselleştirilir. Mehrabian'ın iletişim modeli (%55 beden dili vurgusu) ve Bandura'nın dört öz yeterlilik kaynağı (başarı deneyimleri, dolaylı deneyim, sözel ikna,

duygusal durum) interaktif olarak açıklanır. Pandemi sonrası iletişim kayıplarına (yüz yüze fırsat azalması, dijital yorgunluk) vurgu yapılır; katılımcılar kendi deneyimlerini paylaşır. Psikoeğitim, iletişim kurmanın bireylerin çevreye uyumunu sağlayan temel bir süreç olduğunu vurgulayarak günlük yaşantıda iletişim eksikliğinin sosyal izolasyona yol açabileceğini örneklerle işler.

Etkinlik 1: “İki Gerçek, Bir Yalan” (30–45 dk):

4–5 kişilik küçük gruplarda katılımcılar üç cümle paylaşır (ikisi gerçek, biri yalan); grup tahmin eder. Bu etkinlik kendini ifade etme stratejilerini ve sosyal grupta var olma inancını güçlendirir. Mastery experiences yoluyla bireysel başarı hissi yaratırken grup geri bildirimi sosyal ikna (social persuasion) kaynağı olarak işlev görür. Etkinlik, katılımcıların yalan bilgiyi kurgularken sergilediği yaratıcılık ve doğru bilgileri sunarkenki özgüveni üzerinden sosyal etkililiklerini test etme fırsatı sunar; bu da öz yeterlilik inancını pekiştirir.

Etkinlik 2: “Mesaj Zinciri Oyunu” (45–80 dk):

Klasik fısıldama zinciri oynanır; zincir sonunda bozulma gösterilerek tekrar sorma, özetleme gibi net iletişim stratejileri tartışılır. Etkili dinleme önemi vurgulanır. Bu oyun, pandemi sonrası yanlış anlaşılma korkusunu azaltır ve beden dili ile sözel iletişimin entegrasyonunu pekiştirir. Oyun, gönüllü bir katılımcıya “İletişim becerilerimi geliştirmek için bugün ilk adımı attım” cümlesinin fısıldanmasıyla başlar; zincir sonunda cümlelerin karşılaştırılması, iletişimin farklı yollarının istenmeyen bozulmalara yol açabileceğini fark ettirerek etkili dinleme ve net aktarım stratejilerini tartışmaya açar.

Kapanış (80–90 dk):

Oturum öğrenimleri özetlenir, ev ödevi (günlük bir iletişim deneyimini not alma) verilir ve olumlu kapanış yapılır. Katılımcılara

“Bugün hangi iletişim stratejisini yarın kullanacağım?” sorusu sorulur; bu, genelleme ve transfer niyetini artırır. Kapanışta, etkinliklerin bireyleri pasif alıcılardan aktif katılımcılara dönüştürdüğü vurgulanarak sonraki oturumlara motivasyon sağlanır.

Bu oturum, programın empati (ikinci oturum) ve stres yönetimi (üçüncü oturum) modüllerine teorik-pratik köprü kurar. Pandemi sonrası sosyal izolasyon kayıplarını gidermeye odaklanan zorunlu temel modül olarak üniversite öğrencilerinin sosyal beceri yolculuğuna sağlam bir başlangıç sağlar ve bütünsel gelişim için altyapı oluşturur. Pilot uygulamada katılımcı yansımaları, oturumun özgüven ve iletişim farkındalığını anlamlı düzeyde artırdığını doğrulamıştır; bu da Bandura’nın öz yeterlilik kaynaklarının kısa sürede tetiklenebileceğini göstermektedir. Oturum, pandemi sonrası dijital izolasyonun yarattığı iletişim boşluğunu deneyimsel yöntemlerle doldurarak öğrencilerin sosyal ağlarını yeniden kurma motivasyonunu güçlendirir. Genel olarak, bu oturumun etkinlikleri, sosyal beceri eğitimlerinin bireylerin iletişim repertuarını genişleterek psikolojik iyi oluşu desteklediği bulgularla uyumludur.

İkinci Oturum: Duygu Farkındalığı ve Empati

İkinci oturum, programın duygusal katmanını oluşturan geçiş modülüdür. Birinci oturumda kazanılan tanışma, iletişim ve öz yeterlilik temelinin üzerine duygusal farkındalık ve empati becerilerini ekleyerek katılımcıların sosyal etkileşimlerini daha derin ve anlamlı kılmayı amaçlar. Bu oturum, bireylerin kendi duygularını tanıma ve başkalarının duygusal deneyimlerini anlama süreçlerini güçlendirerek, sosyal ilişkilerin sağlıklı sürdürülmesine katkı sağlar. Yaratıcı drama teknikleri (rol oynama, duygu canlandırma, dramatizasyon) bilişsel-duygusal süreçlerle entegre edilmiştir.

Duygu farkındalığı, bireyin kendi duygularını tanıma, adlandırma ve bu duyguların ortaya çıkış nedenlerini anlayabilme kapasitesini ifade etmektedir. Bu beceri, bireyin içsel yaşantılarını anlamlandırmasını ve bu duygularını uygun biçimde düzenleyebilmesini sağlayan önemli bir psikolojik süreçtir. Duygu farkındalığı, sosyal öğrenme süreçlerinde çevresel etkileşimler aracılığıyla gelişir ve bireylerin duygusal regülasyonunu destekler.

Empati ise bireyin karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlayabilmesi, bu duygusal durumu doğru şekilde yorumlayabilmesi ve uygun tepkiler verebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu iki kavram, özellikle sosyal ilişkilerin sağlıklı şekilde kurulması ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Ersoy ve Köşger, 2016).

Duygu farkındalığı ve empati gelişimi aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu sosyal ve çevresel sistemlerle de yakından ilişkilidir. Araştırmalar, bu becerilerin gözlem, model alma ve pekiştirme yoluyla şekillendiğini, aile, öğretmenler ve akranlar gibi sosyal modellerin belirleyici rol oynadığını vurgulamaktadır. Sosyal öğrenme süreçleri, çevresel sistemler ve deneyimsel yöntemler bu becerilerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle duygu farkındalığı ve empatiyi geliştirmeye yönelik eğitimsel ve deneyimsel çalışmalar, bireylerin sosyal becerilerini güçlendirmede önemli bir araçtır.

Duygu farkındalığı ve empati becerileri, sosyal öğrenme süreçleri çerçevesinde değerlendirildiğinde önemli ölçüde çevresel etkileşimler aracılığıyla gelişmektedir. Albert Bandura tarafından geliştirilen Social Learning Theory bireylerin davranışlarının gözlem, model alma ve pekiştirme yoluyla öğrenildiğini ileri sürmektedir. Bu yaklaşıma göre bireyler, çevrelerinde gözlemledikleri sosyal etkileşimler aracılığıyla duyguları tanıma ve başkalarının duygularını anlama becerilerini geliştirmektedir.

Özellikle aile, öğretmenler ve akranlar gibi önemli sosyal modeller, bireyin empati ve duygu farkındalığı becerilerinin gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır (Bandura, 1977). Bu teori, sosyal beceri eğitimlerinde bireylerin empatiyi model alma yoluyla içselleştirdiğini ve grup etkileşimlerinde pekiştirdiğini destekler.

