

T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

**SON ÇOCUKLUK (9-11YAŞ) ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLARDA HAYIR
DİYEBİLME VE ATILGANLIK BECERİ SIKLIĞI VE KULLANILAN
ÖLÇEKLERİN TANIMLAMA YETERLİLİĞİ**

TEZİ YAZAN
Sibel BOZKURT

Danışman : Prof. Dr. Gülşah SEYDAOĞLU (Çukurova Üniversitesi)
Jüri Üyesi : Prof. Dr. Bekir Aydın LEVENT
Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Soner ÇAKMAK (Çukurova Üniversitesi)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERSİN / OCAK 2020

ONAY

T.C.

ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE**

201710059 numaralı öğrencimiz olan Sibel BOZKURT tarafından hazırlanan "Son Çocukluk (9-11 Yaş) Çağındaki Çocuklarda Hayır Diyebilme ve Atılganlık Beceri Sıklığı ve Kullanılan Ölçeklerin Tanımlama Yeterliliği" başlıklı bu tez çalışması jürimiz tarafından oybirliği ile Psikoloji Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Üniv. Dışı- Tez Danışmanı- Jüri Başkanı: Prof. Dr. Gülşah SEYDAOĞLU
(Çukurova Üniversitesi)

Üniv. İçi- Jüri Üyesi: Prof. Dr. Bekir Aydın LEVENT
(Çağ Üniversitesi)

Üniv. Dışı- Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Soner ÇAKMAK
(Çukurova Üniversitesi)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

10/01/2020

Doç. Dr. Murat KOÇ

Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

İTHAF

"Çocuklar her türlü ihmal ve istismardan korunmalı, onlar her koşulda yetişkinlerden daha özel ele alınmalıdır."

Mustafa Kemal ATATÜRK

"Yaşama hakkı elinden alınan tüm çocuklara"

ETİK BEYANI

Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

10 / 01 / 2020

Sibel BOZKURT

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans ders ve tez dönemimdeki zorlu süreçleri aşmamda ve bu çalışmayı yapabileceğime benden daha fazla inanan değerli bal hocam Sayın Prof. Dr. Gülşah SEYDAOĞLU' na, güzel kalbi ve içtenliğiyle bana destek olup bilgilerini paylaştığı için binlerce teşekkürü borç bilirim.

Çalışmam boyunca yeterince yanlarında olamadığım hayatımın anlamı olan oğullarım Ganişah ve Osman Ege BOZKURT' a bana gösterdikleri anlayış ve sevgileriyle beni ayakta tuttukları için sonsuz teşekkürler.

Ayrıca hayatım boyunca bana hep destek olan aileme (Bozkurt ve Gökoğlu Ailelerine), yakınlarıma, değerli annem Seher GÖKOĞLU' na ve biricik babam Gani GÖKOĞLU' na anlayışları ve bana hep güvendikleri için sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Bu tezin oluşumunda varlığını hep yanımda hissettiğim sevgili eşim Mustafa BOZKURT' a en özel teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamda desteklerini esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Perihan ÇAM RAY' a ve Çukurova Üniversitesi Çocuk Psikiyatri Anabilim Dalı çalışanlarına ve burada adını saymadığım yardımını benden esirgemeyen herkese çok teşekkür ediyorum.

Ayrıca; benim için çok değerli olan Aslı BOZ' a tez grubu arkadaşlarıma, özellikle Bahar DEĞİRMENCİ ve Beyhan HACIOĞLU' na başarılar dileyerek teşekkür ediyorum.

Tez sürecimde desteğini esirgemeyen değerli okul müdürüm Husamettin AKTAŞ' a mesai arkadaşlarım Rahime ATEŞ MALKARA , Emel GİRİŞİT, Halime ŞİMŞEK ve Arif GÜNDÜZ' e beni dinleyip sabır gösterdikleri için ve her zor anımda yanımda olan Emine PİNER ve Figen ATAMAN' a teşekkür ediyorum.

ÖZET

SON ÇOCUKLUK ÇAĞINDAKİ (9-11 YAŞ) ÇOCUKLARDA HAYIR DİYEYİME VE ATILGANLIK BECERİ SIKLIĞI VE KULLANILAN ÖLÇEKLERİN TANIMLAMA YETERLİLİĞİ

Sibel BOZKURT

Yüksek Lisans Tezi , Psikoloji Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gülşah SEYDAOĞLU

Ocak 2020, 106 sayfa

Bu çalışmanın amacı; çocukluğun son döneminde olan çocuklarda atılganlık ve hayır diyebilme beceri sıklığını saptamak, bu beceriyi ölçen ölçüm araçlarının bir tanımlama aracı olarak kullanılıp kullanılmayacağını değerlendirmektir.

Araştırma iki aşamalı yürütülen kesitsel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlk aşama saha taraması aşamasıdır, bu grup tarama-kontrol grubu olarak değerlendirilmiştir. Bu aşamada evren, Mersin ili Tarsus ilçesinde ilkokul 3. ve 4. Sınıf ile ortaokul 5. sınıflarda eğitim öğretim gören ve çocukluğun son dönemine rastlayan yaş grubundaki çocuklardır. Örneklem için evrenden basit tesadüfi yöntem ile seçilmiş okullardan 395 öğrenciye ulaşılmıştır (%80 güç ve %5 yanılma payı için gerekli olan örneklem sayısı olarak belirlenmiştir). Testlerin tanımlama performansını değerlendirmek amacıyla araştırmanın ikinci aşamasında 15 Mayıs 2019-15 Ağustos 2019 tarihleri arasında Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı Hastalıkları AD başvuran aynı yaş ve cinsiyette çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Bu grup olgu grubu olarak değerlendirilmiş, klinisyenlerin muayenesi sonucunda hayır diyebilme becerisi düşük risk grubu olan hastalar çalışmaya alınmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Kişisel Bilgi formu, Hayır Diyebilme Becerisi Ölçeği ve Atılganlık Envanteridir (İlköğretim Formu). Ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapılmış, ROC analizi ile sensitivite ve spesifite değerleri saptanarak tanımlama değeri irdelenmiştir.

Hayır Diyebilme Ölçeğine uygulanan faktör analiz sonuçlarına göre ölçeğin reddetme ve direnme olarak isimlendirilen iki alt boyutta toplandığı görülmektedir. Cronbach's Alpha değerlerinin tarama grubu reddetme boyutu için 0,87; direnme boyutu

için 0,82 olarak tespit edilmiştir. Ölçeklerin birbirleri ile korelasyonu incelendiğinde Atılganlık Ölçeği ile Hayır Diyebilme Ölçeği Reddetme ve Direnme alt boyutları arasında orta ve iyi derecede pozitif yönlü korelasyon olduğu saptanmıştır. ROC analizi sonucuna göre reddetme alt boyutu için kestirim değeri 21.5, direnme alt boyutu için 23,5 ve atılganlık ölçeği için 31,5 olarak saptanmıştır. Kestirim değerlerine göre yapılan sınıflamalara göre her 3 çocuktan birinin hayır diyebilme becerisinin düşük olduğu görülmüştür. Araştırmada son çocukluk çağındaki çocukların, hayır diyebilme becerisi ve atılganlık düzeylerinin yaşa, cinsiyete göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu faktörlerin yanı sıra aile yapısı, SED, geçmişte ciddi olay yaşama durumu da etkileyen faktörler olarak saptanmıştır.

Elde edilen sonuçlar araştırmada kullanılan hayır diyebilme beceri ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğinin yeterli olduğu ve saha taramalarında tanımlama aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Hayır diyebilme, atılganlık, ergenlik öncesi dönem, son çocukluk, tanımlama performansı

ABSTRACT**FREQUENCY OF NO SAYING AND ASSERTIVENESS SKILLS IN LAST CHILDHOOD (9-11 YEARS) AND DIAGNOSTIC QUALITY OF USED SCALES****Sibel BOZKURT****Master Thesis, Department of Psychology****Advisor: Prof. Dr. Gülşah SEYDAOĞLU****January 2020, 106 pages**

The aim of this study is to determine the frequency of assertiveness and the ability to say no in children who are in the last period of childhood, and to evaluate whether the measurement tools that measure this skill can be used as a tool for the prediction. This research was designed in a 2-stage cross-sectional survey model. The first stage is the field screening stage, which is considered as the screening-control group. At this stage, the population was chosen as the children of the age group who were educated in the 3rd and 4th grade and middle school 5th grades in Tarsus district of Mersin. For the sample, 395 students were selected from the selected schools by simple random method (determined as the number of samples required for 80% power and 5% error margin).

The second stage of the study was conducted with children of the same age and sex who applied to the Department of Child Mental Health at Çukurova University Faculty of Medicine between 15 May 2019 and 15 August 2019 in order to evaluate the performance of the preliminary tests.

This group was evaluated as a case group and the risk group patients who had low ability to say no as a result of the examination of the clinicians were included in the study. The data collection tools used in the research were Personal Information Form, No Saying Ability Scale and Assertiveness Inventory (Elementary Form). The validity and reliability of the scales were analysed and sensitivity and specificity values were determined by ROC analysis and the pre-diagnostic value was examined.

According to the results of the factor analysis applied to the No Saying Scale, the scale was collected in two sub-dimensions called rejection and resistance.

Scan group of Cronbach's Alpha values was determined that the rejection dimension was 0.87 and the resistance dimension was 0.82. When the correlation between the scales was examined, it was found that there was a moderate and good positive correlation between Assertiveness Scale and Say No Scale Rejection and Resistance sub-dimensions. According to ROC analysis, the predictive value for rejection subscale was 21.5, for resistance subscale was 23.5 and for assertiveness scale was 31.5. According to the predictions, one out of three children had low ability to say no. In the study, it was found that the ability to say no and assertiveness levels of the children in the last childhood differ according to age and gender. In addition to these factors, family structure, socio-economic level (SED) and serious events in the past were also found to be influencing factors. The obtained results show that the validity and reliability of the No Saying Skill Scale used in the research is sufficient and that it can be used as a tool for the preliminary field surveys.

Keywords: Say no, assertiveness, pre-adolescence, last childhood, diagnostic performance

ÖNSÖZ

Sosyalleşme insan hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır. Bireyler sosyal bir varlık olarak gereksinimlerini karşılayabilmek için çevresindeki bireylerle ilişki kurma ihtiyacı duyarlar. Çocuklar sosyal dünyayla iletişime geçerken atılganlık becerilerinden faydalanırlar. Atılganlık; duygu, düşünce ve taleplerini çevresindekilerin haklarını gözeterek ifade edebilme becerisidir. Bireyler; kendisine yöneltilen teklifleri kendine uygunluğuna göre kabul ya da reddedebilme, yapmak istemediklerine hayır diyebilme, kararlarını değiştirebilme, duygularını ifade edebilme gibi atılganlık haklarına sahiptirler. Hayır diyebilme atılganlık haklarının korunmasını sağlayan bir beceridir. Bu becerinin çocukluk yıllarından itibaren kazanılması ve çocukların bu beceriyi günlük hayatlarında kullanabilmeleri önemlidir. Son çocukluk dönemi çocukların soyut düşünme becerilerini kazanmaya başladığı ancak hala ailesinin rehberliğine ve rol model olmasına ihtiyaç duyduğu bir dönemdir. Çocukların kendileriyle ilgili belli konularda hayır diyebilmesi, seçimlerini ifade edebilmesi hayır diyebilme becerisinin göstergesidir. Bu çalışmada son çocukluk dönemindeki çocukların hayır diyebilme beceri sıklığı ile ilgili edinilen bilgiler sonucunda hayır diyebilme becerisini sergileyemeyen risk altındaki çocukların önceden belirlenerek destekleme çalışmalarına katkıda bulunulmaya çalışılmıştır.

İÇİNDEKİLER

| | |
|-------------------------------|------|
| KAPAK | i |
| ONAY | ii |
| İTHAF | iii |
| ETİK BEYANI | iv |
| TEŞEKKÜR | v |
| ÖZET | vi |
| ABSTRACT | viii |
| ÖNSÖZ | x |
| İÇİNDEKİLER | xi |
| KISALTMALAR | xiv |
| TABLolar LİSTESİ | xv |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | xvi |
| EKLER LİSTESİ | xvii |

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

| | |
|--|---|
| 1.1. Araştırmanın Arka Planı | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 3 |
| 1.3. Araştırmanın Problemi | 3 |
| 1.4. Araştırmanın Önemi | 4 |
| 1.5. Araştırmanın Hipotezi | 4 |
| 1.5.1. Alt Hipotezler | 4 |
| 1.6. Araştırmanın Sayılıları | 4 |
| 1.7. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları | 5 |
| 1.8. Tanımlar | 5 |

BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

| | |
|----------------------------|---|
| 2.1. Hayır Diyebilme | 6 |
|----------------------------|---|

| | |
|---|----|
| 2.1.1. Neye “Hayır” Denilmelidir?..... | 10 |
| 2.1.1.1. Madde kullanımı açısından “hayır” diyebilme | 10 |
| 2.1.1.2. Cinsel istismar açısından “hayır” diyebilme..... | 12 |
| 2.1.1.3. Zaman yönetimi açısından “hayır” diyebilme | 18 |
| 2.1.1.4. Ahlaki sorunlar açısından “hayır” diyebilme..... | 19 |
| 2.1.1.5. Çevrimiçi ortamlar açısından “hayır” diyebilme | 20 |
| 2.2. Atılganlık(Assertiveness) | 22 |
| 2.2.1. Atılgan Davranışın Sözlü Öğeleri..... | 24 |
| 2.2.2. Atılgan Davranışın Sözlü Olmayan Öğeleri | 25 |
| 2.3. Sosyal Beceri..... | 32 |
| 2.3.1. Sosyal Beceri Yetersizliği | 34 |
| 2.4. Son Çocukluk Çağı | 35 |

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

| | |
|--|----|
| 3.1. Araştırmanın Amacı | 39 |
| 3.2. Araştırmanın Modeli | 39 |
| 3.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi | 39 |
| 3.4. Araştırmanın Yapılışı..... | 40 |
| 3.5. Veri Toplama Araçları | 40 |
| 3.5.1. Kişisel Bilgi formu | 40 |
| 3.5.2. Hayır Diyebilme Becerisi Ölçeği | 40 |
| 3.5.3. Atılganlık Envanteri (İlköğretim Formu) | 41 |
| 3.6. Verilerin Analizi | 41 |

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

| | |
|--|----|
| 4.1. Ölçeklerin Geçerlilik Güvenilirliği | 44 |
| 4.2. Riskli Grupları Tanımlamada Kullanılabilecek Ölçek Kestirim Değerleri İçin ROC Analizi | 46 |
| 4.3. Çalışma gruplarının tanımlayıcı özellikleri..... | 48 |
| 4.4. Ölçek Puanlarının Gruplara Göre Dağılımı | 50 |
| 4.5. Tarama Grubunda Ölçek Puanlarını Etkileyen Faktörler..... | 52 |

| | |
|---|----|
| 4.6. Tarama Grubunda Riskli Olma Durumunu Etkileyen Faktörler | 54 |
|---|----|

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM

| | |
|--|----|
| 5.1. Riskli Grupları Tanılamada Kullanılabilecek Ölçek Kestirim Değerleri Açısından Tartışma ve Yorum | 57 |
| 5.2. Ölçek Puanlarının Gruplara Göre Dağılımı Açısından Tartışma ve Yorum | 59 |
| 5.3. Tarama Grubunda Ölçek Puanlarını Etkileyen Faktörler Açısından Tartışma ve Yorum | 60 |
| 5.4. Tarama Grubunda Riskli Olma Durumunu Etkileyen Faktörler Açısından Tartışma ve Yorum | 61 |

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

| | |
|---------------------|----|
| 6.1. Sonuçlar | 64 |
| 6.2. Öneriler | 67 |
| 7. KAYNAKÇA | 68 |
| 8. EKLER | 81 |
| 9. ÖZGEÇMİŞ | 89 |

KISALTMALAR

| | |
|------------|---|
| HÖ | : Hayır Diyebilme Becerisi Ölçeği |
| AE | : Atılganlık Envanteri (İlköğretim Formu) |
| AD | : Anabilim Dalı |
| AÖ | : Atılganlık Ölçeği |
| HD | : Hayır Diyebilme |
| SED | : Sosyoekonomik Düzey |



TABLolar LİSTESİ

| | | |
|-----------------|--|----|
| Tablo 1. | Gruplara Göre Hayır Diyebilme Ölçeği'nin Faktör Analizi ve Güvenilirlik Sonuçları..... | 45 |
| Tablo 2. | Ölçekler Arası Korelasyon Analizi | 46 |
| Tablo 3. | ROC Analizi ile Tanımlama İçin Elde Edilmiş Ölçeklerin Kestirim Değerleri | 47 |
| Tablo 4. | Ölçeklerden Elde Edilen Kestirim Değerlerine Göre Tanımlama İçin Riskli Olma Oranı | 48 |
| Tablo 5. | Çalışma Gruplarının Tanımlayıcı Özellikleri..... | 49 |
| Tablo 6. | Ölçek Puanlarının Gruplara Göre Dağılımı | 51 |
| Tablo 7. | Ölçek Puanlarının Faktörlere Göre Dağılımı (Tarama Grubu =392)..... | 53 |
| Tablo 8. | Tarama Verisinde Risk grubunda Olmayı Etkileyen Faktörler | 56 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.** Ölçekler için elde edilmiş ROC eğrileri..... 47
- Şekil 2.** Her bir grup içinde cinsiyete göre reddetme, direnme ve atılganlık puanlarının dağılımı (GA: Güven aralığı)..... 51
- Şekil 3.** Her bir grup içinde yaşa göre reddetme, direnme ve atılganlık puanlarının dağılımı (GA: Güven aralığı)..... 52



EKLER LİSTESİ

| | |
|---|----|
| 8.1. Etik Kurulu Onay Belgesi..... | 81 |
| 8.2. Kişisel Bilgi Formu..... | 82 |
| 8.3. Hayır Diyebilme Becerisi Ölçeği..... | 83 |
| 8.4. Atılganlık Envanteri (İlköğretim Formu) | 84 |
| 8.5. Anket İzin Belgesi (Çağ Üniversitesi)..... | 85 |
| 8.6. Anket İzin Belgesi (Mersin Milli Eğitim Müdürlüğü)..... | 86 |
| 8.7. Ölçek Kullanma İzni..... | 87 |
| 8.8. Etik Kurul İzni (Çukurova Üniversitesi) | 88 |



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Arka Planı

Sosyalleşme, çocuğun çevresine uyumu için gerekli olan becerileri deneyim, eğitim, gözlem yoluyla içselleştirmesi ve bunu davranış olarak sergileme süreci olarak tanımlanır (Ladd ve Pettit, 2002). Çocukların sosyalleşme sürecinde bireylerle iletişim kurma şeklinde ailesinin ve çevresindekilerin sergilediği davranış örüntüleri etkili olur. Davranış örüntüleri incelendiğinde çekingen, atılgan ve saldırgan özellikler karşımıza çıkar. Çekingen bireyler; kendini ifade etmekten utanma, kendi seçimlerini yapmaktan zorlanma gibi özellikler sergiler. Saldırgan bireyler ise; çekingen bireylerin aksine iletişim ve ilişkiden çok hedef odaklı, sadece kendi düşüncelerini önemseyen karşısındakileri hiçe sayan davranış örüntüleri sergiler. Çekingen ve saldırgan davranmayan, çevresindekileri küçük görmeden ve incitmeden kendi haklarını koruyan, duygu, düşünce ve inanışlarını uygun yollarla ifade etmeyi başaran bireylerse atılgan bireyler olarak ifade edilir. Atılganlık becerisini sergileyen bireylerin isteğini dile getirebilme, başkasının isteğini kabul ya da reddedebilme, davet edebilme, düşüncelerini ifade edebilme, hayır diyebilme, başkasını ikna edebilme, gerçeği söyleyebilme, haklarını koruma ve savunabilme gibi davranış örüntüleri sergilediği görülür. Atılgan davranışın sergilenmesindeki ki en önemli beceri “hayır” diyebilmedir.