Urie Bronfenbrenner tarafından ortaya konulan Bioecological Model, bireyin gelişiminin çok katmanlı çevresel sistemlerin etkileşimi ile şekillendiğini ifade etmektedir. Bu modele göre bireyin duygu farkındalığı ve empati becerileri; aile, okul ve akran grupları gibi mikro sistemlerde gerçekleşen sosyal etkileşimler aracılığıyla gelişmektedir. Ayrıca kültürel değerler, toplumsal normlar ve eğitim ortamları da bireyin duygusal ve sosyal becerilerinin oluşumunu etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Model, pandemi gibi kronosistem olaylarının mikrosistem etkileşimlerini bozarak, empati gelişimini sekteye uğratabileceğini vurgular.

Güncel literatür, pandemi sonrası üniversite öğrencilerinin duygu farkındalığı ve empati düzeylerinde belirgin düşüş gözlemlendiğini, bunun sosyal kaygı, izolasyon ve akademik tükenmişlikle ilişkili olduğunu doğrular. Pandemi sürecinde artan dijital izolasyon ve sosyal medya bağımlılığı, yüz yüze etkileşim fırsatlarının azalmasıyla birlikte empati becerilerini zayıflatmış; özellikle bilişsel empati (perspektif alma) ve duygusal empati (duygu paylaşımı) düzeylerinde gerilemeler rapor edilmiştir. Uluslararası çalışmalarda, COVID-19 kısıtlamaları sırasında üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ bileşenlerinde (özellikle duygu algılama ve yönetim) düşüşler tespit edilmiş; bu düşüşler sosyal kaygı ve depresyon belirtileriyle pozitif korelasyon göstermiştir.

Türkiye'de de benzer bulgular mevcuttur: Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık ve empati

düzeylerinde azalma gözlenmiştir; bu durum yalnızlık, kaygı artışı ve akademik tükenmişlikle ilişkilendirilmiştir. Duygusal zekâ ile pozitif psikolojik özellikler (öz yeterlilik, dayanıklılık) arasındaki pozitif ilişki, iletişim ve empati becerilerinin akademik performans ile psikolojik iyi oluşa katkı sağladığını gösterir.

Üniversite dönemi, yoğun kişilerarası etkileşimlerin yaşandığı bir evredir; kendi duygularını tanıma ve başkalarının duygularını anlama becerisi sağlıklı ilişkilerin temelini oluşturur. Pandemi sonrası dönemde empati eksikliği, özellikle emerging adulthood evresindeki öğrencilerde belirginleşmiştir. Sosyal medya kullanımındaki artış ve yüz yüze etkileşim kaybı, empatiyi azaltarak sosyal kaygı ve yalnızlığı derinleştirmiştir. Araştırmalar, pandemi sırasında artan ekran süresi ve izolasyonun bilişsel empatiyi (başkalarının bakış açısını anlama) zayıflattığını; duygusal empatiyi (duygu paylaşımı) ise kısmen koruduğunu, ancak genel empati kapasitesinin düştüğünü doğrulamaktadır. Bu bağlamda, deneyimsel müdahaleler (rol oynama, duygu canlandırma) empatiyi yeniden inşa etmede etkili bulunmuştur; özellikle psikodrama temelli yaklaşımlar, pandemi sonrası empati azalmasını tersine çevirmede anlamlı artışlar sağlamıştır. Bu müdahaleler, bireylerin duygusal zekâsını geliştirerek, sosyal uyum ve psikolojik iyi oluşu desteklediği belirtilmektedir.

Oturum, Murrell'in deneyimsel öğrenme döngüsüne (1987) dayalı aktif öğrenme stratejileriyle yapılandırılmıştır: somut deneyim (duygu canlandırma), yansıtıcı gözlem (debrief), soyut kavramsallaştırma (psikoeğitim) ve aktif deneme (empati uygulamaları). Bloom'un revize taksonomisinde (Krathwohl, 2002) anlama ve uygulama düzeylerinden analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerine geçiş hedeflenir. Öğrenci merkezli yaklaşım, katılımcıların gerçek hayat deneyimlerini (pandemi sonrası yalnızlık, yurt çatışmaları, sosyal medya etkileşimleri) temel alır;

Knowles'ın (1980) yetişkin öğrenme prensiplerine uyulanır. Oyun temelli etkinlikler sosyal-duygusal becerileri güçlendirir.

Uygulama, 18–30 yaş arası 30 üniversite öğrencisiyle yüz yüze, 90 dakikalık oturumda gerçekleştirilmiştir. Akış şu şekildedir:

Açılış ve Ev Ödevi Değerlendirmesi (0–10 dk):

Önceki oturum özetlenir, ev ödevi paylaşımları alınır ve güvenli ortam yeniden oluşturulur. Katılımcılar, birinci oturumdan kalan iletişim stratejilerini (örneğin, beden dili farkındalığı) empati bağlamında nasıl kullanabileceklerini kısaca tartışır. Bu değerlendirme, grup içi bağları güçlendirerek katılımcıların önceki kazanımlarını pekiştirmelerini sağlar.

Başlangıç Etkinliği: Hareketli Rönesans Tabloları (10–25 dk):

Görseller (tablolar) gösterilir; gruplar duyguları beden diliyle canlandırır ve tartışır. Bu etkinlik, duygusal ifadeleri fark etme ve empatiyi tetikler; pandemi sonrası duygusal ifade kısıtlılığını aşmaya yönelik deneyimsel bir ısınmadır. Etkinlik, Moreno'nun spontanlık ve yaratıcılık kapasitesini harekete geçirerek bireylerin farklı perspektifleri deneyimlemesini sağlar ve empati gelişimini teşvik eder.

Etkinlik 1: Duygu Kulesi (25–55 dk):

Jenga bloklarına duygu odaklı sorular yapıştırılır; katılımcılar blok çeker, yanıt verir ve duygusal deneyimlerini paylaşır. Bu oyun, duygu adlandırma ve farkındalığı artırırken grup içi paylaşım empatiyi pekiştirir. Pandemi sonrası yalnızlık ve duygusal tikanıklık yaşayan öğrenciler için güvenli paylaşım alanı yaratır. Etkinlik, sosyal beceri, iletişim ve empati odaklı soruları yanıtlamayı içerdiğinden, bireylerin kendi duygularını fark ederken başkalarının deneyimlerini anlamalarını sağlar.

Psikoeğitim: Duygular ve Empati (55–70 dk):

Empati türleri (bilişsel ve duygusal), duygu işlevleri ve ilgili nörobiyolojik temeller (ayna nöronlar) interaktif olarak anlatılır. Pandemi sonrası empati azalması örneklerle tartışılır; rol değişimi tekniğinin empatiyi nasıl artırdığı vurgulanır. Psikoeğitim, bireylerin duygusal ve sosyal becerilerini güçlendiren teorik altyapıyı sunarak etkinliklerin kavramsal bağlamını pekiştirir.

Etkinlik 2: Duyguların Empati Üzerinden Münazarası (70–85 dk):

Gruplar duygu kartı çeker; “Bu duygu empatiyi neden gerektirir?” sorusunu münazara eder. Bu etkinlik, perspektif alma becerisini geliştirir ve pandemi sonrası duygusal kopuklukları onarmaya yönelik tartışma sağlar. Etkinlik, her duygunun anlaşılabilir ve değerli olduğunu deneyimletmek amacıyla tasarlanmış olup, farklı bakış açılarına empatiyle yaklaşmayı teşvik eder.

Kapanış (85–90 dk):

Hızlı duygu turu yapılır, ev ödevi verilir (günlük empati deneyimi not alma) ve oturum olumlu kapanır. Katılımcılara “Yarın birine empati cümlesi söyleyeceğim” taahhüdü alınır; bu transfer niyetini güçlendirir. Kapanış, oturum kazanımlarını özetleyerek bireylerin sosyal ilişkilerde daha duyarlı davranmalarını teşvik eder.

Bu oturum, birinci oturumdaki iletişim becerilerini empati ile derinleştirerek üçüncü oturumdaki stres yönetimi ve psikolojik sağlamlık için zorunlu bir köprü kurar. Pandemi sonrası empati eksikliğini tersine çevirmeyi hedefler; yaratıcı drama ve deneyimsel yöntemler duygusal zekâyı güçlendirerek sosyal becerilerin bütünsel gelişimine katkı sağlar. Pilot uygulamada katılımcı yansımaları, oturumun duygu adlandırma ve empati uygulama niyetini anlamlı düzeyde artırdığını doğrulamıştır; bu da pandemi sonrası duygusal

farkındalık kaybını deneyimsel müdahalelerle telafi etmenin mümkün olduğunu göstermektedir. Oturum, üniversite öğrencilerinin sosyal medya kaynaklı duygusal kopukluğunu grup içi paylaşım ve rol temelli etkinliklerle onararak sağlıklı kişilerarası ilişkiler için temel oluşturur. Sonuç olarak, oturum sonucunda öğrenciler hem bireysel farkındalıklarını artırarak hem de grup düzeyinde empati becerilerini geliştirerek sosyal becerilerini güçlendirmişlerdir.

Üçüncü Oturum: Psikolojik Sağlamlık ve Stres Yönetimi (Psikodrama Ağırlıklı)

Üçüncü oturum, programın zirvesini ve bütünlüğünü tamamlayan modüldür. Birinci oturumdaki iletişim ve öz yeterlilik temeli ile ikinci oturumdaki duygu farkındalığı ve empati becerilerinin üzerine psikolojik sağlamlık (resilience) ve stres yönetimi katmanını ekleyerek, katılımcıların gerçek hayat stresörleriyle (aile baskısı, akademik eleştiri, grup çatışmaları, pandemi sonrası belirsizlik) başa çıkma kapasitesini deneyimsel olarak güçlendirir. Bu oturum, bireylerin stresli durumlara karşı esneklik geliştirmesini sağlayarak, sosyal ilişkilerde ve günlük yaşamda uyum becerilerini artırır.

Psikolojik sağlamlık, olumsuz durumlara rağmen işlevselliği koruma ve uyum sağlama becerisidir; zorluklardan öğrenerek gelişimle ilişkilidir. Yapılan araştırmalar, psikolojik sağlamlığı yüksek bireylerin stresli durumlarda daha etkili başa çıkma becerileri kullandığını ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Stres yönetimi ise stres faktörlerini fark etme, belirtileri tanıma ve etkili başa çıkma yolları üretme sürecidir. Sosyal ortamda stres, iletişimi ve ilişkileri sekteye uğratabilir; stres altındaki bireyler olumsuz davranışlar sergileyerek sosyal bağları zedeler. Özellikle üniversite döneminde bu beceriler, eğitim

programlarının kritik bileşenleridir. Stres yönetimi, bireylerin stresin fiziksel ve psikolojik belirtilerini tanıması ve uygun başa çıkma stratejileri üretmesiyle ilişkilendirilir; bu süreç, sosyal beceri eğitimlerinde bireylerin iletişim ve empati kapasitesini güçlendirir.

Oturum psikodrama ağırlıklıdır; bireylerin duygusal, sosyal ve psikolojik sorunlarını canlandırma yoluyla ele alan yaratıcı bir grup yaklaşımıdır. Rol oynama, spontanlık, katarsis ve insight kavramlarıyla deneyimsel öğrenmeyi sağlar. Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinde yeni davranış denemesi ve duygusal regülasyon yoluyla öz yeterliliği güçlendirirken, rol değişimi ve ayna tekniği nörobiyolojik olarak empatiyi artırır. Psikodrama, bireylerin stres yaratan durumları sahne üzerinde canlandırarak, farklı roller üstlenmelerini ve grup geri bildirimleri yoluyla yeni farkındalıklar kazanmalarını sağlar.

Güncel literatür, pandemi sonrası üniversite öğrencilerinin stres düzeyinin arttığını ve bunun sosyal beceri eksikliğiyle ilişkili olduğunu doğrular. Pandemi döneminde artan dijital izolasyon ve sosyal medya bağımlılığı, stres belirtilerini (kaygı, tükenmişlik, yalnızlık) yoğunlaştırmış; üniversite öğrencileri arasında stres yönetim kapasitesinin azaldığı rapor edilmiştir. Örneğin, Türkiye'de pandemi sonrası online eğitim davranış değişiklikleri, akademik tükenmişlik ve sosyal beceri düşüklüğüyle ilişkilendirilmiştir; bu durum yalnızlık ve depresyon düzeylerini artırmıştır. Uluslararası çalışmalarda, COVID-19 kısıtlamaları sırasında üniversite öğrencilerinin stres ve kaygı düzeylerinde %30-50 artış gözlenmiş; bu artış sosyal kaygı ve empati azalmasıyla bağlantılı bulunmuştur. Psikodrama temelli müdahaleler dayanıklılık ve duygusal regülasyonu anlamlı düzeyde geliştirir; özellikle rol oynama ve katarsis teknikleri, pandemi sonrası stres belirtilerini azaltmada etkili olmuştur. Bu müdahaleler, bireylerin stresle başa çıkma becerilerini güçlendirerek, psikolojik iyi oluşu artırdığı belirtilmektedir.

Oturum önceki oturumların kazanımlarını stres bağlamında bütünleştirerek programın nihai amacını gerçekleştirir. Oturum Murrell'in deneyimsel öğrenme döngüsüne (1987) dayalıdır: somut deneyim (senaryo canlandırma), yansıtıcı gözlem (debrief), soyut kavramsallaştırma (psikoeğitim) ve aktif deneme (yeni davranış provası). Bloom'un revize taksonomisinde (Krathwohl, 2002) uygulama ve analiz düzeylerinden sentez ve değerlendirme düzeylerine geçiş hedeflenir. Öğrenci merkezli yaklaşım, katılımcıların gerçek hayat stresörlerini temel alır; Knowles'ın (1980) yetişkin öğrenme prensiplerine uyarlanır. Psikodrama teknikleri eğlenceyi eğitimle bütünleştirir; basit materyaller pandemi sonrası dijital yorgunluğa alternatif sunar. Bu yaklaşım, grup temelli ve deneyime dayalı yöntemlerin bireylerin stres yönetimini geliştirmede etkili olduğunu destekleyen bulgularla uyumludur. Uygulama, 18–30 yaş arası 30 üniversite öğrencisiyle yüz yüze, 90 dakikalık oturumda gerçekleştirilmiştir.

Akış şu şekildedir:

Açılış (0–10 dk):

Önceki oturumlar özetlenir; psikodrama tanıtılır (spontanlık, katarsis, rol oynama kavramları; güvenli alan vurgusu). Katılımcılar stres tetikleyicilerini (örneğin, pandemi belirsizliği, aile baskısı) kısaca paylaşır; bu, mikrosistem güvenliğini pekiştirir. Açılış, grup üyelerinin stres kaynaklarını paylaşarak, ortak deneyimleri fark etmelerini ve empati bağlarını güçlendirmelerini sağlar.

Psikodrama Senaryo Seçimi ve Uygulaması (10–80 dk):

Katılımcılara 10 senaryo sunulur (örneğin: Ebeveyn Beklentisi vs Özgür İrade; Reddedilme Korkusu; Grup Çalışmasında Kaytarma). Grup 3 senaryo seçer. Uygulama: rol canlandırma, ayna tekniği, rol değişimi, çift yönlendirme. Müdahaleler: 4-7-8 nefes,

duyguyu adlandırma, bilişsel yeniden çerçeveleme. Bu etkinlik, pandemi sonrası stres kaynaklarını (yalnızlık, akademik baskı) deneyimsel olarak işler ve katarsis sağlar. Senaryo uygulaması, bireylerin stresli durumları canlandırarak, farklı bakış açılarından yaklaşımlarını ve başa çıkma stratejileri üretmelerini teşvik eder; grup geri bildirimleri ile psikolojik sağlamlık pekiştirilir.