“Hayır” diyebilme becerisi, riskli davranışların öz irade ve seçimler yoluyla reddedilebilmesine yönelik bir kapasitenin oluşturulması sürecini ifade eder (Aslan ve Özcebe, 2008). Bu süreç karar verme, reddetme ve direnme basamaklarından oluşur. Reddetme basamağında istenmeyen bir durum veya teklifin “hayır” diyerek kabul edilmediği belirtilir, direnme boyutunda ise “hayır” denilerek verilen karardan vazgeçilmemesi beklenir. Bireylerin kendi haklarını koruyabilmesini, başkalarının haklarını gözetmesini ve özgürce davranabilmesini kolaylaştırabilen (Durualp ve Aral, 2010) bu beceri; bazen bir kural, kısıtlama, prensip ya da düzenlemeyi temel alan üzerinde düşünülmüş bir tepki olarak bazen de içgüdüsel bir tepki şeklinde gözlemlenebilir. Ancak hangi durumda olursa olsun söz konusu beceri kişisel değerlerin, ideallerin, sınırların ve hakların korunması için bir gereklilik olarak kabul edilebilir (Kemp, 2006). Bu özelliğinden dolayı “hayır” diyebilme becerisinin eğitim yoluyla her bireye kazandırılması gereken önemli becerilerden olduğu söylenebilir.

Bireyler kendine güvenen varlıklar olarak dünyaya gelirler. Bebeklik ve ilk çocukluk dönemine baktığımızda bu durum rahatça gözlemlenebilir. Bu dönemdeki çocuklar “hayır” kelimesini sözel olarak ifade edemeseler de bunu beden diliyle ifade edebilirler. Örneğin yemek yemek istemediklerinde ağızlarını kapatma, kaşığı itme ya da ortamdan uzaklaşma davranışlarıyla bunu belli ederler. Bireylerin çocukluk döneminden sonraki yaşantıları üzerinde çocukluk döneminin önemli rolü olduğu düşünülmektedir. Bu önemli dönem içerisindeki son çocukluk evresi, ilk çocukluk ile ergenliğe geçiş arasındaki dönemi kapsamaktadır. Son çocukluk dönemindeki çocukların bireysel bağımsızlık kazanma, akranlarıyla olumlu ilişkiler kurma ve kendi haklarını koruyabilme gibi gelişimsel görevleri vardır. Bu çağdaki çocuklar oyun çağındaki çocuklar gibi ebeveynlerine çok soru sormaktan, cinsel konular konuşmaktan kaçınılabilir ve onay alma çabası içerisinde girebilirler. Günümüzün değişen koşulları ve artan uyarıcı fazlalığı nedeniyle bu dönem artık geçmişte bilindiği gibi sakin ve uykuda geçmeyebilir. Araştırmacılar, son çocukluk evresindeki deneyimlerin ileride sağlıklı gelişimle ilgili olduğunu vurgulamaktadır (Erikson, 1963; Hartup ve Stevens, 1999). Yetişkinlik döneminde hayır diyebilmede zorlanan bireylerin bu beceriyi çocukluk döneminden itibaren çeşitli nedenlerden ya da kültürel sebeplerden dolayı sergileyemediği düşünülebilir. Hayır deme konusunda problem yaşanmasına sebep olan nedenlere baktığımızda;

- Karşısındakinin sevgisine muhtaç hissetme,
- Her şeye gücü yettiğine ve tüm istekleri yerine getirme kudretinde olduğuna inanma,
- Tüm isteklere görev bilinciyle evet deme,
- Korku duygusuyla davranma (dışlanma, kötü insan olma, çatışma yaşama korkusu)
- “Hayır” ı olumsuzluk olarak görme,
- Yararlı olma çabası öne çıkan faktörler olarak sayılabilir.

Hayır diyebilmenin öğrenilen ve öğretilebilen bir sosyal beceri olduğu düşünülür. Çocukların hayır demeyi öğrenmesi, kendilerinin de düşünceleri ve duyguları olabileceği fikrinin kişiliklerine olumlu yansımalarının yanında onların tehlikeli durumlar karşısında güvende kalmalarını da sağlayabilir. Hayır demeyi öğrenmek çocukların yaşamlarının birçok alanında etkisini gösterebilir. Bu etkiler:

- Güvenlik İçin: Çocuğun kişisel güvenliği için hayır diyebilmesi,
- Kimliğini Korumak İçin: Çocuklardan günlük yaşamlarında pek çok şeyi yapmaları istenir. Bunlardan bazıları iyi bazıları kötüdür. Kişisel tercihleri ve görüşlerini belirtmeleri için hayır diyebilmeleri,
- Özeleştirme geliştirmek için : Hayır diyebilmesi güçlü bağımsız kendine saygılı ve özgüvenli birey olmasına katkıda bulunur. Şeklinde sıralanabilir.

İlgili literatüre bakıldığında ülkemizde “hayır” diyebilme becerisi ile ilgili çok fazla araştırma yapılmadığı ve yapılan çalışmaların son çocukluk (9/11) döneminde olan farklı gruplara yönelik olmadığı görülmüştür. Yılmaz (2017), tarafından yapılan ölçek geliştirme çalışmasında ilkokul dördüncü Sınıf öğrencileriyle hayat bilgisi dersi öğretim programının hayır diyebilme becerisine katkısının çalışıldığı görülmüştür. Bu bağlamda 9/11 yaş aralığında bulunan çocukluğun son dönemini ve ergenlik öncesi dönemi yaşayan çocukların “hayır” diyebilme becerisini sergileme sıklıklarının incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır ve çalışmamızın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, çocukluğun son dönemi olan 9-11 yaş çocuklarda hayır diyebilme beceri sıklığını saptamak ve bu beceriyi ölçen ölçüm araçlarının bir tanımlama aracı olarak kullanılıp kullanılmayacağını değerlendirmektir.

1.3. Araştırmanın Problemi

Evrensel bir problem haline gelen ve gün geçtikçe artış gösteren madde kullanımı, cinsel istismar, zaman yönetimi, ahlaki sorunlar ve sanal dünyadan gelen tehditler çocukların hayır diyebilme becerisi ile önlenebileceği düşünülmektedir. Bu noktada “ülkemizde çocuklar ne oranda hayır diyebilme becerisi göstermektedir?” problemi önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın temel problem sorusu “Çocukluğun son dönemi olan 9-11 yaş çocuklarda hayır diyebilme beceri sıklığı nedir?” sorusudur.

Görülme sıklığını etkileyen faktörler nelerdir?

Bunu saptamak amacı ile kullanılan ölçekler için bir kestirim değeri saptanabilir mi? Bu değerler, prevalans veya insidans çalışmaları, risk gruplarının belirlenmesi amacıyla kullanılabilir mi?

Özellikle “okullarda sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler tarafından hayır deme becerisi düşük olan çocukları (risk gruplarının) saptanmasında kullanılabilir mi?” soruları alt problemleri oluşturmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Çocukların her söylenene uymasını, evet demesini beklemek çocukların gerektiğinde hayır diyememesine yol açabilmektedir. Kültürümüzün bir parçası haline gelmiş “Büyüklerinin her dediğini yapmalısın, büyüklere karşı gelinmez” gibi kalıp yargılar öğretilirse çocuklar kendilerinin ve haklarının ihlal edildiği taciz gibi olumsuz durumlarda olayın ayrımını yapamayabilirler. Bu durum çocukların olayı kabullenme ve en yakınlarından bile bu durumu saklama eğilimine yol açacağı için geçmişten günümüze çok incitici bir toplumsal ve bireysel sorun olarak önümüzde duran taciz tecavüz olaylarında çocukların doğru tavır almamasına neden olacaktır.

9/11 yaş grubundaki çocuklar, soyut düşünme becerilerini kazanmaya başlasa bile ailesinin rehberliğine ve rol model olmasına ihtiyaç duymaktadırlar. Çocukların kendilerini koruyup haklarını savunabildikleri ve gerektiğinde hayır diyebildikleri ortamlarda yaşayabilmesi amacıyla kendisiyle ilgili belli konularda seçimlerini ifade etmesine olanak sağlayarak, hayır diyebilmesini öğretebilmeliyiz.

1.5. Araştırmanın Hipotezi

Son çocukluk çağındaki çocuklarda (9/11 yaş) hayır diyebilme beceri sıklığı düşüktür.

1.5.1. Alt Hipotezler

- 1- Hayır diyebilme beceri sıklığı kişisel ve demografik özelliklere göre farklıdır.
- 2- Hayır diyebilme beceri ölçeği tanımlama için yeterlidir.
- 3- Atılganlık beceri ölçeği tanımlama için yeterlidir.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

1. Bu araştırmaya katılanların kişisel bilgi formu ve ölçekleri içtenlikle doldurdukları varsayılmıştır.

2. Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu, Atılganlık Envanteri (İlköğretim Formu), Hayır Diyebilme Becerisi Ölçeğinin araştırmada belirlenen amaç ve alt amaçları ölçeceği varsayılmıştır.
3. Örneklemin evreni temsil edeceği varsayılmıştır.

1.7. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırmanın tarama grubu olarak Mersin ili Tarsus ilçesinde İlkokul 3. 4. ve ortaokul 5. Sınıflarda eğitim öğretim gören ve çocukluğun son dönemine rastlayan yaş grubundaki çocuklar ile sınırlıdır.

Araştırma kapsamındaki testlerin tanımlama performansını değerlendirmek için ise 15 Mayıs 2019-15 Ağustos 2019 tarihleri arasında Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı Hastalıkları AD başvuran aynı yaş ve cinsiyetteki çocuklarla sınırlıdır.

Araştırmada elde edilecek veriler, katılımcı çocukların Kişisel Bilgi Formu, Atılganlık Envanteri (İlköğretim Formu), Hayır Diyebilme Becerisi Ölçeği üzerinden verdikleri bilgilerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

“Hayır” diyebilme becerisi: Bireyin kişisel hak ve sınırlarının ihlal edildiği ya da ihlal edilme ihtimalinin olduğu durumlarda kendisine yöneltilen talep, teklif ve davranışları “hayır” diyerek reddedebilmesi ve potansiyel güdümlene çabaları karşısında direnebilmesidir.

Atılganlık(Assertiveness): Atılganlık; kişinin toplumda, sosyal ortamlarda duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmesi ve çevresindekilerle uyum içinde olmasını sağlayan davranış şeklidir.

Sosyal beceri: Kişilerin başkalarıyla olan ilişkilerinde onların davranışlarını anlayarak uygun tepkiler verebilmesidir (Uzamaz, 2000).

Son Çocukluk (9-11 Yaş): Çocukluktan ergenliğe geçiş dönemini de kapsayan okul çağı çocuklarının içinde bulunduğu gelişim dönemidir.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmayla ilgili tanımlara, kuramsal çerçeveye ve yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Hayır Diyebilme

Atılgan birey duygularını özgürce anlatabilen, diğer insanlarla birebir iletişime geçebilen, yaşama etkin olarak katılabilen, başarmak için çaba sarf eden, kazansa da kaybetse de benlik saygısını koruyabilen birey olarak tanımlanmaktadır. Atılgan bireylerin;

- Hayır diyebilme,
- İsteyebilme/ricada bulunabilme,
- Olumlu/Olumsuz duygularını ifade edebilme,
- Davranışı başlatabilme, devam ettirme ve bitirme şeklinde özellikleri vardır.

Bireyler sosyal ilişkilerde bir tartışmayı başlatma, sürdürme, sona erdirmeye ve isteklerine uygun olarak olumlu/olumsuz duygu ve isteklerini ifade etmek için “hayır” veya “evet” kelimelerini kullanma becerilerini kullanırlar. Bu becerileri temel alan 1970’ lerdeki eğitici bilgi hareketleri bu yılların sonuna doğru yapılan insancıl çalışmalara rehberlik etmiştir. İnsancıl yaklaşımlar, yaşam becerileri ve bu becerilerin gelişimi üzerine odaklanmıştır. 1980’lerde kişisel ve toplumsal yeterlilikleri önemseyen toplumsal yararlılık modelleri geliştirilmiştir. Toplumsal yararlılık programlarının değişik yöntemleri içerisinde reddetme becerileri (Refusal Skills) programları temel strateji olarak ortaya çıkmış ve aynı zamanda 1980’lerdeki “Sadece Hayır De” (Just Say No) kampanyasının temelini oluşturmuştur.

Birey, hangi yaşta ve durumda olursa olsun kendine ve değerlerine zarar verebilecek tehdit hissettiğinde tepkide bulunur. Bu tepkilerden biri, kişisel alanların sınırlarını açık ve ciddi bir şekilde belirtmenin en etkili yolu olan (Bolton, 1979) “hayır” diyebilme becerisinin sergilenmesidir. “Hayır” diyebilme becerisi, riskli davranışların öz irade ve seçimler yoluyla reddedilebilmesine yönelik bir kapasitenin oluşturulması sürecini ifade etmektedir (Aslan ve Özcebe, 2008).

“Hayır” diyebilme becerisi kimi zaman birdenbire bir tepki olarak sergilenirken kimi zaman da çeşitli koşullara bağlı olarak sergilenen bir davranış olabilmektedir. Hayır diyebilme becerisi her iki sergileme şeklinde de kişilerin haklarını korumasına ve başkalarının haklarını ihlal etmeden özgürce davranabilmesine yardımcı olmaktadır (Durualp ve Aral, 2010). Kişisel değerlerin ve ideallerin korunmasını sağlamaktadır (Kemp, 2006). Çocukların, gerekli durumlarda hayır diyebilme becerisini sergilemesi kişilik gelişimlerini olumlu yönde etkiler. Yapılan araştırmalarda atılgan davranışlar sergileme sıklığı arttıkça saldırgan davranışlar sergileme oranının düştüğü görülmüştür. “Hayır” diyebilme becerisi, temel bir insan özelliğidir. Ancak, “hayır” diyebilme becerisinin temel bir insan özelliği olması, onun herkes tarafından kullanılabilirdiği anlamına gelmemektedir. İnsanlar, çeşitli nedenlerle “hayır” diyemeyebilir. Bu nedenler şunlardır;

Bir irade felci olma durumu açısından bakıldığında “hayır” diyememe sorunu; olumsuz durumlar karşısında kayıtsız kalmayı, aldırmamayı, sorumluluk almamayı, sorunlardan kaçmayı ve baş etme stratejisi kullanmak yerine beklemeyi içermektedir (Öcal, 2010). “Hayır” diyememe sorununun en önemli nedenlerinden biri, bazı psikolojik özelliklerdir. Haddou’ya (2013) göre “hayır” diyemeyen bireylerin psikolojik özellikleri ürkeklik, çekingenlik, performans ve değerlendirme kaygısı taşıma, heyecanlılık, özgüven eksikliği, kendini küçümseme ve kuşkuculuk şeklinde sıralanabilir. Bahsi geçen özellikler bireyi edilgenleştirdiği için, “hayır” deme konusunda zorlanabilirler.

Hayır diyebilme becerisinin önündeki en büyük engellerden biri de bireyin kendinde yeterli cesareti bulamamasıdır. Geleneksel bir toplumda büyüyen bireyler, nezaket ve saygısızlık olarak gördükleri için “hayır” deme becerisini sergileyemeyebilirler. Yetiştirilme biçimleri bireylerin kültürel kodlar oluşturmalarına bu kültürel kodlarda “hayır” diyebilme becerisinin sergilenmesine engel teşkil edebilmektedir. Ülkemizde kültürel kalıp yargılar ve davranış kalıpları çerçevesinde hayır diyebilme becerisi cezalandırılmayla sonuçlanırken hayır dememe ve kabul etme davranışları takdir ve onay görmektedir (Clark, 2003). Geleneksel kültürde “hayır” demek, düzenin bozulması anlamına gelebilir. Bu yüzden bu reddetme davranışı, sadece bu tepkinin muhatapları tarafından değil, kültürel düzenin içinde diğer kişiler tarafından da tepkiye neden olabilir. Çocuklar doğuştan sezgi yolu ile doğruyu ve yanlışı ayırt edebilir fakat toplumsal pekiştireçler ve rol model olarak gördükleri bireyler tarafından yanlış yönlendirilebilirler. Bu yönlendirmede geleneksel kültürün birer öğeleri olan aile

ve eğitim sistemleri kurallarının “hayır” deme becerisinin sergilenmesinde ve kazanılmasında büyük etkileri ve yansımaları görülebilir. Geleneksel ailelerde çocuklar, “yabancılarla konuşma”, “akşam olmadan evde ol” gibi uyarılarla büyürler. Bu tarz uyarılar çocuklara güvenlik sağlamadığı gibi yanlış bilgi aktarımına sebep olabilir. Özgüveni sınırlandırıcı kaygıyı arttırıcı ve ebeveyne bağımlılığı pekiştiren bu uyarılar çocukları cinsel istismara uygun kurbanlar haline de getirebilir.

Hayır diyebilmeyi engelleyen nedenlerden biri de bir talep ile karşılaştığımızda ne düşündüğümüze ilişkin iç sesimizle yaptığımız mücadeledir (Deering, 1996). Bazen çevremizdekiler onların istediği şeyi yapacağımızı varsayar, umar, bekler, hatta bu doğrultuda bizi ikna etmeye çalışır. Biz ise hayır demek istesekte bunu başaramayız. Bunun nedeni; çevremizden gelen taleplere “hayır” dediğimiz durumlarda, çevremizdekilerin bu davranışımızı yanlış anlamasından, olumsuz olarak değerlendirmesinden, hayır dediğimiz için incinmesinden ve bundan dolayı da onlar tarafından seilmemekten veya reddedilmekten korkmamızdır (Smith, 1998). Bunlar dışında, sosyal ilişkilerimizin zarar görmesinden çevremizdekilerin sevgi ve saygısını kaybetmekten korkabilir ve bu yüzden de hayır diyemeyebiliriz.