Genel Değerlendirme ve Kapanış (80–90 dk):

Program kazanımları tartışılır; ev ödevi verilir; hızlı duyguru yapılır. Katılımcılar stres yönetim stratejilerini (nefes teknikleri, rol değişimi) günlük hayatta nasıl kullanacaklarını taahhüt eder. Kapanış, oturumun bireysel ve grup düzeyinde kazanımlarını özetleyerek, katılımcıların stresle başa çıkma kapasitelerini güçlendiren bir farkındalık yaratır.

Bu oturum, programın zirvesini oluşturarak iletişim ve empati kazanımlarını stres bağlamında entegre eder. Pandemi sonrası stres eksikliğini tersine çevirmeyi hedefler; psikodrama temelli deneyimsel yöntemler psikolojik sağlamlığı güçlendirerek sosyal becerilerin bütünsel gelişimine katkı sağlar. Pilot uygulamada katılımcı yansımaları, oturumun stres yönetim niyetini ve dayanıklılık algısını anlamlı düzeyde artırdığını doğrulamıştır; bu da pandemi sonrası stres kaynaklarını deneyimsel müdahalelerle yönetmenin etkinliğini gösterir. Oturum, üniversite öğrencilerinin pandemi kaynaklı duygusal tıkanıklıklarını katarsis yoluyla aşarak, sağlıklı sosyal ilişkiler ve profesyonel adaptasyon için temel oluşturur. Genel olarak, oturum sonucunda katılımcılar, stres yönetiminde deneyimsel öğrenme yoluyla kazandıkları becerileri günlük yaşamlarına transfer etme motivasyonu kazanmışlardır.

Değerlendirme ve İlk Bulgular

Bu bölümde, Sosyal Beceri Geliştirme Programı'nın üç oturumunda toplanan veriler ve katılımcı yansımaları sistematik olarak sunulmaktadır. Değerlendirme, her oturum sonunda kısa yansıtma formları, oturum içi yansıma paylaşımları ve program kapanışında uygulanan genel değerlendirme formu ile gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler (katılımcı ifadeleri, moderatör gözlemleri) tematik analiz yöntemiyle (Braun ve Clarke, 2006) işlenmiştir.

Programın kısa süreli (3 oturum) ve deneyimsel yapısı göz önüne alındığında, değerlendirme öncelikle kısa vadeli algısal değişim, beceri transfer niyeti ve katılımcı memnuniyeti üzerine odaklanmıştır.

Oturum Bazında Katılımcı Yansımaları ve Algısal Değişimler

Oturum 1 – Tanışma, Öz Yeterlilik ve İletişim

Tematik analiz sonucunda ana temalar şu şekilde belirlenmiştir:

Özgüven artışı ve sosyal kaygı azalması (%45-55'ten fazla ifade)

İletişim farkındalığı (jest, mimik, beden dili önemi; %30-40)

Pratik uygulama ve öğrenme kalıcılığı (%25-35)

Grup ortamında ifade özgürlüğü (%15-25)

Örnek ifadeler:

“Yeni insanlarla nasıl konuşulacağı konusunda daha özgüvenli olmayı öğrendim.”

“Kalabalık bir ortamda asla konuşmam diye düşünüyordum. Ama öyle olmadığımı anladım.”

Bu yansımalar, Bandura'nın (1986) başarı deneyimleri ve vekil deneyimler kaynaklarının kısa vadeli öz yeterlilik artışını tetiklediği literatürle uyumludur (Schunk ve DiBenedetto, 2020). Nitel olarak katılımcıların büyük bir çoğunluğu etkinlikler sonrasında beden dili farkındalığının “çok arttığını” veya “arttığını” belirtmiştir. Özellikle “İsim-Hareket Zinciri” ve “İki Gerçek, Bir Yalan” etkinlikleri model alma ve başarı deneyimi yoluyla özgüveni yükseltmiştir. “Mesaj Zinciri Oyunu”nda net iletişim stratejilerinin (tekrar sorma, özetleme) fark edilmesi, grup projelerinde yanlış anlaşılma korkusunu azalttığını belirten katılımcı oranı oldukça yüksek olmuştur.

Oturum 2 – Duygu Farkındalığı ve Empati

Tematik analiz sonucunda ana temalar:

Empati önemi ve uygulaması (%40-50; örneğin, “Empati kurmayı bilen biriyim ama empati kurulan biri olmaya da ihtiyacım olduğunu fark ettim”, “Empati yapmanın ilişkilerdeki önemi”)

Duygu farkındalığı ve yönetimi (%30-40; örneğin, “Dört duyguyu bugün itibariyle bir kez daha iyi anladım”, “Öfkeyle kalkan zararlar oturur”)

Eğlence ve öğrenme kalıcılığı (%10-20; örneğin, “Eğlenerek öğrendik”, “Güzel bir etkinlik oldu”)

Sınırlılıklar ve zorluklar (%5-15; örneğin, “Empatinin bile bir sınırının olması gerekiyor”)

Örnek ifadeler:

“Empati ruhsal olarak değil fiziksel olarak da yapılır.”

“Kendime empatiye ihtiyacım varmış.”

Bu yansımalar empatiyi bilişsel ve duygusal bileşenlerle ilişkilendirdiğini gösterir. Nicel olarak “Duygu Kulesi” ve

“Duyguların Empati Üzerinden Münazarası” etkinlikleri sonrasında katılımcıların büyük bir çoğunluğu duygu adlandırma ve empati cümlelerinin “günlük hayatta faydalı olacağını” düşünmüştür. Özellikle yurt arkadaşlarıyla çatışmalarda “Seni anlıyorum, bu seni üzmüş olmalı” gibi ifadelerin kullanım niyeti önemli bir oranda artmıştır. Hareketli Rönesans Tabloları etkinliği sanat yoluyla duygu farkındalığını artırarak duygusal ifade kapasitesini geliştirmiştir.

Oturum 3 – Psikolojik Sağlamlık ve Stres Yönetimi

Pilot uygulama moderatör notlarına göre psikodrama senaryoları (“Aile Beklentileri vs. Özgür İrade ve Gelecek Kaygısı”, “Romantik İlişkilerde Reddedilme Korkusu”, “Arkadaşlık İlişkilerinde Sınır Koyma ve Suçluluk”) sonrasında:

Katılımcıların %75-85’i stres anlarında 4-7-8 nefes tekniği ve yeniden çerçeveleme becerilerini “kullanabileceklerini” ifade etmiştir.

Rol değişimi ve ayna tekniği yoluyla katarsis yaşayan katılımcıların %65-75’i “stres anlarını daha az korkutucu bulduklarını” belirtmiştir.

Ana temalar:

Dayanıklılık artışı (%40-50; örneğin, “Aile baskısıyla başa çıkmayı öğrendim”)

Stres regülasyonu (%30-40; örneğin, “Nefes teknikleri günlük hayatta faydalı”)

Bütünleşik beceri transferi (%15-25; örneğin, “Empatiyle stres yönetimini birleştirdim”)

Genel Program Etkisi ve Gündelik Hayata Transfer

Programın tamamı sonrasında:

Katılımcıların büyük bir oranı sosyal ortamlarda (yurt, kulüp, grup projeleri) daha rahat hissettiğini belirtmiştir.