“Hayır” diyebilme becerisini sergilememizde duygularımızın da önemli etkisi vardır. Bu etkinin sebebi hayır diyebilme becerisini sergiledikten sonra hissedebileceğimiz üzüntü, acıma, empati ve vicdan azabı gibi duygulardan kaçma isteğimizdir. Yardım istendiğinde “hayır” diyen birey suçluluk hissedebilir. Değiştiremeyeceğimiz şeylerle yaşamamız gerektiğine dair inancımız ilişkisel açıdan yanlış bir temele dayansa da pratikte kendini doğrulayabilirler. Sahip olduğumuz yanlış inançlar da “hayır” diyemememize neden olabilmektedir. Bu inançlardan biri, “hayır” demenin kibar bir davranış olmadığına yönelik inançtır. Ancak birey şiddet gördüğünde, alay edildiğinde, hakarete uğradığında ya da kendisinden yapmak istemediği bir şey talep edildiğinde uygun olan davranış tüm bunlara “hayır” diyebilmesidir (Grzyb ve Chandler, 2008). Çevremizdeki bireyleri değiştirmemiz mümkün olmadığından diğer bireyleri değiştirmektense kendi edilgen davranışlarımızı, “hayır” diyebilme becerisini sergileyebilecek şekilde, atılganlık doğrultusunda değiştirmek daha doğrudur. Hayır diyebilme becerisi de diğer tüm beceriler gibi sonradan öğrenilip geliştirilebilen bir beceridir.

Regensburg Üniversitesinde yapılan randomize ve kontrollü bir araştırmada “talep edebilme, istekte bulunabilme” sosyal becerisine karşın “hayır diyebilme” sosyal becerisi eğitimi araştırmasında katılımcıların eğitim sonrasında “hayır diyebilme”

potansiyellerinde artış görülmüştür ve bu durum istekte bulunabilmeyi de etkilemiştir. Kişinin haklarını kullanabilmesi alanıyla ilgili belirli bir sosyal beceriyi eğitime çalışmalarının etkili olduğu ve bu becerilerin eğitimle geliştirilebileceği görülmüştür.

Gündoğdu (2012), tarafından yarı deneysel olarak yapılan çalışmada deneklerin atılganlıkları neden önemlidir? Ve Arkadaşlarınızın böyle bir çalışmaya katılmasını niçin istersiniz? Sorusuna verilen cevapların içinde en çok “hayır” diyebilmeyi öğrenmek olduğu görülmüştür.

Bazı bireyler, “hayır” dediklerinde bile karşısındaki kişinin onu ciddiye almayacağına inanır. Bu düşünce, bu bireylerin önceki deneyimlerinde “hayır” cevabı kabul görmemiş ve karşı tarafın ısrarları karşısında direnememiş olmalarından kaynaklanabilir.

“Hayır” diyebilmenin önündeki engeller, yukarıda sayılanlarla sınırlı değildir. Başka insanların duygularından sorumlu olduğumuza, bir işte iyiysek o işle ilgili verilen bütün iş yükünü karşılamamız ve değiştiremeyeceğimiz şeylerle yaşamamız gerektiğine dair inançlar da “hayır” diyebilmeyi olumsuz bir biçimde etkileyebilmektedir (Clark, 2003). Oysa başka insanların duygularını kontrol etmemiz ya da onları duygusal açıdan her zaman mutlu etmemiz mümkün değildir.

Almanya’da devlet tarafından oluşturulan SOS çocuk köylerinde çocuklarla yapılan rehberlik çalışmalarında cinsel eğitim oturumları sırasında düşüncelerini söyleyebilme, haklarını savunabilme ve kişisel konularda “hayır” diyebilme ve saldırılara karşı savunma olarak “hayır” diyebilme eğitimi verilmektedir.

Ebeveynleri ile birlikte yaşayan normal koşullarda yetişen çocuklar anne babaları tarafından korunurlar. Çocuğun aile şartları normal koşullarda olsa bile ebeveynlerin onları korumak için her an yanlarında olmaları imkansızdır, bu nedenle ebeveyn tarafından korunmanın yanında çocukların da kendilerini koruyabilecek becerilere sahip olmaları gerekir. Çocukluk döneminden başlayarak kendilerini koruyabilme, haklarını savunabilme, güvenliklerini sağlayabilme, gerekli durumlarda hayır diyebilme becerisini sergileyebilmeleri ve bu becerileri günlük hayatlarında kullanabilmeleri gerekir. Bu beceriler bireylerin karşılaştıkları olumsuz davranış ve isteklerden, bunlardan kaynaklı ortaya çıkan istenmeyen sonuçlardan korunmaları açısından oldukça önemlidir.

Gelişimsel açıdan ise “hayır” diyemememiz, çocukluğumuzdan beri bu şekilde yetiştirilmiş olmamızdan kaynaklanmaktadır. O dönemlerden başlayarak yetişkinliğe kadar, çevremizdekiler “hayır” demenin yanlış, sorunlu, kötü ve kibar olmayan bir

davranış olduğuna dair telkinlerde bulunurlar. Bu telkinlerin etkisiyle gelen talepleri kabul etmekte ve uygulamakta kendimizi zorunlu hissedebiliriz. Başka bir ifade ile çevremizden gelen talepler karşısında “hayır” dediğimizde cezalandırılır, “evet” dediğimizde ise pekiştiriliriz. Bu yüzden de çevremizden gelen talepleri reddetmenin yanlış bir davranış olduğunu öğrenebiliriz. Ancak bu durumun sadece aile ve okul dışındaki informal çevrelerdeki yetiştirme anlayışı ile ilgili olmadığını belirtmek gerekir. Haddou'nun (2013), belirttiklerinden yola çıkarak “hayır” demenin yanlış olduğuna ilişkin öğretilerin, formal eğitim ortamlarında da örtük bir biçimde öğretildiği söylenebilir. Çünkü eğitim ortamları, terbiyeyi, itaati ve saygıyı baskın değerler haline getirmeye, saygısızlık ve muhalefet olarak algılanacak davranışları da reddetmeye eğilimlidir. Bu ortamlar doğal davranışlarımızı değiştirmeyi ve farklılaştırmayı öğretir. Doğal davranışlarımız, doğada yaşayabilmenin gereği olarak atılman olmaya dönükken eğitim ortamları ve sosyal çevre bizleri edilgen bir hale getirip “hayır” diyebilmemizin önünde bir engel teşkil etmektedir. “Hayır” diyebilme ile ilgili bu ve bunun gibi engelleri aşip “hayır” demeyi kolaylaştırmak için bu doğrultuda yapılabileceklerin irdelenmesi gerekmektedir.

2.1.1. Neye “Hayır” Denilmelidir?

Bireylerin hayır diyebilme becerisini sergilemesini gerektiren durumlar, atılmanlık haklarının ihlal edildiği ve hayır dememenin olumsuz sonuçlar doğurabileceği koşullarda ortaya çıkmaktadır. “Hayır” diyebilme becerisi madde kullanımı, cinsel istismar, zaman yönetimi, ahlaki açıdan etik olmayan teklifler ve sanal ortamlarda önem kazanmaktadır (Yılmaz, 2017).

Çocukların hayır diyebilme becerisini sergilemesini gerektiren durumlar madde kullanımı (Tokur Kesgin, 2012), cinsel istismar (Elliott, Browne ve Kilcoyne, 1995; Lecler, Wortley ve Smallbone, 2011), zaman yönetimi (Mackenzi ve Nickerson, 2009), ahlaki ihlaller (Leming, 1997; Szpalski, Gunzburg ve De Kleuver, 2003) ve çevrimiçi ortamlar (Bal ve Kahraman, 2015) olarak çalışmalarda incelenmiştir.

2.1.1.1. Madde kullanımı açısından “hayır” diyebilme

Madde kullanımı ve bunun sonucu olan bozuklukların artması dünyada ve ülkemizde giderek bu konuya verilen önemi arttırmaktadır. Bu maddeler; bağımlılığa neden olabilen, farklı şekillerde kullanılabilen, duygudurum, algılama, işlevsel zihinsel

fonksiyonlarda bozulmalara yol açabilen her türlü kimyasal maddeyi kapsar. DSM-V-TR’de bu maddeler alkol, kafein, esrar, hallüsünojenler, uçucular, opiatlar, dinginleştirici, uyutucu ve kaygı gidericiler, uyarıcılar, tütün ve diğer maddeler olarak sınıflandırılmıştır. Sigara, alkollü içecekler, eroyin ve esrar kullanılan bu kimyasalların başında gelmektedir. Sosyal ya da tıbbi açıdan onaylanmayan, bireyin kendi isteğiyle bir maddeyi kullanması madde kötüye kullanımı olarak tanımlanmaktadır.

Bağımlılık yapan maddelerin ilk kez kullanımlarında etkili olan faktörlerin başında geleneksel toplumsal özellikler, yakın çevre, akran etkileri ve maddenin fiyatı, kolay ulaşılabilirliği sayılabilir. Genel olarak sigara ve alkol gibi maddeler toplum tarafından daha az reddedildiğinden daha fazla kullanılır. Madde kullanımında etkili olan bireysel etmenler incelendiğindeyse madde kullanan bireylerin, akran baskısı hissetme düzeylerinin yüksek, öz saygılarının ise düşük olduğu gözlenmiştir (Satan, 2011). Bireylerin özenti, bağımlı kişilik, stresle baş etmede yetersizlik, çeşitli kişilik bozuklukları ve ruhsal sorunlar gibi kişisel özellikleri madde kullanımında etkili olabilir (Kamışlı vd., 2008).

Madde kullanımıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde, Çataloğlu (2011), 849 ergen ile yaptığı araştırmasında madde kullanımı açısından ilk sırada esrar (%1.2) ve uçucu maddeler (%1.2), eroyin (0.5) gelmektedir. Alkole en sık 10 yaş ve öncesinde; sigara ve uyuşturucuya en sık 15 yaş ve sonrasında başladığını sonucunu bulmuştur. Sigara kullanımında en önemli neden merak iken, alkol ve uyuşturucu kullanmada en önemli neden eğlenmek olarak belirlenmiştir. Son zamanlarda yapılan çalışmalarda ilk madde kullanımının kaç yaşında başladığı ya da madde kullanımı açısından ortalama yaşın kaç olduğu gibi bulgular dikkate alındığında, son çocukluk çağının da madde kullanımı konusunda dikkat edilmesi gereken bir dönem olduğu görülmektedir.

Boztaş ve Arısoy (2010), uçucu maddeleri kullanan kişilerin büyük bir kısmının 13 yaşın altında olduğunu söylemekte iken uçucu maddelere ilişkin bir başka çalışmada (Ögel, Tamar, Evren, ve Çakmak, 2000) bu maddeleri kullanmaya başlama yaşının %13,9 oranında 11 yaş olduğunu söylemektedir.

Amerika Birleşik Devletlerinde ergenlik öncesi çocukların alkol kullanımını önlemeyle ilgili yapılan çalışmada 9-12 yaş çocukların “hayır” diyebilmesine yardımcı olacak aile politikası çalışmasında bu yaşlardaki çocukların yetişkinlerin hedeflerini anlayabilecek kadar soyut düşünebilen ancak hala ebeveynlerinin rehberliğine ihtiyaç duyabilecek kadar küçük oldukları vurgusu yapılarak bu yaşların önemine dikkat çekilmiştir.

Charlton, A., vd. (1999), tarafından İngiltere’de daha önce gençlerin reddetme becerisi programına katılmayan 743 ortaokul öğrencisiyle yapılan reddetme becerilerini inceleme çalışmasında kızların artarda yapılan sigara tekliflerinde erkeklere oranla daha fazla risk altında oldukları asla sigara içmeyen öğrencilerin önerilen sigara tekliflerine en çok hayır cevabını verdikleri görülmüştür. Sigarayı ilk kez kullanma yaşı konusunda çalışan Boyacı, Çorapçioğlu, Ilgazlı, Başyigit ve Yıldız (2003) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin %7,7’sinin sigarayı ilk kez 10 yaşın altında kullandıkları belirtilmiştir.

Yukarıdaki çalışmalar madde kullanımını önleme çalışmalarının birincil öneme sahip olduğunu göz önüne sermektedir. Bağımlılık tedavisi zor ve uzun olan bir süreçtir. Madde kullanımıyla ilgili toplum sağlığının korunması için koruyucu önlemlerin başında henüz hiç madde kullanmamış ama risk taşıyan çocukların belirlenmesi ve çocuklara madde kullanımını reddetmeyle ilgili becerilerin kazandırılması birincil öneme sahiptir. Bu becerilerin en önemlisi hayır diyebilme becerisidir. Bu beceriyi öğrenen çocuklar madde kullanımıyla ilgili bir durumla karşılaştıklarında öğrendikleri reddetme direnme stratejilerinden oluşan hayır diyebilme becerilerini sergileyeceklerdir.

2.1.1.2. Cinsel istismar açısından “hayır” diyebilme

Cinsel istismar evrensel bir sorun olup her toplumda, tarih boyunca var olan her zaman ve her şartta ortaya çıkabilme potansiyeli olan çocuk ve kadınları etkileyen önemli bir sorundur. Tarih boyunca çocuk cinsel istismarının var olduğu düşünüldüğünde çocuk cinsel istismarının şu anda yaşanan bir sorun olmadığı, çözülemeyen önemli bir problem olduğu aşıkardır. Bir durumun çocuğa yönelik cinsel istismar olarak değerlendirilebilmesi, bazı koşulların gerçekleşmesine bağlıdır. İstismarcı; çocuğa göre yaş ve olgunluk açısından bir avantaj sahibiyse, çocuk açısından bir otorite figürüyse, çocuğun çeşitli ihtiyaçlarını karşılama sorumluluğunu üstlenmişse ve çocuğa karşı güç ya da kandırmaca gibi stratejiler kullanıyorsa çocuğa yönelik cinsel istismar koşulları oluşmuş demektir (Finkelhor, 1999). Bu koşullar çerçevesinde çocuğa yönelik cinsel istismar; bir yetişkin, bir ergen ya da bir akranın zor kullanarak çocukla ya da çocuğa yönelik gerçekleştirdiği cinsel eylemler şeklinde tanımlanmaktadır (Rind, Tromovitch ve Bauserman, 1998). Çocuklar hiçbir zaman cinsellik konusunda bir yetişkin kadar bilgiye sahip değildirler. Çocukların yaşları ve gelişimleri gereği yetişkin desteğine ihtiyaçları vardır. Çocuğun kötüye kullanılmasına dayalı bütün durumlar eşit

olmayan ve çocuğun gelişimini olumsuz etkileyen süreçlerdir. Bu süreçlerdeki ilişkiler gücü kötüye kullanarak çocukları güç tuzağına düşürmeyi kapsar.

Çocuk istismarı, çocuğun vücuduna veya duygusal sağlığına, gelişimine ve iyiliğine zarar verdiğinde ortaya çıkan durumdur. Çocuk istismarla her ortamda (ev, okul, sokak ve oyun alanlarında) ve çeşitli şekillerde karşılaşabilir. İstismar;

- 1- Fiziksel istismar,
- 2- Duygusal istismar,
- 3- Cinsel istismar,
- 4- Psikososyal istismar olarak dörde ayrılmaktadır.

Bu istismar türlerinin içinde cinsel istismar tespit edilmesi en güç olan istismar türüdür. Bunun en önemli nedeni toplumca kabul edilmesinin zor olmasıdır. Genellikle saklanan cinsel istismar kısa ve uzun dönemde etkileri olan toplumsal bir sorundur. Bizim toplumumuzda da önemli bir sorun olan cinsel istismar vakalarının sadece %15'inin bildirildiği düşünülmektedir.

Cinsel istismar yalnızca fiziksel temas değil, çocukla yapılan her türlü cinsel aktivitedir. Çocuğu pornografik resimler veya videolarda kullanmak, çocukla cinsel ilişkide bulunmak, telefon görüşmeleri, cinsel içerikli eposta veya mesajlar göndermek, çocuğa “yanıp-sönen” gibi başkasının cinsel organını göstermek, kirli şakalar yapmak veya hikayeler anlatmak gibi eylemler cinsel istismar dahilindedir.

Kinsey'in Amerika'da yaptığı araştırmada çok sayıda kadın ve erkekten edinilen bilgilere göre, çalışmaya katılan kadınların %24 ünün ergenlik öncesinde bir erkekle geçirdiği cinsel öyküsünün bulunduğu dikkat çekmiştir. Kinsey'in bu araştırmaları daha sonra yapılan araştırmalara öncülük etmiştir. Bu konudaki çalışmalara ait ilk veriler 1970 yılında kayıt altına alınmaya başlanmıştır. Yine Amerika'da yapılan bir araştırmada cinsel istismarda güvenlik açığının en çok görüldüğü yaşların 7-13 yaş arasında olduğu saptanmıştır. Yine aynı çalışmada ergenlerin en çok akranları tarafından cinsel istismara uğradığı ve kızların %20, erkeklerin %10 oranında ailede cinsel mağduriyet yaşadığı sonucu raporlanmıştır. Dünya genelinde kadınların %28 inin erkeklerin %16 sının çocukluk döneminde cinsel tacize uğradığı ve 18 yaşın altındaki cinsel istismar sıklığının 1000 kişiden 1.3 olduğu görülmüştür (Akt. Küçük 2012). Yine uluslararası düzeyde 1980-2008 yılları arasında yapılmış 217 araştırmaya dayalı olarak gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışması, her 1000 kız çocuğundan en az 164'ünün; her

1000 erkek çocuğundan ise en az 66'sının cinsel istismara uğradığına işaret etmektedir (Stoltenborgh, Ijzendoorn, Euser ve Bakermans-Kranenburg, 2011).

Son zamanlarda çocuk cinsel istismarında artış görülmesi bu konuya gelişimsel perspektiften değerlendirme yapmanın önemini ön plana çıkarmıştır. Çocukların yaşadıkları deneyimleri anlama ve anlamlandırması, bu doğrultuda hayır diyebilme becerilerinin erken yaşlarda başlayarak adölesan döneme kadar önemli değişimler gösterdiği gözlemlenmiştir. Çocuk cinsel istismar riskinin yaşla birlikte arttığını raporlayan Amerika sağlık hizmetleri bakanlığının 1996 verilerinde çocuk cinsel istismarı mağdurlarının yaklaşık %10'unun 0-3 yaş arasında olduğu, 4-7 yaş aralığında ise bu oranın 3 katına çıkarak %28.4 ü bulduğu 8-11 yaş aralığında %25.5 olduğu 12 yaş civarında %35.9 olduğunu bildirmiştir. Yapılan diğer araştırmalarda çocuk cinsel istismarının erken yaşlarda görülme riskinin ve istismarın süresinin kızlarda erkeklere oranla daha yüksek olduğu bildirilmektedir.

ABD'de üniversite öğrencisi 266 erkek ve 530 kadın katılımcıyla yapılan bir araştırmada kadınların %11'inin erkeklerin %4'ünün 12 yaşından önce bir yetişkin ile istenmeyen bir cinsel yaşantı geçirdiğini belirtmiştir.

Kluge, (1997) ve Fey, (1998)'e göre, cinsel istismarı önlemede çocuklara verilecek eğitimin temelinde 6 önemli başlık vardır. Bunlar;

- 1- Bedenim kendime aittir: Çocuklar bedenlerinin değerli olduğunu bilerek onu korumaya haklarının ve güçlerinin olduğunu bilmelidir.
- 2- Duygular: Çocuklar iyi ve kötü duygularını farkında olmalıdır. Duygularının önemli olduğu ve çevresindekiler tarafından dikkate alınması ve kabul görmesi gerektiğini bilmelidir.
- 3- Dokunmalar : Çocuklar iyi ve kötü dokunma arasındaki farkı ayırt edebilmeli kendilerine yapılan dokunma davranışlarını doğru değerlendirerek uygun olmayan dokunmaları reddedebilmelidir.
- 4- Hayır Diyebilmek: Çocuklar yetişkin isteklerine boyun eğmek zorunda değildir. Yetişkinlerin isteklerine hayır diyebilmeli ve kendilerini savunabilmelidirler.
- 5- Sırlar: Çocuklar iyi ve kötü sırların neler olduğunu bilmeli kendi sınırlarını zorlayan durumları bir yetişkine anlatabilmelidirler.
- 6- Yardım: Çocuklar cinsel istismar ile karşılaştıklarında yardım alabilecekleri birinin olduğunu bilerek anlatması gerektiğinin farkında olmalıdır.

Çocukların maruz kaldığı istismar vakalarında istismarcı çoğu zaman bir akraba olsa da (Topbaş, 2004) yabancılar tarafından da çocuklar istismar edilebilirler. Konuyla ilgili literatürde planlanan istismar vakalarının çoğunun ev ile okul arasında bir yerde meydana geldiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Golge, Yavuz ve Yüksel, 2006; Gudjonsson ve Sgurdsson, 2000). Bu araştırmalar çocuğa yönelik cinsel istismar vakalarının dünyanın hiçbir yerinde görmezden gelinmemesi, ciddi anlamda ele alınması ve bu konuda çalışmalar yapılması gereken bir sorun olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de yapılan çalışmalar, ergenlik çağındaki çocukların cinselliğe merak ve ilgilerinin arttığını ortaya koymaktadır. Çocukların 8-15 yaş arasında cinsel istismara maruz kalma ihtimalleri artmaktadır (Keskin ve Cam, 2005). Bu çalışmalara göre çocuğa yönelik cinsel istismar vakaları, bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’nin de önemli bir sorunudur. Ailenin sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan ya da eğitim düzeyi açısından dezavantajlı olması, bu ailelerde yaşayan çocukları cinsel istismara daha açık bir hale getirebilmektedir. Her ne kadar kız çocukları, cinsel istismara daha fazla maruz kalmış olsa da erkek çocukları da ciddi anlamda cinsel istismar vakalarının kurbanı olabilmektedir. Erkek çocuklar, kız çocuklarına oranla daha küçük yaşlarda cinsel istismara uğrayabilmekte iken yaşın artmasıyla hem çocuğa yönelik cinsel istismar vakaları artmakta hem de kızların erkeklere göre cinsel istismara uğrama oranı yükselmektedir. Yapılan çalışmalar, 0-18 yaş aralığını hedeflemekle beraber 4 yaşındaki bir çocuğun bile cinsel istismar kurbanı olabileceğini göstermektedir. Cinsel istismara maruz kalmış çocukların yaş ortalaması 13,7 iken ilk istismar yaşının 12.9 olduğu en çok 7-17 yaş arasındaki çocukların istismara maruz kaldığı bildirilmiştir.

Şubat 2009’ da Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (Şimdi Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının bir parçası) tarafından yayınlanan Türkiye de kadına yönelik şiddet ulusal araştırmalarında katılımcı kadınların %7 si 15 yaşından önce cinsel istismara uğradığını bildirdi. Yine ülkemizde yapılan aile içi şiddet ve çocuk istismarı araştırması, 7-18 yaş arası çocukların en az %10 unun bir tür cinsel istismara tanık olduğunu en az %1 inin pornografik materyali izlemeye zorlandığını ve en az %0,5 oranında dokunma gibi cinsel istismara maruz kaldığını göstermektedir. İstismara uğrayan çocuklar; çoğunlukla tehdit edilerek, zorlanarak, uyuşturucu maddeler verilerek ikna edilmekte ya da daha basit olarak çocuklara cazip gelebilecek hediyelerle kandırılmaktadır. İstismarcılar aynı zamanda fiziksel güç kullanmakta, bulunduğu eyleme kazara gerçekleşmiş süsü vermekte, çocukları evlenme gibi vaatlerle kandırmaktadır. Cinsel istismar vakalarında istismarcıların çocukları seçmelerinin en

önemli nedeni çocukların dirençlerinin düşük olması ve kendilerini koruyamamalarıdır (Golge ve Ark., 2006). Kendini korumanın ve savunmanın en önemli mekanizma olduğu durumlar istismardır. Olası bir istismar durumundan kaçınmak için çocukların direnmesi ve hayır diyebilmesi oldukça önemlidir. Uygun bulmadıkları davranış ve dokunmalara hayır diyebilmeleri ve failden kaçmaları istismara maruz kalmamaları için oldukça önemli bir davranıştır. Dünya genelinde çocuklara erken yaşlarda cinsel istismara karşı korunma eğitimleri ve temelinde çocukların kendi kendilerini koruyabilmeleri eğitimi verilmektedir. Ülkemizde de önemli bir sorun olan cinsel istismardan çocukların korunmasında cinsel istismarı önleme çalışmaları istismar vakalarını önlemek için aranan çözüm yollarının başında gelir. Bu çalışmalar istismarı önleme, istismar riskini belirleme, istismar sonrası girişimler gibi basamakları kapsamaktadır.

Çocuğun yaşı da istismara uğramasında önemli bir faktördür. Çocuklar savunmasız ve güçsüz oldukları için daha çok istismara maruz kalma riski taşırlar, bu risk oranının bazı yaşlarda arttığı yapılan araştırmalarda bildirilmiştir. Çocukların en çok 8/12 yaşlarında son çocukluk döneminde cinsel istismara uğradıkları ve 10 yaşlarında bu oranın arttığı gözlenmiştir (Renvoize, 1993, s. 94).

Leclerc, Wortley ve Smallbone (2011), tarafından yapılan araştırmada, cinsel tacize uğrayan mağdurların kullandığı kendini koruma stratejilerinin etkinliği araştırılmıştır. Araştırmada dikkate alınan stratejiler bağırarak veya çığlık atmak, savaştırmak, hayır demek, ağlamak, başka birine tacizden bahsetmek, korktuğunu söylemek ve kaçmaya çalışmak şeklinde raporlanmıştır. Hayır demenin bu stratejiler içinde en etkili olanlardan biri olduğu bildirilmiştir.

Downs (1993), ergenlerle yaptığı çalışmada ergenlerin gelişmekte olan cinsellik ve benlik kavramlarının onları teklif ve davranışlara karşı oldukça savunmasız hale getirdiğini öne sürmüştür.

Küçük (2012), tarafından hafif zihinsel engelli 15 çocukla bir rehabilitasyon merkezinde yapılan araştırmada; verilen eğitimler sonrasında çalışmaya katılan tüm çocukların "hayır" diyebilmeyi öğrendikleri görülmüştür.

Çocuk cinsel istismarlarını önleme programlarını inceleyen 27 çalışmadan oluşan bir meta analiz çalışmasında; aktif katılım ve oyun içerikli programların, çocukların bilgi ve beceri geliştirmesinde sunum şeklinde ve katılım gerektirmeyen programlardan daha etkili olduğu rapor edilmiştir. Programların yetişkinleri de hedeflemesi gerektiği önemle vurgulanmıştır. ABD'de 1993 tarihinde 10-16 yaş

aralığındaki 2000 genci kapsayan bir telefon araştırmasında katılımcıların %67'sinin okul hayatlarında bir mağduriyet önleme programına katılmış olduğu bildirilmiştir. Uygulanan programın; vücut sahipliği, dokunmaya ilişkin bilgi ve becerileri kötüye kullanım durumlarını bilmeyi, hayır demeyi ve gerektiğinde yetişkinlere durumu söyleyebilme konularını içerdiği belirtilmiştir.

O'byrne, Rapley ve Hansen (2006), tarafından 19-34 yaş aralığındaki katılımcılarla erkek bir modaretör tarafından gerçekleştirilen odak grup çalışmasında açık uçlu ve yarı yapılandırılmış sorular ve cevapları teyp kaydı ile kayda alınmıştır. Tecavüz önleme programlarının kadınların reddetme becerisini kapsamaması gerektiği bildirilmiştir.

2005-2017 yılları arasında Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Adli Olguları Değerlendirme Heyetine başvuran olguların incelendiği çalışmada kız çocukların erkek çocuklarla karşılaştırıldığında kızların daha yüksek düzeyde intruziv düşünceler, aşırı uyarılmışlık, cinsel kaygı, kişisel savunmasızlık, dünyayı tehlikeli bir yer olarak görme ve daha düşük erotizm seviyeleri olduğu raporlanmıştır.

Brockhaus ve Kolshorn (1993), kız çocuklarının hangi yaşlarda cinsel tacize maruz kaldıklarını belirlemeye çalışmışlardır. Cinsel tacize maruz kalan çocukların yaş ortalaması Finkelhor'un 1984 çalışmasında 10 yaş, Von Drajer (1990), 11 yaş ve Bange'nin (1992), çalışmasında 11 yaş olduğu bildirilmiştir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar, çocukların cinsel istismara ergenlik öncesinde daha çok maruz kaldığını göstermektedir.

Çocuklarda cinsel istismar vakalarının diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de bir sorun olması, cinsel istismarı önleme ve cinsel istismardan korunma ile ilgili bazı stratejilerin işe koşulmasını gerektirmektedir. Bu stratejilerden biri, cinsel istismara karşı "hayır" diyebilme becerisinin sergilenmesidir (Özkan, 2011). Cinsel istismarın çocuk tarafından algılanıp algılanmayacağı, algılansa bile çocuğun böyle bir durumda atılınca davranıp "hayır" deyip diyemeyeceği tartışılmalıdır. Bu tartışma kapsamında Polat (2001), küçük yaşta çocukların bile hangi davranışların cinsel istismar kapsamına girebileceğini sezgisel olarak rahatlıkla anlayabileceğini belirtmektedir. Ona göre çocukların bu sezgilerinden faydalanabilmeleri için onlara, birileri tarafından incitildiklerinde "hayır" demeleri gerektiği öğretilmelidir. Hoşlarına gitmeyen dokunmalar ve öpmeler karşısında bunu reddetmeleri söylenmelidir. Mayo ile kapatılan bölgelerin onlara ait özel bölgeler olduğu, hiç kimsenin bu bölgelere dokunma ve bu bölgeleri görme hakkı olmadığı vurgulanmalıdır (Küçük, 2012). Ayrıca çocukların kendi

vücutları ile başkalarının vücutları arasındaki sınırları korumaları konusunda onlara rehberlik edilmeli ve kendi vücutlarına yönelik iyi ve kötü dokunuşlar hakkında bilinçli bir duruş sergilemeleri sağlanmalıdır (Polat, Bostan ve Veli Yıldırım, 2015; Yıldırım Doğru, 2006). İyi ve kötü davranış arasındaki farkı ayırt edebilmeleri çocukları istismardan korumada oldukça önemlidir. Bu farkın ayırdına vararak kötü davranışlara karşı reddetme ya da direnme stratejisi olarak çok yüksek sesle “hayır” demek çok etkili olabilir. Elliott, Browne ve Kilcoyne (1995), bu konuda çocuğun, özellikle yalnız olduğu durumlarda ve cinsel istismar girişiminde bulunduğu, ancak bu girişimin henüz hayata geçirilmediği zamanlarda “hayır” diyebilmenin etkili olabileceğini belirtmektedir. Bu görüşü destekler biçimde Lecler, Wortley ve Smallbone (2011) tarafından yapılan çalışma, kurbanın cinsel istismar sırasında uyguladığı stratejilerden cinsel bir temas istemediğini belirtme ve “hayır” deme davranışlarının, istismarı engelleme konusunda diğer stratejilere göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

2.1.1.3. Zaman yönetimi açısından “hayır” diyebilme

Günümüzde zamanın ne demek olduğundan çok zamanın nasıl kullanıldığına, bilinçli kullanılıp kullanılmadığına dair verilen önem artmıştır. Zamanın yetmemesi veya zaman darlığı çağımız koşullarının en büyük sorunudur. Bu sorunlar zaman yönetiminin gerekliliğini ön plana çıkarır. Zaman yönetimi, belirli amaçlara yönelik eylemleri gerçekleştirirken zamanı etkili kullanmaya yönelik davranışlar sergilemek anlamına gelir (Claessens, Eerde, Rutte ve Roe, 2007). Zaman yönetimi kavramı zamanın planlı, verimli ve etkili kullanma süreçlerini kapsar .

Bireyler zaman yönetimi ile gereksiz zaman kaybı yaşamadan hedefleri doğrultusunda ve bu hedeflere hizmet eden belirli ölçütleri karşılayan sonuçlara daha az zamanda ulaşabilmektedir (Gözel ve Halat, 2010). Kişisel verimliliği, gereklilik sıralaması ve önceliklerin farkına varılmasında zaman yönetiminin büyük etkisi vardır. Yukarıda belirtilen katkılarından dolayı her insanın zaman yönetimi ile ilgili davranışları sergilemesi gerekmektedir. Özellikle ergenlik döneminde bulunan bireylerin önceliklerini belirlemeleri, gelecekte ne yapacaklarına karar vermeleri, kısa ve uzun dönemli planlama yapmaları, sağlıklı gelişebilmeleri ve hedeflerine ulaşabilmeleri için zaman yönetimi becerilerini sergilemeleri önemli görülmektedir (Eldeleklioğlu, 2008). Ancak zaman yönetiminin ergenlik dönemi açısından önemli görülmesi, bu becerilerin kazanılması için ergenliğin en uygun dönem olduğu anlamına

gelmemektedir. Bu beceriler bireylerde zaman kavramının öğrenilmesiyle beraber kazandırılmaya başlanmalıdır. Gelişimsel açıdan baktığımızda;

İlk çocukluk döneminde zaman kavramı, birbiri ile ilişkili olmayan ve çok çabuk unutulmuş kısa anılardan ibarettir. Son dönemi ise başta hafıza olmak üzere çeşitli gelişim özellikleri açısından önemli değişimlerin yaşandığı, böylece olaylar arasındaki bağlantıların kurulmaya başlandığı, zaman açısından bir devamlılık algısının geliştiği, zamanın yinelenen örüntüsünün ve belirli olaylar dizisini keşfedildiği süreçleri kapsar. Böyle önemli süreçlerin yaşandığı son çocukluk döneminde çocuklara zaman yönetimine ilişkin davranışların kazandırılmaya başlanması gerektiği söylenebilir. Zaman yönetimiyle ilgili davranışları sergileme davranışı kazandırmak için çocukların bu davranışı sergileyememesinin nedenlerinin bilinmesi gerekmektedir.

Zaman yönetimiyle ilgili davranışları sergileyememenin en önemli nedeni, çocukların “hayır” diyebilme becerisini edinmemiş olmasıdır (Mackenzie ve Nickerson, 2009). Çünkü zaman yönetimi, aslında zamanı yönetmek değil; öncelikleri yönetmektir (Manktelow ve Anand, 2008). Bu yüzden temel atılganlık haklarından biri olarak öncelikleri belirleme hakkının olduğuna inanmayan ve başkalarına “hayır” diyemediği için kendi ihtiyaçlarından daha çok başkalarının ihtiyaçlarıyla ilgili taleplere öncelik veren bireyler, zaman yönetimi konusunda başarılı olamazlar.

2.1.1.4. Ahlaki sorunlar açısından “hayır” diyebilme

Ahlaki sorunlar “Hayır” diyebilme becerisinin sergilenmesi gerekli kılan durumlardan biridir. Bu durumlar, etik olmayan teklifleri (Szpalski, Gunzburg ve De Kleuver, 2003) içerebileceği gibi bazı sosyo-ahlaki sorunlarla (Leming, 1997) da ilgili olabilmektedir. Dolayısıyla bu durumlar karşısında “hayır” diyebilmek, ahlaki yönleri olan bir beceri haline gelmektedir (Calabrese, 1989; Gündoğan, 2009). Bu konuda Berkowitz (2002) tarafından ortaya atılan ahlaki anatomi kavramı, karakterin psikolojik bileşenleri olan ahlaki muhakeme, ahlaki davranış, ahlaki değerler, ahlaki kimlik, ahlaki kişilik, ahlaki duygu ve meta-ahlaki özellikler gibi bileşenlerden oluşmaktadır.

Bireyler, toplumsal kültürün etkisiyle benzer ahlaki inançlara sahip olabilirken, ahlaklılığın ne denli önemli olduğu açısından bakıldığında ise farklılık gösterebilmektedir (Vitell, vd., 2009). Ahlaki kimlik, benliğin sosyobilişsel tanımlarından yola çıkılarak bir dizi ahlaki özellik çerçevesinde oluşturulmuş benlik algısı şeklinde tanımlanabilir (Aquino ve Reed, 2002). Ahlaki kimliğin içselleştirme ve

sembolleştirme olmak üzere iki boyutu vardır. İçselleştirme yoluyla zihinde oluşturulan ahlaki kimlik özellikleri, sembolleştirme yoluyla başkalarına kişisel eylemler olarak yansıtılır (Shao, Aquino ve Freeman, 2008).

“Hayır” diyebilme becerisi, ahlaki olarak değerlendirilemezken çoğu zaman yukarıda bahsi geçen ahlaki bileşenlerle açıklanan bir beceridir. Bir bireyin kendisine ve çevresine verebileceği zararlar düşünülünce “hayır” diyebilme becerisi, ahlaki olarak muhakeme edilmesi gereken bir beceridir. Çünkü bireyler kendi dürtülerine ve karşısındaki bireylere “hayır” diyemediği için şiddet, istismar, hırsızlık, kopya çekme-verme, haksızlık yapma, yalan söyleme gibi ahlaki olmayan davranışlar sergileyebilir.

2.1.1.5. Çevrimiçi ortamlar açısından “hayır” diyebilme

İnternetteki hızlı ilerleme insanların iş ve sosyal hayatlarından yaşam tarzlarına kadar pek çok alanda etkili olmaktadır. Günümüz koşullarında teknoloji yaşamı kolaylaştırırken doğru olup olmadığını tam olarak bilmediğimiz pek çok bilgiyi de hayatımıza sokmaktadır. Çocuklar tablet ve telefon kullanarak dijital yaşamda eğlence amaçlı uzun süre vakit geçirebilirler. İnternet ortamında iletişim faaliyetleri ve geçirilen zaman arttıkça çocukların karşılaşabileceği risklerde artabilir. Avrupa Çevrimiçi çocuklar (EU Kids Online) projesine göre internette ortaya çıkabilecek riskler cinsel içeriklerle karşılaşma, zorbalık içeren cinsel mesajlar gönderme veya alma daha önceden tanışılmayan yeni insanlarla tanışma, şiddet ve nefret içerikli sohbetlere maruz kalma olarak belirlenmiştir. Bireyler, internette yazışarak, semboller kullanarak, çeşitli görselleri paylaşarak ya da kamera gibi aygıtlar aracılığıyla birbirlerini görerek iletişim ve etkileşimde bulunabilirler. Çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirdikleri bu tarz iletişim ve etkileşimler aracılığıyla gerçek hayatta karşılamak istedikleri sohbet, eğlence, eğitim ve alışveriş gibi ihtiyaçlarını karşılayabilirler. Bu ihtiyaçların çevrimiçi ortamlara taşınması, günlük hayattaki ihtiyaçları karşılamak için kullanılan becerilerin çevrimiçi ortamlarda da kullanılmasını gerektirir. Bu becerilerden en önemlisi haklarının ya da sınırlarının çevrimiçi ortamlarda ihlal edilmesi karşısında sergilenmesi gereken “hayır” diyebilme becerisidir.