Stres anlarında nefes teknikleri ve yeniden çerçeveleme kullanım niyeti çok ciddi bir orana ulaşmıştır.

Empati cümlelerinin aile ve arkadaş ilişkilerinde kullanılma isteği oldukça artmış olarak rapor edilmiştir.

Bulguların Tartışması ve Sınırlılıklar

Bulgular programın kısa vadeli etkinliğini göstermektedir:

Öz yeterlilik artışı Bandura'nın (1986) teorisiyle,

Empati gelişimi Rizzolatti ve Craighero'nun (2004) nörobilimsel temeliyle,

Stres yönetimi McEwen'in (2017) HPA eksenı regülasyonu ile uyumludur.

Değerlendirmeler ve post-it analizleri nitel zenginlik katmıştır: birinci oturum yorumları iletişim farkındalığını, ikinci oturum notları empati pratiklerini, üçüncü oturum yansımaları katarsis ve stres yönetimini vurgulamıştır.

Sınırlılıklar:

Küçük örneklem (n=30)

Uzun vadeli izleme eksikliği

Pandemi etkisinin doğrudan ölçülmemesi

Nitel ağırlıklı tasarım (nicel ölçekler kullanılmamıştır)

Gelecek araştırmalarda standart ölçekler (örneğin, Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği) ve uzun vadeli takip önerilir. Bu

değerlendirme, psikolojik danışmanlık hizmetlerinde yenilikçi bir model sunmaktadır.

TARTIŞMA

Giriş ve Genel Değerlendirme

Bu sosyal beceri eğitimi programı, üniversite öğrencilerinde sosyal beceri geliştirmeye yönelik psikoeğitim ve psikodrama temelli atölyelerin etkisini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme, ön test-son test yaklaşımıyla yapılmış olup sonuçlar teorik temellerle ilişkilendirilerek tartışılmaktadır. Bu bölümde programın uygulama sonuçları ele alınmakta; güçlü ve zayıf yönleri, sınırlılıkları, pratik çıkarımları ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmaktadır.

Bulgular, programın üniversite öğrencilerinin sosyal beceri, öz yeterlilik, empati ve psikolojik sağlık algılarında kısa vadeli olumlu değişimler yarattığını göstermektedir. Benzer şekilde, Parlak (2021) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik uygulanan psikodrama odaklı grup terapisi, bağışlama becerilerinde olumlu gelişmeler göstererek sosyal beceri müdahalelerinin empati ve öz yeterlilik üzerindeki etkisini doğrulamıştır. Ancak, bu çalışmadan farklı olarak mevcut program pandemi sonrası bağlamda dijital izolasyon ve ekonomik baskıları doğrudan ele alırken, Parlak'ın çalışması genel bağışlama temelli bir yaklaşım benimsemiştir. Bu değişimler, grup temelli sosyal beceri müdahalelerinin etkililiğini destekleyen literatürle tutarlıdır (Arbay ve Önalın Akfırat, 2012; Canpolat ve Atıcı, 2019). Örneğin, Canpolat ve Atıcı (2019) tarafından danışman adaylarına uygulanan sosyal beceri eğitimi, psikolojik iyi oluşta artış sağlarken benzer kısa vadeli etkiler rapor etmiştir; fakat bu programın psikodrama entegrasyonu, Canpolat ve Atıcı'nın bilişsel-davranışçı odaklı yaklaşımından farklılaşarak daha

deneyimsel bir boyut katmaktadır. Ayrıca, Uysal, Özkul ve Bayraktar (2024) tarafından çağrı merkezi çalışanlarına yönelik psikodrama entegreli psikoeğitim grubu, tükenmişlikte azalma ve ekip uyumunda artış göstererek programımızın empati ve sağlık bulgularıyla benzerlik taşımaktadır, ancak üniversite öğrencilerine özgü pandemi sonrası zorluklara odaklanmamız, işyeri bağlamındaki bu çalışmadan ayrılmaktadır. Program, pandemi sonrası dijital izolasyon, ekonomik baskılar ve aile beklentileri gibi zorlukları ele alarak sosyal becerilerin öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğunu vurgulamaktadır.

Örnekler:

Birinci oturum iletişim etkinlikleri beden dili farkındalığını oldukça artırmış; slayt yorumlarında “Doğru iletişim jest ve mimiklerle tamamlanır” gibi ifadeler pratik farkındalığı yansıtmıştır.

İkinci oturum post-it’lerinde “Empati kurmak ilişkiyi güçlendirir” teması baskınken, üçüncü oturum yansımaları katarsis ve stres yönetiminde dönüşüm vurgusu yapmıştır.

Bu bütüncül etki, programın pandemi sonrası üniversite bağlamında yenilikçi bir müdahale olduğunu gösterir. Program, bilişsel yeniden yapılandırma yoluyla sosyal becerilerin içselleştirilmesini teşvik ederek etik farkındalığı (“Kendine yapılmasını istemediğini başkasına yapma”) artırmış; bu yaratıcı drama literatürünün soyut kavramları somutlaştırma vurgusuyla uyumludur (Arbay ve Önalın Akfırat, 2012). Arbay ve Önalın Akfırat’ın (2012) işitme engelli çocuklara yönelik yaratıcı drama çalışması, sosyal beceri gelişiminde somutlaştırmanın önemini vurgulamakla benzerlik gösterse de, bu programın üniversite öğrencileri ve pandemi sonrası odaklanması, çocuk odaklı yaklaşımdan farklı bir yetişkin bağlamı sunmaktadır. Pandemi sonrası davranış değişiklikleri programın iletişimden strese geçiş odaklarını doğrulamakta; katılımcıların büyük bir çoğunluğu empati

cümlelerini aile ilişkilerinde kullanma niyeti bildirmiştir. Benzer bir bulgu, Worsley, Pennington ve Corcoran (2022) tarafından pandemi döneminde üniversite öğrencilerine yönelik teknoloji tabanlı psikoeğitim müdahalelerinde gözlemlenmiş olup, empati ve sağlamlıkta artış rapor edilmiştir; ancak mevcut programın yüz yüze psikodrama entegrasyonu, dijital müdahalelerden ayrılarak daha etkileşimli bir deneyim sağlamaktadır.

Bulguların Teorik Çerçevelerle İlişkisi

Uygulanan müdahale programı, katılımcıların sosyal etkileşimlerdeki davranış repertuarını genişletmenin ötesinde, bu davranışları öz yeterlilik ve özgüvenle kullanma algısını güçlendirmiştir. Günlük yaşam örnekleri psikodrama sahnesinde farklı bakış açılarıyla ele alınarak iletişim tanımı yeniden şekillendirilmiştir. Bulgular, sosyal beceri kazanımlarının yalnızca teknik öğrenmeyle değil, bireyin bilişsel değerlendirmeleriyle anlam kazandığını göstermektedir. Benzer bir şekilde, Olaz, Medrano ve Cabanillas (2014) tarafından üniversite öğrencilerine uygulanan sosyal beceri eğitimi, sosyal öz yeterlilik algısında artış göstererek programımızın bilişsel değerlendirme vurgusuyla tutarlılık taşıırken; mevcut müdahalenin psikodrama entegrasyonu, onların talimat odaklı yaklaşımından farklılaşarak daha deneyimsel bir boyut katmaktadır.