Yetişkinler, çevrimiçi ortamlarda sınırlarını ihlal eden herhangi bir olumsuz durumla karşılaştıklarında üstesinden gelebilirken çocuklar bu konuda yetişkin desteğine ihtiyaç duyarlar. Çocuklar, internet ortamında farkında olmadan uygun olmayan içerik ve taleplere maruz kalabilmekte ve pornografik içeriğe yönlendirecek

bağlantılarla ya da tekliflerle karşılaşabilirler. Bu durum, daha çok çocukların arama yaparken kullandıkları anahtar kelimelerle eşleştirilmiş içeriklerden kaynaklanabilir. Bunun dışında pornografik içerik dağıtıcıları, bu içeriğe ulaşmaları için kişilere istenmeyen elektronik posta yöntemini kullanabilir. Zaman zaman da bu dağıtıcılar, pornografik içerik tekliflerini, masum bir görünüme kavuşturarak (bilgi yarışmasına katılma linki sunma gibi) internet kullanıcılarını yanıltmaya çalışabilirler. Bazen de çok kullanılan internet sitelerinin uzantılarını değiştirerek (devlet kurumlarına ait site isimlerini aynen kullanıp “.gov” uzantısı yerine “.com” kullanmak gibi), bireylerin bu sitelere giriş yapmalarını sağlayabilirler (Varnhagen, 2011).

Çocukların çevrimiçi ortamlarda maruz kalacağı ve ilgili içeriği reddetmesi gereken bir diğer risk, nefret içerikli site ve sohbet odalarıdır (Glaser, Dixit ve Green, 2002). Çevrimiçi ortamlarda, çocuklar patlayıcı ve uyuşturucu madde üretimi, hırsızlık ya da nasıl intihar edilir gibi negatif durumlara özendirecek sitelere yönlendirilebilirler (Grabosky, 1998; Livingstone, 2001). Çocuklar, bu anlamda karşılaştıkları bağlantılara tıklamayı reddetme becerilerine sahip değilse kendileri açısından oldukça riskli içeriklere hiç zorlanmadan ulaşabilirler.

Çocukların çevrimiçi ortamlarda, tehlikeli içerik ve teklifler karşısında bir tehdit altında oldukları aşıkardır. Bu tehditler karşısında daha güvenli bir internet kullanımı konusunda çocuklar, en çok ebeveynlerine güvenirken (Vekiri, 2010) ebeveynler de bu konuda çok bilinçli olmamakla birlikte çocukların internet kullanımlarına sadece zaman sınırlaması getirerek onları çevrimiçi ortamların risklerinden koruyabileceklerini düşünürler (Rompaey, Roe ve Struys, 2002). Ancak ebeveynler tarafından yapılan zaman düzenlemesi çocukların internet kullanım alışkanlıklarını değiştirmek yerine onları çevrimiçi ortamlardaki risklere karşı savunmasız bırakabilir. Bunun yanı sıra evde internet kullanımı konusunda getirilen kısıtlamalar, çocukların internet kafelere yönelmesine neden olabilir; bu şekilde çocuklar evde veya okulda internet kullanımına kıyasla çevrimiçi ortamların risklerine daha çok maruz kalabilirler (Ayık, 2008). Çevrimiçi ortamlardaki kaçınılmaz olan bu durum bazı becerilerin edinilmesini gerektirir. Bu becerilerden biri, uygunsuz içerik ve talepler karşısında direnme ve uzaklaşma becerisi olan “hayır” diyebilmedir.

2.2. Atılganlık (Assertiveness)

Atılganlık, kişinin toplumda, sosyal ortamlarda duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmesi ve çevresindekilerle uyum içinde olmasını sağlayan davranış şeklidir. “Assertiveness” kelimesinin Türkçede tam karşılığının olmadığı “kendini ortaya koyabilen, girişken” kelimeleriyle kısmen ifade edilebileceğini ve “atılganlık” ile karşılık bulabileceğini söylemiştir (Voltan, 1980).

Atılganlık kavramını ilk kez kullanan Wolpe ve Lazarus (1966) dur. Wolpe ve Lazarus, atılgan davranışları duyguların ve hakların sosyal açıdan kabul edilebilir boyutu olarak tanımlamışlardır. Alberti ve Emmons (1998), atılgan kişiyi, açık-esnek, diğerlerinin haklarıyla gerçekten ilgili, aynı zamanda kendi haklarını da iyi bilen kişi olarak belirterek atılganlığın günümüzdeki kullanılan tanımını yapmışlardır.

Alberti ve Emmons (2002), atılgan davranışın nitelikleri şu şekilde sıralamışlardır;

İnsan ilişkilerinde adaletli davranmak, taleplere kendi istekleri doğrultusunda cevap vermek, haklarını korumak ve savunmak, duygularını uygun yolla ifade etmek, haklarını kullanmak, diğerlerinin haklarını yok saymamak. Tüm bunlar bir araya geldiğinde, atılgan davranışın kendine ve öteki bireylere değer veren olumlu davranışların tamamını içerdiği görülmektedir.

Atılgan davranışların en önemli özellikleri;

- Kendini ifade eder
- Başkalarının haklarına saygı gösterir
- Dürüştür
- Dolaysızdır ve kesindir.
- İlişkide iki tarafın eşitliğine odaklıdır
- İlişkide iletilmek istenen mesaj için sözlü olmayan iletişim becerilerinden yararlanmaktadır.
- Nesnel değil öznedir.
- Toplumsal sorumluluk üstlenmektir.
- Doğuştan değil sonradan öğrenilir.

Yapılan araştırmalar atılgan davranış biçiminin batı kültürüne çeşitli özellikler bakımından daha uygun olduğu, Türk kültür ve gelenek yapısındaki ataeril aile tarzının

etkisinden dolayı ise atılgan davranış girişimlerinin bastırıldığını göstermiştir. Etnik köken, kültürden kültüre ortaya çıkan değişiklikler nedeniyle evrensel bir atılganlıktan söz etmek zordur.

Alberti ve Emmons (2002), bireyler arası ilişkilerde üç temel davranıştan bahseder. Bunlar atılgan, çekingen ve saldırgan davranıştır.

Özcan (1996), ise insan ilişkilerinde dört farklı davranış özelliğinden bahsetmektedir. Bunlar, saldırgan, manipülatif, çekingen ve atılgan davranışlardır.

-Çekingenlik; bireylerin diğer insanlarla birlikteyken, onlarla konuşurken veya yardım istemek zorunda kaldıklarında yaşadıkları güven yetersizliğidir. Saygılı (2013), çekingenliğin bireyin özgüven yetersizliğiyle ilişkili olduğunu ve bu kişilerin kendilerini değersiz, yetersiz hissettiklerini belirtmiştir. Çekingen bireylerin ortak özelliği fırsat ellerinden kaçtıktan sonra o duruma uygun cevap vermeyi ya da tepki göstermeyi akıl edebilmeleridir. Çekingen çocuklar, genellikle sessiz, sakin, uslu problem çıkarmayan sorumluluk almaktan kaçınan ve birden çok korkusu olan çocuklardır. Sosyal birey arkadaşlık ilişkilerinde başarılı olan, yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlayabilen birey olarak tanımlanırken bu özellikleri sergilemeyen bireylere “çekingen” denilmektedir. Çekingen davranış, çocukların hem sosyal hem okul hayatında gözlemlenebilen bir durumdur.

Melissa DeRosier ve meslektaşları (1994), 600 den fazla çocuktan oluşan bir grubu okul çağıının ilk yıllarında dört yıl boyunca izlemişlerdir. Bu çalışmada akranları tarafından reddedilen çekingen çocuklarda sonraki dönemlerde depresyon ve okula devamsızlığın daha çok görüldüğü bildirilmiştir.

- Manipülatif davranış, gösteren kişi çevresindeki bireyleri kendi istek ve çıkarları için kullanır. Kendisinde özgüven eksikliği olduğundan dolayı ihtiyaçlarını karşılamak için karşısındaki kişinin suçlu hissetmesini sağlayarak (Phelps ve Austin, 1997) onların kişisel özelliklerini ve zamanlarını kullanırlar (Mucuk ve Başer, 2007).

- Saldırgan davranış; kişinin karşısındaki kişiye zarar vermek maksadıyla psikolojik, duygusal, fiziksel olarak yıkıcı davranışta bulunması olarak tanımlanmaktadır (Kirsh, 2006). Saldırganlık sebepli ya da sebepsiz olarak psikolojik veya fiziksel olabilir. Sonucunda incinme ya da acı çekme olmasa bile zarar verme amacıyla yapılmış davranışlar saldırganlık olarak nitelendirilir (Kartal ve Bilgin, 2009). Saldırgan birey iletişimde negatif tutum sergiler. Alberti ve Emmons (1976), saldırgan kişiyi; özür dilemekten kaçınan, kaba bir dil kullanan düşüncelerinin yanlış veya doğruluğunu sorgulamadan savunmada ısrarcı olan bireyler olarak açıklamışlardır.

Yapılan çalışmalar saldırgan çocukların çevresindekilerin niyetlerini anlama konusunda akranlarından daha başarısız olduğunu göstermektedir. Saldırgan çocuklara başkalarının niyetlerini anlama yolları eğitimi verildikten sonra saldırgan tutumlarında azalma görülmesi bu görüşü desteklemektedir. Sürekli saldırganlığın temelinde tipik gelişim çizgisinde yaşanan sapmalar yatıyor olabilir. Saldırgan çocuklar ergenlik döneminde davranış sorunları sergileme ve yetişkinlikte çeşitli sıkıntılar yaşama eğilimi gösterebilirler. Spesifik olarak, yapılan araştırmalarda ergenlik dönemindeki bilgilerde niyetler konusundaki anlayışın 10-11 yaş, okul çağındaki saldırgan çocukların ise iki ya da üç yaşındaki bir çocuğun anlayışına benzediği görülmüştür.

- Atılmanlık, iki negatif davranış olan çekingenlik ve saldırganlığın tersine olumlu davranış olarak kabul edilip kişiler arası pozitif iletişimde önemli role sahiptir (Yeşilyaprak ve Kısaç, 1996). Atılmanlık ile saldırganlık sıkça karıştırılan kavramlardır. Saldırgan davranışın başkalarının haklarını ihlal ederken, atılman davranışın başkalarının haklarını gözeterek kendi haklarını koruması ve savunması bu iki davranış arasındaki en önemli farktır (Voltan, 1980). Bu üç davranış şekli şöyle örneklendirilebilir: Bir çocuğun okul bahçesinde arkadaşlarıyla oyun oynadığı sırada oyun sırasını izinsiz olarak başka bir çocuk aldığında, çocuk sinirlendiği halde sessiz kalırsa çekingen, tam tersini yapıp kavga çıkartırsa saldırgan, sırasını beklemesi gerektiğini ifade ederse atılman davranmış olur. Atılman çocuk, duygularını bilir ve farkındadır. Özgüveni yüksek olduğundan amaçlarına kolay ulaşır. Diğer iki davranışı sergileyen çocuklara göre çevreleriyle daha uyumludurlar.

Atılman davranışın sözlü ve sözlü olmayan öğeleri vardır (Alberti ve Emmons, 2002). Bunlar:

2.2.1. Atılman Davranışın Sözlü Öğeleri

1. Hayır Diyebilmek: Hayır diyerek kişi atılmanlık hakkını kullanmış olur. Bunu yaparken de karşısındakinin haklarını gözetir. Birey gelen talebin uygun olmaması halinde reddeder ve bunun sebebini açıklar.
2. Görüş Belirtmek: Birey karşısındakinin düşüncelerini dinler ve onları değiştirmek amacıyla değil kendi düşünce ve duygularını ifade etmek için konuşur.
3. Haklarını Korumak: Kişiler haklarını savunurken diğer bireylerin haklarını da ihlal etmemelidirler. Atılman birey, sorunu anlayarak çözüm önerileri üretir.

4. Duyguları Belirtmek: Olaylar karşısında birey sinirlenebilir, kırılabilir. Birey bunu sözlü olarak ifade etmediği sürece ne hissettiği bilinemez.
5. İstekte Bulunmak: Kişiler zaman zaman isteklerini gerçekleştirebilmek için çevresindekilerden yardım istemek zorunda kalırlar. Birey başkasından yardım isterken reddedilmekten korktuğu için çekingen davranır. Atılğan birey ise çevresindekilerden yardım ve istek talebinde bulunurken açıklama yapar ve olma ihtimaline göre ısrarcı davranır.

2.2.2. Atılğan Davranışın Sözlü Olmayan Öğeleri

Sözsüz iletişim konuşma haricindeki diğer iletişim öğelerini içermektedir.

1. Göz Teması: Bireyin karşısındaki ile konuşurken göz kontağı kurması olumlu bir imaj sergiler.
2. Vücut Duruşu: Yüz yüze ve tüm bedeni dönerek, açık beden duruşu ile yapacağımız iletişim karşımızdaki tarafından olumlu algılanmamıza ve iletişimin kalitesinin artmasına yardımcı olur.
3. Mesafe/Fiziksel Temas: Bireyler iletişim esnasında karşısındaki bireyin kişisel sınırlarına dikkat ederek mesafeyi ayarlamalıdır. Uzak durmak iletişimin kopmasına, gereğinden yakın olma tedirginliğe sebep olabilir.
4. El ve Vücut Hareketleri: Konuşma sırasında çok hareketli olmak dinleyicinin dikkatini dağıtır konuşmacının etkisini arttırmak için gerekli yerlerde, jest, mimik ve ses tonundan faydalanmak konuşmada verilmek istenen mesajın daha kolay anlaşılmasına yardımcı olur.
5. Ses Tonu, Yükseklik, İniş ve Çıkış: İletişimde ses tonu oldukça önemli ve etkilidir. Aynı kelimelerin sıkılmış dişlerle söylenmesi yada neşeli veya korkulu söylenmesi farklı mesajlar verebilir.
6. Akıcılık: İletişimde; karmaşık ve uzun cümleler yerine net ve kısa cümleler tercih edilmelidir. Akıcı ve karmaşık olmayan konuşmalar dinleyicide olumlu düşünceler oluşmasını sağlar.
7. Zamanlama: İletişimde zamanlama ve yer büyük öneme sahiptir.

Atılğanlıkla ilgili yapılan araştırmalar, bireylerin duygu ve düşüncelerini iyi ifade etmenin sonucu olarak benlik saygılarının arttığını, depresyonla baş edebildiklerini,

çevrelerinde saygı duyulan bireyler olduklarını, amaçlarına ulaşmada başarılı olduklarını, kendini tanıyan ve çevresindekilerle uyumlu, işbirlikçi olduklarını göstermektedir. Ayrıca değişkenlerle, atılganlık arasındaki bağı araştıran pek çok çalışma yapılmıştır. Bu değişkenlerden kültür ve cinsiyet en çok kullanılanlardır. Bu çalışmaların çoğunda cinsiyetin atılganlığa etkisi araştırılmış ve cinsiyetin atılganlığı etkilediği ve erkeklerin daha atılgan oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Browenman vd., 1970; Chandler, Cook ve Dugovcs, 1978; Crassini, Law ve Wilson, 1979; Kımble, Marsh ve Kıska, 1984; Oral, 1986; Arı, 1989). Cinsiyetler arasında ortaya çıkan farkın katılımcıların yaşadıkları kültürel özelliklerle ilişkili olduğu görülmüştür.

Han-Jong LEE tarafından yaş ortalaması 10.6 olan 441 öğrenciyle yapılan araştırmada öğrencilerin proaktif ve reaktif atılganlık düzeylerinin çeşitli değişkenlerden etkilendiği ve akran kabulü ile ilişkili olduğu sonucunu bulmuştur.

Horan ve Williams (1982), uyuşturucu kullanan öğrencilere 3 yıl süren atılganlık eğitim programı uygulamış, eğitim sonunda katılımcıların uyuşturucu ve alkole “hayır” dediklerini belirtmiştir.

Bernard (1980), rastgele ilkokul çocukları arasından seçtiği 100 çocukla yaptığı araştırmasında (6-8 yaş, 25 kız-25 erkek, 9-12 yaş, 25 kız-25 erkek) üç soruya cevap vermeye çalışmıştır. Küçük çocuklar atılgan mıdır?; genç kızlar mı, genç erkekler mi daha atılgandır?; atılganlık yaşla beraber artmakta mıdır? Çalışmada rehber danışmanlar görev almıştır. Projeksiyon sunumu ile çocuklara duygular anlatılarak çocukların verdikleri cevaplar tam olarak kaydedilmiştir. Çocukların verdikleri tüm cevaplar derecelendirilmiştir. Öfke, saldırganlık, pasif saldırganlık, üzüntü, memnuniyet ve atılganlık olarak yedi kategoriye ayrılmıştır. Çalışmanın sonucunda kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş ve yaşla birlikte atılganlığın arttığı bildirilmiştir. Atılganlığın bu yaşlarda çok önemli gelişme gösterdiği kız ve erkek çocuklar için bunun ergenlik ve yetişkinlikte sosyal ve mesleki açıdan önemli olabileceği belirtilmiştir.

Nota ve Soresi (2003), kararsız davranışlar sergileyen öğrencilerle yaptıkları atılganlık eğitimi sonrasında, katılımcıları atılganlık düzeylerinin arttığını ve karar verme davranışlarında olumlu değişiklikler olduğunu belirtmişlerdir.

Atılganlıkla ilgili ülkemizde yapılan ilk çalışmanın Voltan ve Acar (1980), tarafından yapıldığı görülür. Voltan ve Acar, üniversite öğrencilerine 9 haftalık atılganlık eğitimi programı sonrasında deney grubunun atılganlık düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı ölçüde arttığını belirtmiştir.

Erdoğan (2011), tarafından özel ilköğretim okuluna giden 99, kamu ilköğretim okuluna giden 116 üç, dört, beşinci sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada 9/11 yaş çocuklarının atılganlık düzeylerinin okul türünden etkilendiğini ve çeşitli değişkenlerde (cinsiyet, ailedeki çocuk sayısı, anne-baba tutumu) gruplar arası farklılaşma olduğunu bulmuştur.

Avşar (2017), tarafından yapılan “Okul Çağı Çocuklarının Akran Zorbalığı Durumları ile Atılganlık Düzeyleri ve İlişkili Faktörlerin İncelenmesi” adlı araştırmada, öğrencilerin atılganlık düzeyi arttıkça kurban ve zorba olma durumlarının azaldığı sonucuna varılmıştır.

Erbaş (2000), tarafından ilkokul çocuklarının sınıf büyüklüğünün ve kardeş sayısının denetim odağı ve atılganlık düzeylerine etkisinin incelediği araştırmada, bağımsız değişkenlerin çocukların atılganlık puanlarını anlamlı düzeyde etkilediği ancak denetim odağı puanlarında farklılaşma yaratmadığı sonucu görülmüştür.