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı öz yeterliliğin davranış başlatma, sürdürme ve genelleme düzeyini belirlediğini vurgular (Bandura, 1986). Programda iletişim ve öz yeterlilik psikoeğitimi interaktif yapılmış; tanışma etkinliklerindeki ön yargı ve damgalanma korkusu yerini akışta olmaya bırakmıştır. Bu, öz yeterliliğin sosyal beceri ve iletişimdeki merkezi rolünü destekler. Öz yeterlilik dört kaynaktan beslenir: başarı deneyimleri, model alma, sözel ikna ve duygusal durum yönetimi (Schunk ve DiBenedetto, 2020). Programda birinci oturumdaki model alma

etkinlikleri (İki Gerçek Bir Yalan) ve üçüncü oturumdaki duygusal regülasyon teknikleri (4-7-8 nefes) bu kaynakları somutlaştırmıştır. Katılımcı yansımaları (“Kendimi daha iyi ifade edebileceğimi fark ettim”) motivasyonel rolü doğrular. Bu bulgular, Stewart, Henderson, Michaluk, Deshler, Fuller ve Rambo-Hernandez (2020) tarafından STEM öğrencilerinde öz yeterliliğin gelişimini inceleyen çalışmayla benzerlik gösterir, zira her iki çalışma da başarı deneyimleri ve model almanın motivasyonel etkisini vurgular; ancak onların cinsiyet farklarına odaklanması, bizim genel üniversite bağlamındaki pandemi sonrası stres yönetiminden ayrışmaktadır.

Bioekolojik Teori (Bronfenbrenner ve Morris, 2006) sosyal beceri kazanımlarının bireysel değil, çevresel bağlamda anlam kazandığını vurgular. Programda aile baskısı ve arkadaş çatışmaları gibi olaylar farklı bakış açılarıyla yeniden yorumlanmış; ikinci oturum empati münazarasında mikrosistem (grup) ve makrosistem (kültürel normlar) entegre edilmiştir. Post-it notlarında “Empati kurmak ilişkiyi güçlendirir” teması pandemi sonrası kronosistem etkisini yansıtır. Mulisa (2019) tarafından yüksek öğretimde bioekolojik teorinin uygulanmasını inceleyen çalışma, öğrenci öğrenmesinin çevresel etkileşimlerle bütünleşmesini vurgulayarak bizim aile ve kültürel norm entegrasyonumuzla benzerlik taşır; fakat onun genel eğitim stratejileri önermesi, programımızın pandemi sonrası üniversite odaklı müdahalesinden farklılaşır.

Moreno’nun Psikodrama Teorisi (1946) spontanlık, katarsis ve rol oynama yoluyla içgörü sağlar. Üçüncü oturumda stres tetikleyicileri sahne üzerinde canlandırılarak dönüştürülmüştür. Katarsis yansımalarında “Stres anlarını daha az korkutucu buluyorum” şeklinde görülmüştür. Ayna nöron sisteminin rol oynama ile aktive olduğu belirtilir; program artan stres yönetimi niyetiyle bunu tetiklemiştir (Rizzolatti ve Craighero, 2004). López-González ve Topa (2021) tarafından psikodrama grup terapisi üzerine sistematik inceleme, sosyal sorunlarda empati ve katarsis etkilerini göstererek

bizim stres yönetimi bulgularımızla benzerlik taşır; ancak onların klinik ve sosyal müdahalelere geniş kapsamı, üniversite öğrencilerine özgü pandemi sonrası odaklanmamızdan ayrışır.

Yaratıcı drama yöntemleri soyut kavramları somut deneyime dönüştürerek sosyal beceriyi destekler (Arbay ve Önalın Akfırat, 2012). Programda Duygu Kulesi ve Mesaj Zinciri gibi etkinlikler duygusal farkındalığı artırmış; oyun temelli yaklaşımların sosyal-duygusal uyumu ve becerileri geliştirdiği doğrulanmıştır. Bu etki, Cam Turkan, Karagölmez ve Özen (2025) tarafından yaratıcı dramının üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisini inceleyen çalışmayla benzerlik gösterir, zira her iki müdahale de duygusal farkındalık ve sosyal etkileşimi artırmayı hedefler; fakat onların iletişim odaklı etkinlikleri, bizim genel sosyal-duygusal beceri yaklaşımımızdan farklılaşarak daha spesifik bir boyut sunar.

Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri ile Sınırlılıklar

Güçlü yönler:

Çoklu teori entegrasyonu (Bandura, Bronfenbrenner, Moreno): Bu güçlü yön, Bolsoni-Silva ve Del Prette (2022) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik sosyal beceri eğitimi protokolünde bilişsel-davranışçı teorilerin entegrasyonunu vurgulayan yaklaşımla benzerlik gösterir; ancak mevcut programın psikodrama temelli Moreno entegrasyonu, onların daha standart bilişsel-davranışçı odaklı yapısından farklılaşarak deneyimsel bir katman ekler.

Öğrenci merkezli deneyimsel etkinlikler (psikodrama, oyunlaştırma): Fatimah (2024) tarafından üniversite öğrencilerinin sosyal becerilerini güç temelli danışmanlık yoluyla geliştiren çalışmada deneyimsel etkinliklerin olumlu etkisi rapor edilmiş olup, programımızın psikodrama entegrasyonu bu yaklaşımla tutarlıdır;

fakat pandemi sonrası odaklanmamız, genel güç temelli müdahalelerden ayrışır.

Pandemi sonrası ihtiyaçlara odaklanma: Bu odak, Worsley et al. (2022) tarafından pandemi döneminde üniversite öğrencilerine yönelik müdahalelerin sistematik incelemesinde vurgulanan izolasyon ve stres yönetim ihtiyaçlarıyla benzerlik taşır; ancak mevcut programın yüz yüze psikodrama kullanımı, dijital müdahalelerden farklılaşarak daha etkileşimli bir yaklaşım sunar.

Kısa sürede yüksek gündelik hayata transfer niyeti: Olaz et al. (2014) tarafından üniversite öğrencilerine uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal öz yeterlilikteki hızlı artışını gösteren bulgularla benzerlik taşıyan bu yön, programımızın kısa vadeli transfer etkisini doğrular; fakat onların talimat odaklı yöntemi, bizim oyunlaştırma ve psikodrama entegrasyonumuzdan ayrışır.

Zayıf yönler:

Örneklem boyutu sınırlılığı (n=30): Benzer bir zayıf yön, Gökel ve Özbek (2017) tarafından gençlere yönelik sosyal beceri eğitimi programında küçük örneklem (n=68) nedeniyle genelleme zorluğunda görülmüş olup, her iki çalışma da pilot niteliği taşımasıyla tutarlıdır; ancak onların askeri bağlamı, üniversite öğrencilerine özgü pandemi sonrası odaklanmamızdan farklılaşır.

Uzun vadeli izleme eksikliği: Bu zayıf yön, Reith-Hall ve Papageorgiou (2023) tarafından sosyal hizmet öğrencilerine iletişim beceri eğitiminin sistematik incelemesinde uzun vadeli etkilerin yetersiz ölçümüyle benzerlik gösterir; fakat mevcut programın kısa süreli tasarımı, onların daha uzun müdahalelerini tamamlayıcı niteliktedir.

Kısa süre nedeniyle derin katarsis sınırlılığı: López-González ve Topa (2021) tarafından psikodrama grup terapisi üzerine yapılan sistematik incelemede kısa müdahalelerin katarsis derinliğindeki

sınırlılık vurgulanmış olup, programımızla benzerlik taşır; ancak üniversite öğrencilerine odaklanmamız, genel klinik bağamlardan ayrışır.

Duygusal tetiklenme riski (mola protokolleriyle yönetilmiş olsa da): Bu risk, Şahin Yoluk et al. (2020) tarafından dezavantajlı ergenlerde psikodramanın sosyal beceri ve yaşam memnuniyeti etkisini inceleyen çalışmada duygusal tetiklenmelerin yönetimine dair bulgularla tutarlıdır; fakat onların sosyoekonomik dezavantajlı grubu, bizim üniversite öğrencisi örneklemimizden farklılaşır.

Sınırlılıklar:

Gönüllü katılım yanlılığı (motivasyonu yüksek bireyler çekilmiş olabilir): Benzer bir sınırlılık, Bolsoni-Silva ve Del Prette (2022) tarafından üniversite öğrencilerine sosyal beceri eğitimi protokolünde gönüllü katılımın motivasyon yanlılığına işaret edilmesiyle görülür; ancak mevcut programın pandemi sonrası bağlamı, genel üniversite müdahalelerinden ayrışır.

Standart ölçek eksikliği (nitel ağırlıklı tasarım): Bu sınırlılık, Maag (2006) tarafından duygusal ve davranışsal bozukluklu öğrencilerde sosyal beceri eğitiminin incelemelerinde standart ölçeklerin yetersizliğinin vurgulanmasıyla benzerlik taşır; fakat onların davranışsal odaklanması, bizim nitel ağırlıklı psikodrama yaklaşımımızdan farklılaşır.

Pandemi etkisi doğrudan ölçülmemiştir: Worsley et al. (2022) tarafından pandemi döneminde üniversite öğrencilerine müdahalelerin incelemesinde pandemi etkilerinin dolaylı ölçümünün sınırlılığıyla tutarlı olan bu yön, programımızın dolaylı ele alışı doğrudur; ancak yüz yüze odaklanmamız, dijital müdahalelerden ayrışır.

Sadece Türk üniversite öğrencileriyle sınırlı (kültürel genelleme zorluğu): Bu kültürel sınırlılık, Fatimah (2024) tarafından

Endonezya üniversite öğrencilerine güç temelli danışmanlığın incelenmesinde kültürel bağlam vurgusuyla benzerlik gösterir; fakat onların Asya bağlamı, bizim Türk üniversite öğrencilerine özgü pandemi sonrası odaklanmamızdan ayrışır.

Gelecekte randomize kontrollü tasarım ve standart ölçekler önerilir: Bu öneri, Reith-Hall ve Papageorgiou (2023) tarafından iletişim beceri eğitiminin sistematik incelemesinde randomize tasarımların tavsiye edilmesiyle tutarlıdır; ancak mevcut programın pilot niteliği, daha büyük ölçekli çalışmalar için temel sağlar.

Pratik Çıkarımlar ve Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Pratik çıkarımlar:

Program psikolojik danışmanlık birimlerinde, kulüp etkinliklerinde veya yurt programlarında yaygınlaştırılabilir. Bu çıkarım, Bolsoni-Silva ve Del Prette (2022) tarafından üniversite bağlamında sosyal beceri protokolünün danışmanlık birimlerine entegrasyon önerisiyle benzerlik taşır; fakat psikodrama entegrasyonumuz, bilişsel-davranışçı odaklı yaklaşımlardan farklılaşır.

Aile katılımı kalıcılığı artırır. Şahin Yoluk et al. (2020) tarafından dezavantajlı ergenlerde psikodramanın yaşam memnuniyetini artıran aile entegrasyonunun vurgulanmasıyla tutarlı olan bu çıkarım, programımızın aile odaklı transferini doğrular; ancak üniversite öğrencilerine odaklanmamız, ergen bağlamından ayrışır.

Online versiyon dijital izolasyona yanıt verir. Bu çıkarım, Worsley et al. (2022) tarafından pandemi döneminde dijital müdahalelerin izolasyona yanıt vermesinin rapor edilmesiyle benzerlik gösterir; fakat mevcut programın yüz yüze temeli, hibrit yaklaşımlar için öneri sunar.

Sosyal medya entegrasyonu pandemi sonrası izolasyonu hedefleyebilir. Fatimah (2024) tarafından güç temelli danışmanlığın sosyal medya entegrasyonunun üniversite öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirdiği bulgularla tutarlıdır; ancak pandemi sonrası odaklanmamız, genel güç temelli müdahalelerden ayrışır.

Gelecek araştırmalara yönelik öneriler:

Daha büyük ve çeşitli örneklemeler (yaş, sosyoekonomik düzey, farklı üniversiteler): Bu öneri, Gökel ve Özbek (2017) tarafından sosyal beceri eğitiminin daha büyük örneklemelere genişletilmesinin tavsiye edilmesiyle benzerlik taşır; fakat onların gençlik bağlamı, üniversite öğrencilerine özgü çeşitliliğimizden farklılaşır.

Uzun süreli programlar (katarsis derinliği için): López-González ve Topa (2021) tarafından psikodrama incelemelerinde uzun vadeli müdahalelerin katarsis etkisini artırdığı bulgularla tutarlıdır; ancak üniversite odaklı programımız, genel klinik uygulamalardan ayrışır.

Katılımcıların sosyal çevresinden bir kişiyle katılımı (entegrasyon kolaylığı): Bu öneri, Reith-Hall ve Papageorgiou (2023) tarafından iletişim beceri eğitiminde sosyal çevre entegrasyonunun önerilmesiyle benzerlik gösterir; fakat psikodrama bağlamımız, sosyal hizmet odaklı yaklaşımlardan farklılaşır.

En az 2 gözlemci kullanımı ve oturum sonrası not tartışması: Bolsoni-Silva ve Del Prette (2022) tarafından grup müdahalelerinde birden fazla gözlemcinin güvenilirliği artırdığı vurgusuyla tutarlıdır; ancak mevcut programın tek uygulayıcı yapısı, gelecek iyileştirmeler için temel sağlar.

İzlem ölçümü (örn. 3 aylık takip): Maag (2006) tarafından sosyal beceri eğitiminin incelemelerinde uzun vadeli izlemenin eksikliğinin giderilmesi önerisiyle benzerlik taşır; fakat davranışsal

bozukluk odaklı çalışmaları, bizim genel üniversite bağlamımızdan ayrışır.

Cinsiyet dengesi (örn. dengeli dağılım): Olaz et al. (2014) tarafından sosyal beceri eğitiminde cinsiyet dengesinin öneminin belirtilmesiyle tutarlıdır; ancak pandemi sonrası odaklanmamız, genel öz yeterlilik müdahalelerinden farklılaşır.

Standart ölçeklerle nicel değerlendirme: Bu öneri, Gökel ve Özbek (2017) tarafından sosyal beceri programlarının nicel ölçeklerle güçlendirilmesinin tavsiye edilmesiyle benzerlik gösterir; fakat nitel ağırlıklı tasarımıımız, hibrit yaklaşımlar için fırsat sunar.

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

Daha fazla etkinlik eklenmesi: Fatimah (2024) tarafından güç temelli danışmanlıkta etkinlik çeşitliliğinin önerilmesiyle tutarlı olan bu öneri, programımızın deneyimsel yapısını güçlendirir; ancak psikodrama entegrasyonumuz, olumlu psikoloji odaklı yaklaşımlardan ayrışır.

Etkinliklerin yaş düzeyine uyarlanması: Şahin Yoluk et al. (2020) tarafından psikodramanın ergenlere uyarlanmasının başarıyla rapor edilmesiyle benzerlik taşır; fakat üniversite öğrencilerine odaklanmamız, erken ergenlik bağlamından farklılaşır.

Sosyal öğrenme atmosferi oluşturulması: Bolsoni-Silva ve Del Prette (2022) tarafından grup müdahalelerinde sosyal öğrenme ortamının vurgulanmasıyla tutarlıdır; ancak pandemi sonrası bağlamımız, genel protokollerden ayrışır.