Göktürk (2009), tarafından yapılan beşinci. Sınıf öğrencileri (10 deney grubu, 10 kontrol grubu) ile yürütülen dokuz haftalık atılganlık eğitimi sonucunda, verilen eğitim programının öğrencilerin atılganlık düzeyleri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Özen (2001), tarafından yapılan araştırmada beşinci. Sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyi ile bağımlılık eğilimleri karşılaştırılmıştır. Çalışmayı anaokuluna giden (91 kız, 79 erkek) ve gitmeyen (102 kız 97 erkek) toplam 396 çocuk ile yapmıştır. Araştırmanın sonucunda anaokuluna giden öğrencilerin atılganlık puanlarının gitmeyenlere göre daha yüksek ve bağımlılık düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Yaş ile atılganlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Özmen (2015), tarafından 11-14 yaş grubu çocuklarla yapılan araştırmada ebeveyn tutumlarını demokratik olarak algılayan çocukların atılganlık düzeylerinin yüksek olduğu ve cinsiyete göre atılganlık düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığı belirtilmiştir.

Topukçu (1994), tarafından yapılan “Atılganlık Eğitiminin İlkokul Çocuklarının Atılganlık Düzeyine Etkisi” konulu araştırmasında, atılganlık eğitiminin ilkokul düzeyinde etkili olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, atılganlığın bir sosyal beceri ögesi olduğu görülmektedir. Son çocukluk (9/11) döneminin çevresel ve aile yapıları gibi çeşitli bağımsız değişkenlerden etkilendiği söylenebilir.

Kişilik ve gelişim kuramcılarına göre;

Bandura'ya göre; İnsanlar bütün davranışlarını verdikleri tepkilerin sonuçlarından ya da başkalarının davranışlarını ve bunların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenmektedirler. Gözlem yoluyla ya da model alma yoluyla öğrenme, hem yeni tepkilerin kazanılmasını ifade etmek için, hem de var olan davranışların pekiştirilip ya da pekiştirilmemesi için kullanılabilir (Nelson-Jones, 1995).

Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramı davranışçuların ortaya koyduğu birçok kavramı kabul ederken zihinsel süreçlere de önem vermektedir. İnsan davranışlarının çevreden etkilendiğini kabul etmekle birlikte birey tarafından da ortaya çıkarılabileceğini savunur.

Bandura'ya göre sosyal öğrenmede 4 süreç vardır:

- Dikkat,
- Hatırlama-Akılda Tutma,
- Gözlenen davranışın yeniden tekrarı,
- Motivasyon

Freud'a göre; insan davranışını oluşturan id, ego, süper ego üçlüsünden oluşan bir sistem vardır. İd, bireyin içinden gelen her şeyi yapma isteğidir. Süper ego toplum kuralları ve geleneği temsil eder. Yasaklardan oluşur. Ego ise, id ve süper ego arasındaki dengeyi sağlamaya çalışır. Atılğan davranışın saldırgan olmayan karakteristiği bu anlamda id'e uygun olamaz. Aynı şekilde süper ego temsil ettiği yasaklarla bireyin girişimlerinin önünü kesebilir. Bu durumda atılğan davranış geliştirilemez (Yanbastı, 1990).

Benlik bireyin çevreye uyum gösterebilmesi için çaba sarf eder. Alt benlik içgüdüsel arzular doğrultusunda hareket eder. Tek amacı doyum ve hazdır. Benlik, hem üst benliğin yasaklarını, hem de dış dünyanın gerçeklerini dikkate alarak denge kurmaya çalışır. Üst benliğin kısıtlı uyandırıcı yargılar ve cezalandırır.

Freud'a göre kişilik 5 farklı aşamadan geçerek gelişir. Bunlar; Oral (0-1yaş), Anal (1-3yaş), Fallik (3-6yaş), Latens (6-11yaş), Genital (11yaş ve sonrası) dönemlerdir.

İlk üç döneme pregenital dönemler denmektedir. Freud'a göre kişilik gelişmesinde pregenital dönemlerin büyük önemi vardır. Bu dönemde çocuğun kişilik özelliklerinin temeli oluşur. 6-11 yaş dönemi gizlilik evresi olarak adlandırılmıştır. Freud bu dönemde uyku dinlenme evresi yaşandığını belirtmiştir. Fırtına öncesi

sessizlik yaşanan bu dönemde çocuk aynı cinsten başka bireylerle arkadaşlığa yönelmiştir. Bu dönemde “gönül verme” çok sık görülmektedir. Freud’a göre dönemlerden birinde saplantı yaşanması olağandır. Saplantı ya o dönemde fazla doyum sağlama ya da aşırı engelleme sonucunda olabilir. Saplantı yaşanan dönemin özellikleri ileriki dönemlerde hissedilecektir.

Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisine göre; İnsanın her davranışı belli bir ihtiyacı gidermeye yöneliktir ve hiyerarşik bir sıralama içinde bulunan bu ihtiyaçların biri karşılanmadan diğerine geçilemez.

Maslow kendini gerçekleştiren birey ve atılgan birey arasında ortak özellikler olduğunu söylemiş ve bunları şu şekilde sıralamıştır.

- Hissettiği gibi davranış gösterebilmek,
- Özerkliğine önem vermek,
- Genellikle ilişkilerinde bireylere sıcakkanlılık duyabilme,
- Demokratik tutum sergileyebilme,
- Kendisini ve çevresini kabul edebilmek,
- Diğer bireylerle, yoğun kişilerarası ilişki kurabilmektir (Voltan,1980).

Erkson’ da Freud gibi kşık gelişimn belrl evrelere ayırmıştır. Fakat cinsel gelişim yerine Erkson sosyal gelişime alır. Bu sebeple onun kuramı, pskososyal kuram olarak adlandırılmıştır. Erkson, kşık gelişimn kşın hayatı boyu devam eden br süreç olduğunu vurgular. Her evren temelnde kilem yada toplumsal görev vardır. Çocuğun çalışma ve başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu (6-11 yaş) yaşadığı dönemde “onay” kazanma durumu becerlerr gelişmesn etkilemektedir. Br öncek dönemn kilemolan grşken-saldırgan olmanın etkilerbu evrede de görülebır. Çalışma ve başarıya karşı aşağılık duygusunun yaşandığı dönemde temel-kültürel becerler özümser.

Erkson kşık gelişimnde sosyal çevrenn önemne vurgu yapmış ve bunun yanında genetik özelliklern üzerinde durarak epigenetik br temelle kşık gelişimn açıklanabileceğn savunmuştur. Kşık gelişimn epigenetikte olduğu gibi belli zamanlarda aşamalı olarak geliştiğn üzerinde durur. Anne karnındaki bebeğn organlarının belli zamanlarda gelişp yerleşmesn gibi kşık gelişimn de belli dönemlerden geçtiğn savunur. Buna göre sekiz krık dönem ve her dönemde atlatılması gereken br krız olduğunu belirtir. Bu krızlarla baş edebilmenin br sonraki

dönemdeki kriz aşamada bireye gerekli yetkinliği kazandırarak sağlıklı bir gelişim sürdürülebilirliğine belirtir.

Erkson'a göre, süper egonun var oluşu hayatın en üzücü olaylarından biridir. Özellikle 3-6 yaş döneminde gelişimciğe karşı suçluluk duygusunun ve ergenlik döneminde kimliğe karşı kimlik karmaşasının da yoğun olarak yaşanması çocukların atılgan davranmasını engelleyebilmektedir (Eroğlu ve Zengel, 2009).

Atılganlığın önemli öğelerinden olan düşünme sürecini doğrudan gözlemlemek mümkün değildir. Düşünceler alanında öne çıkan en önemli problem atılgan olmayan kişilerin hayır cevabı verememeleridir. Atılgan olmayan bireylerin hayır cevabı verememelerinin nedeni hissettikleri anksiyetedir.

Alberti ve Emmons (2002), atılgan olmayan bireylerde hayır cevabı verememe sebeplerini;

- 1- Sürpriz durumlar ...Pek.. Tamam herhalde olabilir.
- 2- Onaylanma ve kabul edilme isteği...Onun benim sevmesini istiyorum, onları mutlu etmek istiyorum.
- 3- Değerlerin küzmeme kaygısı ...Eğer hayır desem onu üzeceğim, gımezsem korkarım diyecek
- 4- Kaybetme veya cezalandırma korkusu ...Benle asla affetmeyecek ...Ben daha benle asla çağırmayacaklar
- 5- Suç ...Kendim çok bencil hissediyorum.
- 6- Otoriteye itaat ...Onlar daha iyisendirler.
- 7- Karşılık verme ...Ben gün benimde ihtiyacım olabilir.
- 8- Toplumsal beklentiler karşılama...Yardımsever olunması gerektiğine inanıyorum ...Değerlerime düşünecekler
- 9- Özdeşleşme ...Onun yerinde olsaydım ben ne yapardım.
- 10- Sorumluluk hissi...Aileme karşı olan görevim. ...O benim büyüğüm
- 11- Kendini feda etme ...Buna katlanacağım ...Ben şekilde idare ederim.
- 12- Güç ihtiyacı ...Reddedersen ben kabul etmezler, şekilde sıralamışlardır.

Kısaca hayır cevabı veremeyen bireylerdeki stres faktörleri: Cezalandırılma, suç işleme, otoriteye itaat etmeme, korku, onaylanmama, karşısındakini üzme, beklentileri karşılayamama, suçluluk ve sorumlulukları yerine getirememe gibi davranışları kapsar.

Piaget'e göre bireylerin hayatında üç ana dengeleme noktası vardır. Bu üç ana dengeleme noktası çocuğun çevresindeki dünya üzerinde farklı şekillerde etkin olduğu dört dönemi beraberinde getirir. Doğumdan 18 aya kadar olan duyuşsal motor dönemde bebekler çevreleri üzerindeki etkilerinde duyuşsal ve motor şemalarını kullanırlar. 18 aydan altı yaşıa kadar olan işlemler öncesi dönemde çocuklar düşünme ve iletişimde kullandıkları dil ve düşünme gibi simgesel şemaları edinirler. 6-12 yaş arasındaki çocuklar mantıksal düşünmeye somut işlemler dönemine gelirler. Formal işlemler döneminden yani ergenlik döneminden hemen önce gelen somut işlemler dönemi büyük önem taşımaktadır. Çünkü formal işlemler döneminde bireyler hipotetik durumlar üzerinde düşünmeye ve karar vermeye başlarlar. Ergenlik döneminde bireyler fikirleri ve durumları manipüle edebilir ve örgütleyebilirler.

Piaget dönemler boyunca ilerlemeyi açıklarken çevresel etkenler olarak; toplumsal aktarım ve deneyimi vurgulamaktadır. Toplumsal aktarım çocuğun diğer insanlardan edindiğı bilgiler olarak tanımlanabilir. Çocuğun çevresindeki anne baba öğretmen ve diğer insanlar çocuğa olgun bilişsel gelişim modelleri gibi bilgileri sağlarlar. Piaget'in deneyim ile anlatmak istediğı, çocuğun dünya üzerinde etkide bulunmaya ve bunların sonuçlarını gözlemlemeye yönelik genel olanaklarıdır. Çocuk eylemleri üzerindeki denemeler ve değışiklik sayesinde kendi bilişsel gelişimini uyarlamaktadır. Toplumsal aktarım ve deneyim açısından en zengin olanaklara sahip yer okuldur. Okul çağına erişen çocuk belirli bir düzeyde beyin olgunlaşmasına sahiptir. Ama bu çocuğun bir dönemden diğerine geçmesine veya bazı becerileri kazanması için yeterli değildir. Bilişsel gelişimde tam olarak ilerleme olması için dengeleme, olgunlaşma, toplumsal aktarım ve deneyim etkileşim içine girmeli ve birbirlerini desteklemelidir.

Grup toplumsallaşması kuramına göre ebeveynler akran ilişkilerini imkanları doğrultusunda etkilemeye çalışsalar bile, akran ilişkileri kendi davranış standartlarını oluşturur ve bu standartların benimsenmesine bireyi yönlendirir. Bu yaklaşıma göre bireylerin hedeflerini gerçekleştirmesi, kararlarını ifade edebilmesi büyük ölçüde akranlarıyla kuracağı ilişki ve deneyimlerden etkilenir. Ailenin oluşturduğu temel ve akran ilişkilerinden çocuğun becerileri doğrudan etkilenmektedir. Aile tarafından kurulan temel ve olumlu akran ilişkileri sayesinde çocuklar ters yola sapmamada yanlış ve uygun olmayan durumları reddetmede, istemediğı durumlara hayır diyebilmede zorluk yaşamazlar.

Bowlby'nin bağlanma kuramına göre , bağlanma bebek ile bakım veren arasında oluşan olumlu, sağlıklı ve güçlü duygusal bağ kurulması anlamına gelir. Hayatın erken evrelerinde şekillenmeye başlayan ve sürekli gelişen bağlanma bireyin diğer bireylerle ilişki kurma şekli açısından önemlidir. Bağlanma Kuramı'na göre, güvenli ya da güvensiz olarak gerçekleşen bağlanmada gelişim çok azdır.

Bağlanma kuramına göre bağlanmanın insan hayatında üç temel görev vardır; çevresini öğrenirken ihtiyaç duyduğunda yardım alabileceği bir rehber, fiziksel ihtiyaçları karşılama, yaşama ilişkin bir güvenli duygusu geliştirilmedir. Bowlby, bu ihtiyaçların karşılanmadığı durumlarda çocuklarda öz benlik gelişimi ile ilgili problemler oluşacağını savunur. Bağlanma süreci üzerine çalışma yapan araştırmacıların çoğu Bowlby'nin bağlanma kuramını destekleyen sonuçlar ortaya koymuşlardır. Bu araştırmalara göre çocukluk döneminde kurulan bağ bireylerin gelecekteki ilişkilerinin niteliğini ve insanlardan olan beklentilerinde belirleyici olduğunu doğrular. Güvenli bağlanmayı gerçekleştirmiş bireyler sosyal çevreleriyle uyumlu ve daha az problem yaşayan sağlıklı iletişim becerileri gelişmiş bireylerdir.

2.3. Sosyal Beceri

Sosyal beceriler, insanın kendisiyle ve çevresiyle uyumlu yaşamasını sağlayan temel yaşam becerileridir. Diğer bir deyişle sosyal beceri bireyin çevresindekilerle ilişki kurmasını uyumlu ve çevresindekilere duyarlı olarak fikirlerini ifade etmesini ve karşısına çıkan problemlerin üstesinden gelebilmesini de içeren öğrenilmiş davranışlardır. Sosyal beceri, pek çok kavramı içinde bulunduran ve çeşitli katmanlardan oluşan beceriler bütünüdür. İletişimi başlatma ve sürdürülemeden başlayarak atılgan davranmaya, empati kurmaya, saldırgan davranışları ve dürtüleri bastırmaya, grup içinde uyumlu ve işbirlikçi çalışabilmeye kadar uzanan kavramları içerir. Çocukluk çağında sosyal beceri açısından olumsuz deneyimler yaşamış olan çocukların yaşamlarının ileriki dönemlerinde de çevresindekilerle ilişkilerinde başarısız ve mutsuz oldukları görülmüştür.

Sosyal beceriler, gelişimsel, önleyici veya tedavi edici olarak kazandırılabilir. Gelişimsel olarak, çocukluk döneminde kazanması gereken becerileri aşamalı olarak çocuğa kazandırmak amaçtır. Bu becerileri Ataş ve Efeçinar (2017), aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

- 1- Temel sosyal beceriler (günlük hayatta kullanılan iletişim becerileri).
- 2- İleri sosyal beceriler (hoşgörülü olma, yardım etme veya isteme, yeni bir etkinlik başlatma ve süreçlere uyma, gruba dahil olma, özür dileme, ikna etme, sırasını bekleme, paylaşımcı olma, ödünç alma, uygunsuz dokunmaktan kaçınma).
- 3- Grupla bir işi yürütebilme becerileri (grup içi iletişim becerileri).
- 4- Duygulara yönelik beceriler (Kendi duygularını anlama, ifade etme ve gerektiğinde kontrol etme, iltifat etme, korku ile başa çıkma, kendini ödüllendirme, diğerlerine olumlu geri bildirim verme).
- 5- Saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler (saldırgan davranışlar karşısında hakkını koruyup savunabilme, kavgadan uzak durma).
- 6- Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri (Başarısız olunan bir durumla başa çıkma, grup baskısıyla başa çıkma, utarılan bir durumla başa çıkma, yalnız kalma ile başa çıkma).
- 7- Plan yapma ve problem çözme becerileri (karşılaşılan problemle baş etme ve çözüm yolları üretme stratejileri).
- 8- Okul yaşantısı ile ilgili beceriler (yazılı veya sözlü okul kurallarına uyma)

Sosyal beceri eğitiminin etkisinin araştırıldığı çalışmalarda bu eğitimlerin önleyici olarak kullanılmasının olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Eğitime dahil olanların, eğitime dahil olmayanlara göre alkol, madde kullanımı, kendine, başkalarına zarar verme, okula uyum problemleri ve stres belirtilerinin belirgin şekilde azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Kiselica, Baker, Thomas ve Reddy, 1994). Bu araştırmalarda göstermektedir ki sosyal beceri eğitimlerinin önleyici olarak kullanılması faydalı olmaktadır.

Yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, çocuklarla sosyal beceri çalışırken, uygulanan sosyal beceri eğitimine çocukla yakın iletişimde bulunan bireylerde dahil edildiğinde çocukların sosyal becerilerinde, okul başarılarında, arkadaşlık ilişkilerinde gelişme kaydedilirken; sigara kullanımı, erken yaşta hamile kalma oranı, suça yönelme ve saldırgan davranmada azalma görülmüştür (Bierman, Coie, Dodge, Foster, Greenberg, Lochman ve Pinderhughes, 2004).

2.3.1. Sosyal Beceri Yetersizliği

Çocukların gelişimi açısından bakıldığında sosyalleşme önemli bir süreçtir. Çevresiyle uyumlu ilişkiler kurabilmeleri ve kendilerini toplumda yer bulabilmeleri sosyal becerilerini kullanmaları ile mümkündür. Sosyal beceriye sahip olan bireyler olduğu gibi sosyal beceri yetersizliği yaşayan bireyler de vardır. Sosyal beceri yetersizliği bireyin sosyal beceriye sahip olamaması ya da sahip olduğu becerileri kullanamamasıdır.

Çocuklarda beceri yetersizliğinden bahsedebilmek için ilk olarak çocuğun daha önce o beceriyi kullanıp kullanmadığının bilinmesi gerekir. Çocuktan öğrenmediği davranışı sergilemesi beklenemez. Beceri yetersizliği yaşayan çocuklar içe kapanıktır ve akranlarıyla vakit geçirmek istemeyen ve ileriki zamanlarda bu konuda problem yaşayan bireyler olurlar. Bazı çocuklar yaşıtlarıyla iyi ilişkiler kurarken bazıları bu konuda sorun yaşayabilir. Bu noktada beceri eksikliği sorunu ortaya çıkar.

Sağlıklı iletişim kurulan ailelerde yetişen çocuklar mutlu ve paylaşıma açık olurlar. Ancak bu durumun aksi yaşanan ailelerde yetişen çocuklarda davranış bozuklukları gözlenebilir. Ailede sevgi ve ilgiden yoksun yetişen çocuklar; içine kapanık, saldırgan ve çekingen davranışlar gösterebilir. Sosyal beceri yetersizliği yaşayan çocuklar çevreleriyle uyumsuz davranışlar sergilerler ve davranışlarının sonuçlarını kontrol etmekte problem yaşayabilirler. Sosyal beceri yetersizliği iki şekilde ortaya çıkabilir:

- 1- Bireyin çeşitli sosyal becerilerinin olmaması,
- 2- Sosyal becerilerini kullanamamaları.