Kriz anları için yedek etkinlik hazırlanması: López-González ve Topa (2021) tarafından psikodrama incelemelerinde kriz yönetiminin önerilmesiyle benzerlik gösterir; fakat üniversite odaklı programımız, klinik müdahalelerden ayrışır.

Esneklik ve katılımcı zorlantı durumlarında yumuşatma becerisi geliştirilmesi: Reith-Hall ve Papageorgiou (2023) tarafından iletişim eğitiminde esnekliğin tavsiye edilmesiyle tutarlıdır; ancak psikodrama temelli yaklaşımımız, sosyal hizmet odaklı çalışmalardan farklılaşır.

Her oturum başında kuralların hatırlatılması (sabotaj riskini azaltır): Olaz et al. (2014) tarafından sosyal beceri eğitiminde grup kurallarının pekiştirilmesinin önerilmesiyle benzerlik taşır; fakat mevcut programın sabotaj riski yönetimi, genel öz yeterlilik müdahalelerinden ayrışır.

Sonuç

Sonuç olarak, bu sosyal beceri geliştirme programı, psikolojik danışmanlık birimlerinde uygulanabilir yenilikçi bir model sunmaktadır. Program, sosyal beceri eğitiminin akademik başarı, psikolojik iyi oluş ve pandemi sonrası adaptasyona katkı sağladığını ortaya koymuştur. Teorik temellerle pratik uygulamayı bütünleştiren bu müdahale, gelecek çalışmalarda genişletilerek daha kapsamlı etkiler yaratma potansiyeline sahiptir.

Program, bireylerin davranış repertuarını genişletirken öz yeterlilik ve özgüven algısını güçlendirmiştir. Psikodrama entegrasyonu sayesinde iletişim tanımı yeniden şekillendirilmiş; günlük yaşam deneyimlerinin sahne üzerinde farklı bakış açılarıyla ele alınması, katılımcıların sosyal etkileşimlere yönelik algılarını dönüştürmüştür. Bulgular, sosyal beceri kazanımlarının yalnızca teknik öğrenmeyle sınırlı kalmadığını, bireyin bilişsel değerlendirmeleriyle anlam kazandığını göstermektedir. Bu durum, programın dayandığı teorik çerçevelerin (Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı, Bronfenbrenner'in bioekolojik modeli ve Moreno'nun psikodrama yaklaşımı) pratik doğruluğunu vurgulamaktadır.

Gelecek çalışmalarda programın etkisi, daha geniş ve çeşitli örneklerle, uzun vadeli izleme ölçümleriyle ve standardize nicel ölçeklerle derinleştirilebilir. Uygulayıcılar, esneklik sağlayarak yedek etkinlikler hazırlamalı, potansiyel duygusal tetiklenmelere karşı kriz yönetim protokollerini güçlendirmelidir. Bu alışma, niversite bağlamında sosyal beceri eğitiminin dönüştürücü potansiyelini net bir şekilde ortaya koymakta ve pandemi sonrası dönemde genç yetişkinlerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarına yönelik deneyimsel müdahalelerin değerini doğrulamaktadır.

Kaynakça

American Psychological Association. (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct. <https://www.apa.org/ethics/code>

Arbay, B. ve Önalın Akfırat, F. (2012). Yaratıcı drama yöntemi ile işitme engelli çocuklarda sosyal beceri geliştirme. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 7(14), 48-62.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.

Bolsoni-Silva, A. T. ve Del Prette, Z. A. P. (2022). Social skills training with university students: A group intervention protocol. *Psicologia Clínica*, 34(2), 137-158.

Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.

Bronfenbrenner, U. ve Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Wiley.

Cam Turkan, C., Karagölmez, B. ve Özen, D. S. (2025). Creative drama in higher education: Effects on students' communication skills. *Frontiers in Education*, 10, Article 1708057.

Canpolat, M. ve Atıcı, M. (2019). Sosyal beceri eğitiminin psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri ve psikolojik iyi olma

düzeylerine etkisi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 3(2), 96-115.

Ersoy, E. ve Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(2), 9-17.

Fatimah, S. (2024). Enhancing social skills in university students through strengths-based counseling. *Strengths and Innovations in Counseling and Guidance Counseling*, 1(1), 1-10.

Gökçe, O. (2017). İletişim. *İnsan ilişkileri ve iletişim*. Pegem Akademi.

Gökel, Ö. ve Dağlı, G. (2017). Effects of social skill training program on social skills of young people. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(11), 7365-7373.

Gülaçtı, F. (2009). Sosyal beceri eğitime yönelik programın üniversite öğrencilerinin, sosyal beceri, öznel ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisi. *Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum*.

Hotaman, D. (2025). Noticeable Behavioral Differences Observed in Turkish Students Following Online Education. *Behavioral Sciences*, 15(4), 554.

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (Vol. 2). Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.

López-González, M. A. ve Topa, G. (2021). Psychodrama group therapy for social issues: A systematic review of controlled clinical trials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), Article 4442.

Maag, J. W. (2006). Social skills training for students with emotional and behavioral disorders: A review of reviews. *Behavioral disorders*, 32(1), 4-17.

McEwen, B. S. (2017). Neurobiological and systemic effects of chronic stress. *Chronic stress*, 1, 2470547017692328.

Mehrabian, A. (1971). *Silent messages* (Vol. 8, No. 152, p. 30). Belmont, CA: Wadsworth.

Moreno, J. L. (1946). *Psychodrama* (Vol. 1). Beacon House. Inc., Beacon, NY 1946.

Mulisa, F. (2019). Application of bioecological systems theory to higher education: Best evidence review. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 1(2), 104-115.

Murrell, P. H. ve Claxton, C. S. (1987). Experiential learning theory as a guide for effective teaching. *Counselor education and supervision*, 27(1), 4-14.

Olaz, F. O., Medrano, L. A. ve Cabanillas, G. A. (2014). Effectiveness of social skills training experiential method to strengthening social self efficacy of University students. *International journal of psychology and psychological therapy*, 14(1), 377-396.

Parlak, S. ve Öksüz Gül, F. (2021). Psychodrama oriented group therapy for forgiveness in university students. *The Arts in Psychotherapy*, 73, Article 101761.

Reith-Hall, E. ve Papageorgiou, A. (2023). Communication skills training for improving the communicative abilities of student social workers: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19(1), Article e1306.

Rizzolatti, G. ve Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annu. Rev. Neurosci.*, 27(1), 169-192.

Schunk, D. H. ve DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary educational psychology*, 60, 101832.

Stewart, J., Henderson, R., Michaluk, L., Deshler, J., Fuller, E. ve Rambo-Hernandez, K. (2020). Using the social cognitive theory framework to chart gender differences in the developmental trajectory of STEM self-efficacy in science and engineering students. *Journal of Science Education and Technology*, 29(6), 758-773.

Şahin Yoluk, İ., Togay, A. ve Kırılancı Şimşek, B. (2020). The effectiveness of psychodrama on social skills and life satisfaction of disadvantaged early-adolescents. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 19(Suppl 1), 7-19.

Uysal, B., Özkul, S. ve Bayraktar, A. (2024). Effectiveness of a psychoeducational group intervention infused with psychodrama to enhance group processes and alleviate burnout among public institution call center employees: A pilot study. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 11(2), 158-173.

Worsley, J. D., Pennington, A. ve Corcoran, R. (2022). Supporting mental health and wellbeing of university and college students: A systematic review of review-level evidence of interventions. *PLoS ONE*, 17(7), Article e0266728.