Bu yetersizlikler yaygın gelişimsel bozukluklar gibi uyum ve gelişimsel sorunlar yaşayan çocuklarda daha çok görülmektedir. Okul çağı çocukların her açıdan gelişimlerinin hızlı ve yoğun olduğu bir dönemdir. Bundan önceki dönemlerde benmerkezci olan çocuklar; okul dönemiyle birlikte bu konuda perspektif kazanmaya başlarlar. Benmerkezciliği geride bırakamayan çocukların okul ortamında yalnız kaldıkları ve ihmal edildikleri görülebilir. Sosyal beceriler ne kadar erken yaşta kazanılırsa, kişiliğin doğal bir ögesi haline gelir. Sahip olduğu sosyal becerisini uygun yer ve durumlarda sergilemeyen çocukların sosyal beceri yetersizliği yaşadığı

düşünülür. Gresham (1988), sosyal beceri yetersizliğini dört başlık içinde toplamıştır. Bunlar; beceri, performans, kendini kontrol ve beceriyi sergileme yetersizliğidir.

Sosyal beceri yetersizliğinin araştırıldığı çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, çocukların akranları tarafından reddedilmesine sebep olduğu sonucu görülmüştür. (Farmer, Pearl ve Acker, 1996). Akranları tarafından dışlanan çocukların birçok davranış problemi gösterdiği ve ileriki dönemlerde ise çeşitli psikiyatrik problemlere daha fazla yatkınlık gösterdiği bilinmektedir (Cairns, Neckerman, 1989).

2.4. Son Çocukluk Çağı

Yapılan araştırmalar, belli gelişim dönemlerinde çocuklarda ortak gelişim ve davranış kalıplarının bulunduğunu ortaya koyar. Bu çalışmalar doğrultusunda çocuk gelişim dönemi ve evreleri; bebeklik, okul öncesi, son çocukluk ve ergenliktir. Bu dönemlerdeki yaşlar, değişik kaynaklara göre farklılık göstermektedir.

Çocuk kavramı Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinde yazan tanıma göre 18 yaşını tamamlamayan her birey çocuk olarak kabul edilir. Sözleşmenin birinci maddesinde tanımlanan çocuk kavramı ulusal hukuk tarafından da kabul edilmiştir. Biyolojik anlamda erken bir yaş belirlenmediği sürece 18 yaşını tamamlamayan her birey çocuk kabul edilir. Hukuksal anlamda eleştirilen bir durum olsa da kanunlarımıza da bir standart getirmesi sebebiyle bu tanım ülkemiz mevzuatında da yerini almıştır.

Çocuk kavramı; doğumdan başlayarak yetişkin bireyin ilgisine ve desteğine ihtiyaç duyan ve bu ihtiyaca fiziksel ve ruhsal hali çevresine uyum sağlamaya uygun hale gelene kadar bağımlı kalan insan haliyle ifade edilebilir.

Çocuk ve çocukluk dönemi her kültürde farklı tanımlanmıştır. Bu tanımlamalarda iki farklı bakış açısı ortaya çıkmıştır. İlk bakış açısı çocukların yetişmekte olan, tamamlanmamış insanlar olduklarını (Lee, 2005), ikinci bakış açısı ise; çocukların mevcut halleriyle tam bir insan olarak toplumsal aktörler olduklarını savunur (Qvortrup, 2001).

Birinci görüşteki yaklaşımlar çocuk kavramını: ‘şu anda ne oldukları’ değil ‘ne olacakları’ üzerinden açıklamışlardır. Bu görüş uzun yıllar devam ettikten sonra toplumda meydana gelen değişimler, aileyi ve dolaylı olarak çocuğu etkilemiştir. 19. yüzyılda devletin çocukların korunması için yasa yapma yetkisi olduğu fikri, o dönem için oldukça yeni ve radikal bir adım olmuştur (Postman, 1995). 20. yüzyıla gelindiğinde ise çocuklarla ilgili konular daha rahatlıkla konuşulmaya başlanmış ve

bunun sonucunda dünya çapında çocuklarla ilgili en önemli belge olan Dünya Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ortaya çıkışına temel olmuştur (Yolcuoğlu, 2009). Tüm bu gelişmelerden sonra, çocukluğun kişinin yetişkin sayıldığı zamanın öncesi ve doğum ile yetişkinlik arasındaki gelişim dönemi olmasının ötesinde, çocuğun yaşamındaki koşulları ve çocukluk dönemini oluşturan yılların niteliğini vurgulayan bakış açısı ortaya çıkmıştır (UNICEF, 2005). Bu değişiklik çocuk sosyolojisine de yansımış ve çocukların aileye bağımlı oldukları fikri yerine çocukların toplumun bir parçası oldukları ve hakları oldukları fikri benimsenmeye başlanmıştır.

Bu gelişmeler doğrultusunda çocukluk çağı belirli yaş aralıklarıyla dönemlere ayrılmıştır. Çocuklar bazı gelişim dönemlerinde ve yaşlarda belli tür öğrenmelere karşı duyarlılık gösterme eğilimindedirler. Çevresel etkilere karşı daha duyarlı ve öğrenme yaşantılarını diğer dönemlerden daha hızlı içselleştirebilirler. Araştırmacılar bu dönemlere kritik gelişim dönemleri adını verirler (Oyama, 1979). Ebeveynler ve çocukla etkileşim halinde olan yetişkinler çocukların üst düzey gelişimlerini sağlamak istiyorlarsa, bu dönemlerde çocuklara belirli yaşantıları geçirmeleri için uyaran olanakları hazırlamalıdır. Bu dönemler içerisindeki bazı yaş aralıkları becerilerin kazanılması ve öğrenilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Çocukların büyüme çağında bazı gelişimsel ve beceri edinimindeki sıkıntılarının daha geç olmadan ikinci çocukluk döneminde kontrol altına alınması gereklidir (Eslami, 2014). Çocuklar doğdukları andan itibaren 12 yaşına kadar sosyal becerilerini geliştirecek uyaranlardan yoksun kalırlarsa problem çözme, baş etme gibi sosyal becerileri kazanmaları, kendine güven ve özyeterlilik geliştirmeleri daha zorlaşır.

Son çocukluk çağı olarak adlandırılan dönemde çocuklar zamanlarının çoğunu okulda, dış çevrede geçirirler. Bu dönem çocukların toplumsal çevreye ve dış dünyaya karıştığı dönemdir. Bu döneme psikologlar tarafından çocuğun sosyokültürel doğum dönemi olarak da adlandırılır. Bağımlılık azalmış anne dünyanın eksenini olmaktan çıkmıştır. Yeni şeyler öğrenmek ve beceri kazanmak isterler. Bu yaş çocukların davranışlarının ve değerlerinin oluşmasında arkadaş çevreleri büyük rol oynar. Bir gruba üye olma ve grup kuralları önem kazanmıştır ve arkadaşlara yüklenen anlamlar değişmiştir. Arkadaşlar bu dönemde sadece oyun oynanan kişiler değil onlar için sosyal destek sağlayan, ilgi alanları aynı olan, sırlarını paylaşabildiği, karar vermelerinde etkili olan bireylerdir. Arkadaşlık ilişkilerinde beklentiler artmıştır. Sosyal alanda entelektüel düzeylerine uygun destek beklerler. Telefon, internet, sosyal medya kullanımında gözle görülür artışlar vardır. Diğer bireylerle paylaşma ve anlama becerisinde önemli derecede

artma görülür. Sadece söylenenleri değil vücut dilini de anlamaya başlarlar. Empati yeteneği hızlı bir şekilde gelişir. Soyut düşünme yeteneği gelişmeye başlar. Bir durumla ilgili alternatifleri fark edebilme ve hipotetik düşünme yönünden gelişirler. Soyut düşünme becerisinin sosyal ilişkilerde yansımaları görülür. Akranların önem kazandığı bu dönemde çocuklar, dahil oldukları grubun özelliklerini yansıtır. Erkek çocuklarda davranış problemleri bu dönemlerde en yüksek düzeydedir. Fiziksel ve hormonal değişimlere bağlı olarak; cinsel farklılıklara, cinselliğe karşı ilgi artar. 9/11 yaş döneminde “ceza-boyun eğme” evresinin özellikleri yani cezalandırılmamak için boyun eğme, yani kurallara doğru olduklarını düşündükleri için değil ceza almamak için uyarlar. İlişkileri karmaşık olarak görmeye ve üzerinde düşünmeye değer olarak algılamaya başlarlar. Son çocukluk çağındaki çocuk 10 yaşındayken dış dünyaya ve olaylara farklı bir bakış açısından bakabilmeye başlar. Dolayısıyla sosyal ilişkilerde karşılıklı beklentiler gerçekleşir. Çocuk kendisinden beklenen davranışı göstermenin doğru olduğuna inanır ve çevresindekilerin ondan beklediği gibi davranırsa sevgi ve takdir göreceği düşüncesindedir.

Bilişsel beceri ve toplumsal bilgi başkalarının duygularını anlamayı kapsar. Yüz ifadelerini, beden işaretlerini ayırt edebilmek; farklı duygu türlerini anlamak ve bunu karşımızdaki bireyle şekillendirmek için zihinsel bir süreç gerekir. Çocukların başkalarının duygularını anlaması üzerine yapılan çalışmalar bu farklı bilgi biçimlerinin yaklaşık on yaşlarından başlayarak ergenliğe kadar uzanan bir zaman diliminde edinildiğini göstermektedir (Pons, Harris ve Rosnay, 2004; Thompson ve Goodvin, 2005).

9/11 yaş dönemindeki çocuklar ebeveyn ile iletişimi ve teması koruma konusunda sorumluluğu üstlenen roldedirler. Bu yıllarda ağlama gibi bağlanma davranışları iyice azalmıştır. Bu dönem çocuğu böyle davranışlar sergilemese de ebeveyninin yanında olacağını bilmek ister ayrıca bu yaşlar ilkokuldan ortaokula geçişi kapsayan kargaşaların yaşanabileceği yıllar olduğundan çocuklar ebeveynlerinin desteğini hissedemediklerinde strese girebilirler.

Arı (2012), tarafından 9-11 yaş aralığındaki 144 çocukla yapılan araştırmada 10 ve 11 yaşlarındaki çocukların daha küçük yaşlardaki çocuklarla karşılaştırıldıklarında daha fazla çözüm odaklı olduklarını, 11 yaşındaki çocukların daha farklı stratejiler kullanabildiklerini saptamıştır.

Aral (1997), tarafından 5. Sınıf öğrencileriyle yapılan bir araştırmada araştırmaya katılanların %65,7'sinin fiziksel istismara uğradıkları sonucuna ulaşmıştır.

Yavuz (2007), tarafından 507 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisiyle yapılan çalışmada öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin cinsiyete, yaşa, kronik hastalık durumuna, sosyo-ekonomik durumuna, arkadaşlık ilişkilerine, televizyon izleme sürelerine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şar (2007), tarafından son çocukluk dönemindeki çocuklarla yapılan çocukluk çağı depresyon ile baş etme adlı deneysel araştırmada yapılan ön test son test sonuçlarına göre uygulanan terapiye katılan deney grubundaki öğrencilerin depresyon düzeylerinin anlamlı derecede düştüğü tespit edilmiştir.

Bandura, 5-11 yaş çocuklarla yaptığı araştırmasında son çocukluk döneminin kritik bir dönem olduğunu vurgulamıştır. Bireyin doğrudan öğrenmesine gerek kalmadan, çevresindekileri gözlemleyerek de pek çok şeyi öğrenebileceğini savunmuştur. Araştırmasının sonucunda çocukların rol model olarak gördüğü bireylerin davranışlarının ve pekiştiricilerin ne kadar önemli olduğunu tespit etmiştir.

Son çocukluk döneminin sağlıklı bir şekilde geçirilebilmesi çevre imkan ve olanaklarına, çocuğa tanınan fırsatlara, benlik değeri için etkilendiği durumlara, sağlıklı etkileşim kurabildiği ortamlara bağlıdır. Çocuklar bu dönemde başarılı olurlarsa ve çevreleri tarafından sevgi görürlerse, kendilerine ve becerilerine olan inançları gelişebilir, kendini bu konuda güdülenmiş hissedebilirler.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, çocukluğun son dönemi olan 9-11 yaş çocuklarda hayır diyebilme beceri sıklığını saptamak ve bu beceriyi ölçen ölçüm araçlarının bir tanımlama aracı olarak kullanılıp kullanılmayacağını değerlendirmektir.

3.2. Araştırmanın Modeli

Araştırma iki aşamalı yürütülen kesitsel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlk aşama saha taraması aşamasıdır, bu grup tarama-kontrol grubu olarak değerlendirilmiştir. Bu aşamada evren, Mersin ili Tarsus ilçesinde ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf ile ortaokul beşinci sınıflarda eğitim öğretim gören ve çocukluğun son dönemine rastlayan 9/11 yaş grubundaki çocuklardır. Örneklem için evrenden basit tesadüfi yöntem ile seçilmiş okullardan 395 öğrenciye ulaşılmıştır (%80 güç ve %5 yanılma payı için gerekli olan örneklem sayısı olarak belirlenmiştir). Testlerin tanımlama performansını değerlendirmek amacıyla araştırmanın ikinci aşamasında 15 Mayıs 2019-15 Ağustos 2019 tarihleri arasında Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı Hastalıkları AD başvuran aynı yaş ve cinsiyette 45 çocukla gerçekleştirilmiştir. Bu grup olgu grubu olarak değerlendirilmiş, klinisyenlerin muayenesi sonucunda hayır diyebilme becerisi düşük risk grubu olarak tanımlanmış hastalar (istismara maruz kalmış, vs) çalışmaya alınmıştır.

3.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Çalışmanın tarama-kontrol grubunun evreni, Mersin ili Tarsus ilçesinde ilkokul üç dört ve ortaokul beşinci sınıflarda eğitim öğretim gören ve çocukluğun son dönemine rastlayan yaş grubundaki çocuklardır. Örneklem için evrenden basit tesadüfi yöntem ile seçilmiş okullardan 395 öğrenciye ulaşılmıştır (%80 güç ve %5 yanılma payı için gerekli olan örneklem sayısı olarak belirlenmiştir).

Testlerin tanımlama performansını değerlendirmek için ise vaka-klinik grubu olarak 15 Mayıs 2019-15 Ağustos 2019 tarihleri arasında Çukurova Üniversitesi Tıp

Fakültesi Çocuk Hastalıkları AD başvuran aynı yaş ve cinsiyette 45 çocuğa ölçekler uygulanmıştır.

3.4. Araştırmanın Yapılışı

Çağ Üniversitesi Etik kurul onayından sonra Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğünden okullarda uygulanmak üzere anket uygulama izni alınmıştır. Çukurova Üniversitesi Çocuk Psikiyatrisi ana bilim dalında görüşmeler yapılabilmek için Çukurova Üniversitesi'nden etik kurul onayı alınmıştır. Gereklilikler alındıktan sonra katılımcılara ön bilgi verilerek onamları alınarak anketler uygulanmıştır. Çalışma Tarsus İlçesinde bulunan basit tesadüf yöntemle seçilen İlk ve ortaokullardaki 3. Sınıf, 4. Sınıf, 5. Sınıf öğrencilerine ve Çukurova Üniversitesi Çocuk Ruh Sağlığı Polikliniği Anabilim Dalı'na istisna olarak başvuran ve tanı alan aynı yaş ve cinsiyetteki tarama grubu ve klinik grubu çocuktan toplanmıştır. Anketler psikologların eşliğinde çocuklar tarafından gönüllülük esasına göre doldurulmuştur. Okullarda uygulanacak olan ölçekler ise okul rehber öğretmenler eşliğinde gönüllük esasına dayanarak çocuklar tarafından doldurulmuştur. Toplamda 395 tarama grubu ile 45 klinik grubu olmak üzere 440 anket doldurulmuştur. Verilerin tarama grubundan 3 tanesinin klinik gruptan 4 tanesinin eksik doldurulduğu için elenmiştir. Toplamda 433 çocuğun verileri değerlendirilmeye alınmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda kısaca tanıtılmıştır.

3.5.1. Kişisel Bilgi formu

Kişisel bilgi formu çocuklara ve ailelerine dair yaş, cinsiyet, sınıf, okul başarı durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile ekonomik durumu, aile yapısı, engellilik durumu, yaşanan olay, psikiyatrist veya psikoloğa gitme bilgilerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla oluşturulmuştur.

3.5.2. Hayır Diyebilme Becerisi Ölçeği

Araştırmada Yılmaz (2017), tarafından yapılan "Hayır" diyebilme becerisi ölçeği (HÖ) orijinal haline sadık kalarak ve gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. HÖ, ilkokul

dördüncü sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerini ölçmeye dönük 12 maddeden oluşan öz-bildirimli bir ölçektir. Bu ölçek, reddetme ve direnme boyutlarından oluşmaktadır. Reddetme ve direnme boyutları, altışar madde içermektedir. Reddetme boyutu, öğrencilerin hoşlanmadıkları ya da güvenilir bulmadıkları talep ve davranışlar karşısında “hayır” deyip diyemediklerini ölçmeye yönelik maddeleri kapsamaktadır. Direnme boyutunda ise öğrencilerin “hayır” dedikten sonra deneyimledikleri duygularla karşılaşabilecekleri güdümlene çabaları karşısında geri adım atıp atmadıklarını belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Öğrencilerden maddelerin içerdiği her ifadeyi “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Çoğu zaman” ve “Her zaman” şeklinde 5’li likert bir derecelendirme ile puanlamaları istenmektedir. Sonuçların değerlendirilmesinde kolaylık olması amacıyla direnme alt ölçeği maddeleri ters kodlanmıştır. Ölçek puanı arttıkça Hayır diyebilme becerisi artmaktadır.

3.5.3. Atılganlık Envanteri (İlköğretim Formu)

Araştırmada Topukçu (1982), tarafından yapılan Atılganlık Envanteri-Ölçeği (AÖ) orijinal haline sadık kalınarak ve gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Atılganlık envanteri 8-12 yaş grubu bireylerin atılganlık düzeylerini belirlemek için Topukçu (1982) tarafından geliştirilmiştir. Envanterde çocuğun evde, okulda ve çevresinde gösterdiği veya gösterebileceği davranışlarla ilgili 45 madde bulunmaktadır. 2’li likert şeklinde oluşturulan envantere katılımcı kendine uyan maddede “evet”, uymayan maddede “hayır” seçeneğini işaretlemektedir. Bir katılımcının envanterden aldığı atılganlık puanı 4,9,13,18,22,27,31,36,40 ve 45. maddelerin “evet” yanıtına diğer maddelerin ise “hayır” yanıtına “1’er” puan verilerek hesaplanmaktadır. Katılımcının envanterden alabileceği en yüksek puan 45 olarak hesaplanmaktadır. Ölçekten elde edilen puan yükseldikçe atılganlık düzeyi yükselmektedir.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Normal dağılım gösteren sürekli değişkenlerin analizinde t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Pearson Korelasyon Testi ve kategorik değişkenlerin analizinde ise Ki-Kare Testi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı (r); <0.20 ise çok zayıf ilişki ya da uyum-korelasyon yok, 0.20-0.40 arasında ise zayıf korelasyon, 0.40-0.60 arasında ise orta derecede korelasyon, 0.60-0.80

arasında ise iyi derecede korelasyon, $0.80 >$ ise mükemmel uyum-korelasyon olarak yorumlanmıştır.

Hayır Diyebilme Becerisi Ölçeğinin yapı geçerliliği için faktör analizi (Principal Component, Varimax rotasyon), Güvenilirlik Analizi için ise Cronbach's Alpha, ICC analizleri kullanılmıştır. (Güvenilirlik Analizi sonucu elde edilen Cronbach's Alpha (α) değerinin 0.70 'den büyük olması beklenmektedir. Bu değerden düşük (α) değerleri ölçeğin zayıf güvenilirliği olduğunu göstermekle birlikte, $\alpha > 0.80$ olması ise ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir). Ölçeğin dış geçerliliği için Atılganlık Ölçeği kullanılmıştır.

Saha taramalarında veya klinikte HÖ ve AÖ kullanılarak risk grubu çocuklara tanımlama aracı olarak kullanılıp kullanılmayacağını saptamak amacıyla tanı testlerin tanı koymadaki başarılarını değerlendirmede önemli bir analiz olan ROC (Receiver Operator Characteristic Curve) analizi ve grafiği kullanılmıştır. ROC analizi, bir testin tanı koyma başarısını (en yüksek spesifisite ve sensitivite değerlerini) belirlemek, farklı kesim noktalarında elde edilen sensitivite ve spesifisite değerlerini karşılaştırmak, belirli sensitivite değerlerine denk gelen spesifisite değerlerini ya da belirli spesifisite değerlerine denk gelen sensitivite değerlerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (tanı aracının kullanılabilir olması için sensitivite ve spesifisitesinin $0,70$ veya $0,80$ den yüksek olması beklenir). Bu analiz yönteminde, biyokimyasal laboratuvar parametreleri veya psikometrik ölçekler gibi değer alan sürekli değişkenler (örneğin açlık kan şekeri, Depresyon ölçeği vs gibi ölçümsel parametreler) bir hastalığın ön tanı veya tanı testi olarak kullanılması öngörülür. ROC analizinde sürekli değişkenler küçükten büyüğe sıralanır ve her bir değer pozitif sonuç için kestirim eşik (cut off value) kabul edildiğinde hastalık tanısı için sensitivite ve spesifisite değerleri öngörülür. Testin gerçek başarısını gösterecek bir yöntem olan olası tüm kesim noktalarında tanı testinin her yanlış pozitif sonuç için ne kadar doğru pozitif sonuç vereceğini gösteren grafik de tanı testini değerlendirmesinde kullanılmaktadır. Farklı kesim noktalarında testin yanlış pozitif ($1 - \text{spesifisite}$) oranının x-ekseninde, doğru pozitif oranının ise (sensitivite) y-ekseninde olduğu ROC eğrisi (Receiver Operating Characteristic) elde edilir. Analiz sonunda AUC olarak belirtilen değer 'Eğri Altında Kalan Alanı (EAKA) temsil eder ve 1 'e yaklaştıkça tanı değeri yükselir ($0,70$ 'den yüksek olması iyi bir kesim noktası elde edildiğine işaret etmektedir). $\%100$ 'lük tanı gücünde EAA 1 'e eşit olur (0.50 değeri fark yok hipotezine karşılık gelir). Pratik olarak eşik değer eğri üzerinde sol üst köşeye en yakın olan noktadır. Farklı kesim noktalarında testin yanlış pozitif ($1 - \text{spesifisite}$)

oranının x-ekseninde, doğru pozitif oranının ise (sensitivite) y-ekseninde olduğu ROC eğrisi (Receiver Operating Characteristic) elde edilir.

Elde edilen Sonuçlar ortalama±standart sapma, medyan (min-max), n ve yüzde olarak ifade edilmiştir. p değerinin <0.05 olduğu durumlar istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. İstatistik analizler SPSS 24.0 paket bilgisayar programı kullanılarak yapılmıştır.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan toplanan bulgular sunulmuştur. Gruplara göre hayır diyebilme ölçeğinin geçerlilik ve sonuçları, Ölçekler Arası Korelasyon Analizi, Çalışma Gruplarının Tanımlayıcı Özellikleri, Ölçekler İçin Kestirim Değerleri, Ölçekler İçin Görülme Sıklığı, Atılganlık Puanını etkileyen Faktörler, Reddetme Puanını Etkileyen Faktörler, Direnme Puanını Etkileyen Faktörlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Ölçeklerin Geçerlilik Güvenilirliği

Tarama, klinik ve toplam veri setinde Hayır Diyebilme Ölçeğine uygulanan faktör analiz sonuçlarına göre ölçeğin ik alt boyutta toplandığı görülmektedir. Faktör yükleri 0,30'un üzerindedir. Büyüköztürk (2009)' a göre madde faktör yüklerinde 30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 20-30 arasında kalan maddelerin ise ayırt edici özelliği olduğu söylenemez Her üç veri setinde ayrı ayrı faktör analizi ve güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Güvenilirlik analiz sonuçlarına göre Cronbach's Alpha değerlerinin tarama grubu reddetme boyutu için 0,87; direnme boyutu için 0,82 klinik grubu reddetme boyutu için 0,96; direnme boyutu için 0,94 toplamdaki reddetme boyutu için 0,88; direnme boyutu için 0,86 olarak tespit edilmiştir. Güvenilirlik Analizi sonucu elde edilen Cronbach's Alpha (α) değerinin 0.70'den büyük olduğu görülmüştür. 0.70'den düşük (α) değerleri ölçeğin zayıf güvenilirliği olduğunu göstermekle birlikte, $\alpha > 0.80$ olması ise ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 110). Bu bağlamda araştırmada kullanılan Hayır Diyebilme Ölçeği ile gerçekleştirilen ölçümlerin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Tablo 1.

Gruplara Göre Hayır Diyebilme Ölçeği'nin Faktör Analizi ve Güvenilirlik Sonuçları

| Madde | Gruplar | | | | | |
|-----------------------|----------------------|---------------------|----------------------|---------------------|----------------------|---------------------|
| | Tarama (n=392) | | Klinik (n=41) | | Toplam (n=433) | |
| | Faktör 1 Reddetme | Faktör 2 Direnme | Faktör 1 Reddetme | Faktör 2 Direnme | Faktör 1 Reddetme | Faktör 2 Direnme |
| HR1 | 0,617 | 0,366 | 0,828 | 0,442 | 0,640 | 0,394 |
| HR2 | 0,736 | 0,253 | 0,874 | 0,321 | 0,753 | 0,288 |
| HR3 | 0,698 | 0,388 | 0,842 | 0,259 | 0,720 | 0,384 |
| HR4 | 0,742 | 0,202 | 0,742 | 0,466 | 0,742 | 0,265 |
| HR5 | 0,764 | 0,218 | 0,629 | 0,545 | 0,760 | 0,281 |
| HR6 | 0,771 | 0,227 | 0,779 | 0,315 | 0,782 | 0,209 |
| HD7 | 0,173 | 0,699 | 0,374 | 0,845 | 0,238 | 0,729 |
| HD8 | 0,350 | 0,640 | 0,596 | 0,680 | 0,405 | 0,669 |
| HD9 | 0,434 | 0,652 | 0,601 | 0,710 | 0,471 | 0,678 |
| HD10 | 0,248 | 0,733 | 0,221 | 0,910 | 0,259 | 0,752 |
| HD11 | 0,178 | 0,587 | 0,378 | 0,880 | 0,192 | 0,663 |
| HD12 | 0,224 | 0,715 | 0,550 | 0,725 | 0,297 | 0,729 |
| Açıklanan Varyans (%) | 56,8 | | 82,9 | | 61,8 | |
| Cronbach's Alpha | 0,87 | 0,82 | 0,96 | 0,94 | 0,88 | 0,86 |

Ölçeklerin birbirleri ile korelasyonu incelendiğinde tarama grubunda Atılgnlık Ölçeği ile Hayır Diyebilme Ölçeği Reddetme ve Direnme alt boyutları arasında sırasıyla iyi ve orta derecede pozitif yönlü bir ilişki mevcutken (0,64 ve 0,52), Hayır Diyebilme Ölçeği Reddetme alt boyutu ile Direnme alt boyutu arasında ise orta derecede pozitif ilişki mevcuttur (0,67). Klinik grubu incelendiğinde Atılgnlık Ölçeği ile Hayır Diyebilme Ölçeği Reddetme ve Direnme alt boyutları arasında sırasıyla iyi ve orta derecede pozitif ilişki mevcutken, Hayır Diyebilme Ölçeği Reddetme alt boyutu ile

Direnme alt boyutu arasında ise pozitif yönlü çok iyi derecede ilişki mevcuttur (0,87) (Tablo 2).

Tablo 2.

Ölçekler Arası Korelasyon Analizi

| | Tarama (n=392) | | Klinik (n=41) | | Toplam (n=433) | |
|--------------------|----------------|---------------|----------------|---------------|----------------|---------------|
| | HÖ Reddetme | HÖ Direnme | HÖ Reddetme | HÖ Direnme | HÖ Reddetme | HÖ Direnme |
| AÖ Toplam | ,64** | ,52** | ,71** | ,62** | ,70** | ,60** |
| HÖ Reddetme | 1 | ,67** | 1 | ,87** | 1 | ,74** |

AÖ: Atılganlık Ölçeği, HÖ: Hayır Dıyeb lme Ölçeği **p<0,01

4.2. Riskli Grupları Tanımlamada Kullanılabilecek Ölçek Kestirim Değerleri İçin

ROC Analizi

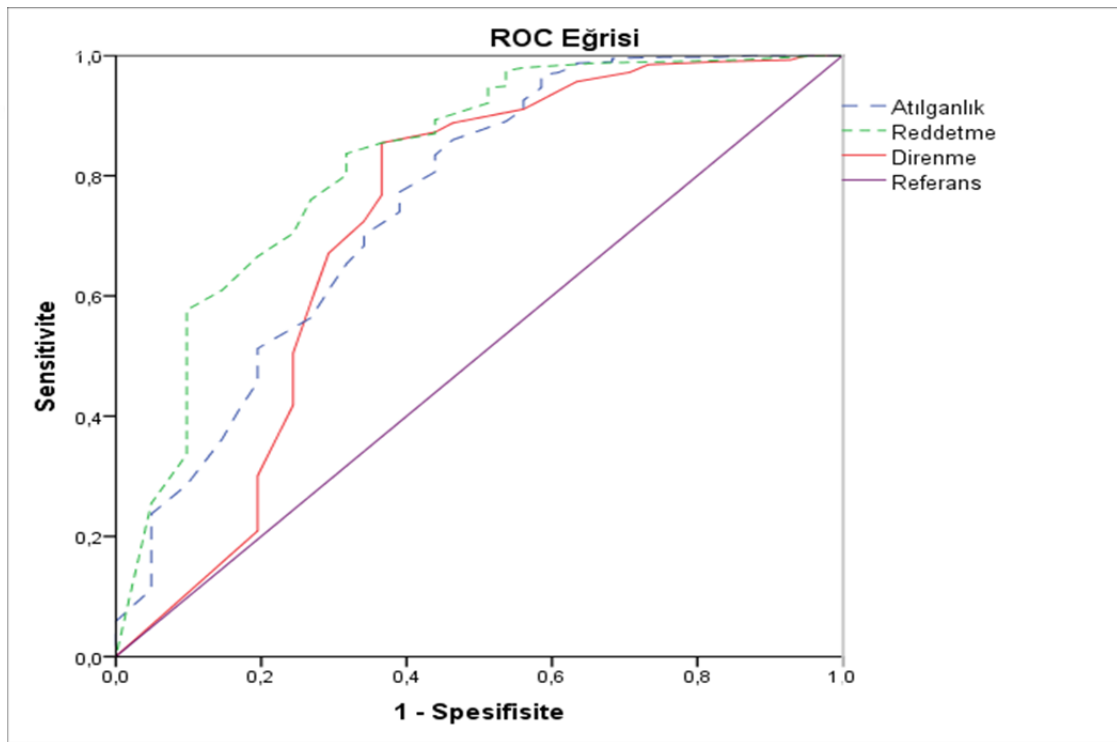
Ölçeklerden elde edilen puanlarda bir eşik-kestirim değeri (cut off point) saptayabilmek için ROC analizi uygulanmıştır. Klinikte elde edilen veriler vaka grubu olarak değerlendirilmiş, tarama verisi ile elde edilen veriler ise kontrol-sağlıklı grup olarak değerlendirilmiştir. Vaka grubunu sağlıklı gruptan ayıran kestirim değeri elde etmek için en sık kullanılan istatistik yöntemlerden biri olan ROC analiz sonuçları tablo 3'te verilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere; reddetme boyutu için EAKA (Eğri Altında Kalan Alan -Area Under Curve) oldukça yüksektir (0.82). Kestirim değeri 21.5 olarak saptanmıştır. Reddetme puanı 21'in altında olan çocuklar reddetme becerisi gelişmemiş riskli grup olarak tanımlanabilir. Bu eşik değer için duyarlılık değeri 0.76 iken, özgüllük (seçicilik) değeri 0.73'tür. Doğru pozitiflik oranı 0.76 iken, yanlış pozitiflik oranı ise $1-0.73= 0.27$ 'dir. Doğru pozitiflik oranı yüksek (1'e yakın), yanlış pozitiflik oranı ise düşük (0'a yakın) olduğu için; reddetme boyutu için bu kestirim değeri ile tanımlama testi olarak kullanılabileceğine işaret etmektedir. Direnme boyutu için kestirim değeri 23.5 olarak saptanmıştır (EAKA= 0.71). Direnme boyutu için; duyarlılık değeri 0.72 iken, özgüllük (seçicilik) değeri 0.66'dır. Doğru pozitiflik oranı 0.72 iken, yanlış pozitiflik oranı ise $1-0.66= 0.34$ 'tür. Doğru pozitiflik oranı yüksek (1'e yakın), yanlış pozitiflik oranı ise düşük (0'a yakın) olduğu için; direnme boyutu için bu kestirim değeri ile tanımlama testi olarak kullanılabilir. AÖ için kestirim değeri 30.5'tir (AUC= 0.75). AÖ için; duyarlılık değeri 0.70 iken, özgüllük (seçicilik) değeri 0.66'dır. Doğru pozitiflik oranı 0.70 iken, yanlış pozitiflik oranı ise $1-0.66= 0.34$ 'tür.

Tablo 3.

ROC Analizi ile Tanımlama İçin Elde Edilmiş Ölçeklerin Kestirim Değerleri

| | EAKA (AUC) | Kestirim Değeri | Sensitivite | Spesifisite |
|-----------------|------------|-----------------|-------------|-------------|
| Reddetme | 0,82 | 21,5 | 76 | 73 |
| Direnme | 0,71 | 23,5 | 72 | 66 |
| AÖ | 0,75 | 30,5 | 70 | 66 |

*EAKA: Eğri Altında Kalan Alan (Area Under Curve)



Şekil 1. Ölçekler için elde edilmiş ROC eğrileri

ROC analizi ile edilen kestirim değerlerine göre öğrencilerin puanları 2 gruba ayrılmıştır. Tablo 4'te görüldüğü üzere, reddetme boyutu için tarama grubunun %24'ü riskli iken, %76'sı normal; klinik grubunun %73.2'si riskli iken, %26.8'i normal çıkmıştır.

Bu durum, hayır diyebilme beceri ölçeğinin reddetme boyutu kullanıldığında toplumdan elde edilen grupta her dört çocuktan birinin reddetme becerisi gelişmemiş olan riskli grupta yer aldığına işaret etmektedir. Direnme boyutu için bu oran tarama grubunda %27.6 olarak elde edilmiştir. Atılganlık ölçeği kestirim değeri kullanıldığında

ise riskli grup oranı %29.8'e ulaşmaktadır. Her üç çocuktan birinin atılgnlık becerisi gelişmemiş riskli grupta yer aldığını göstermektedir.

Tablo 4.

Ölçeklerden Elde Edilen Kestirim Değerlerine Göre Tanımlama İçin Riskli Olma Oranı

| | | Tarama (n=392) | Klinik (n=41) |
|------------------|------------------------|-----------------------|----------------------|
| | | n(%) | n(%) |
| Reddetme | Riskli (<22) | 94(24,0) | 30(73,2) |
| | Normal | 298(76,0) | 11(26,8) |
| Direnme | Riskli (<24) | 108(27,6) | 27(65,9) |
| | Normal | 284(72,4) | 14(34,1) |
| Atılgnlık | Riskli (<31) | 117(29,8) | 27(65,9) |
| | Normal | 275(70,2) | 14(34,1) |

4.3. Çalışma gruplarının tanımlayıcı özellikleri

Çalışma gruplarının tanımlayıcı özellikleri incelendiğinde; cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim durumu, aile durumu, büyüten kişi değişkenleri için gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>,05$). Farklı olarak; başarı durumu, sosyoekonomik düzey, aile yapısı, aile tutumu, büyüdüğü aile, engellilik durumu, yaşanan olay, sigara ve alkol kullanımı, psikiyatrik yardım değişkenleri için gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<,05$) (Tablo 5). Çalışmaya katılan katılımcıların başarı durumuna bakıldığında tarama grubundakilerin %2.3'ü başarısızken, klinik grubundakilerin %34.1'i başarı durumunun kötü olduğu görülmüştür. Katılımcıların başarı durumları bilgisine öz bildirimli kişisel bilgi formunda çok kötü, kötü, orta, iyi, çok iyi seçeneklerinden birini işaretlemeleri ile ulaşılmıştır. Sosyoekonomik düzeye bakıldığında tarama grubundakilerin %1.5'inin çok fakir, klinik grubundakilerin %14.6'sının çok fakir olduğu görülmüştür. Aile yapısına bakıldığında katılımcıların %93.3'ünün anne babasının birlikte olduğu %6.7'sinin tek ebeveynle yaşadığı görülmüştür. Aile tutumuna bakıldığında tarama grubundakilerin %3.6'sının ilgisiz, klinik grubundakilerin %34.1'inin ilgisiz olduğu görülmüştür. Büyüdüğü aile durumuna bakıldığında, katılımcıların toplamda %78.5'inin çekirdek ailede, %17.1 'inin kalabalık ailede, %4.4'ünün dar ailede büyüdüğü görülmüştür. Engellilik durumuna baktığımızda toplamda %96.1'inin engelsiz, %3.9'unun engellilik durumu olduğu görülmüştür. Yaşanan olaya

baktığımızda, tarama grubundakilerin %83.4'ü hayır cevabı vermişken klinik grubundakilerin %29.3'ünün hayır dediği görülmüştür. Tarama grubundakilerin %16.6'sı yaşanan olaya evet cevabı verirken, klinik grubundakilerin %70.7'sinin evet cevabı verdiği görülmüştür. Sigara kullanımı sorusunda tarama grubundakilerin %96.7'si hayır derken %3.3'ünün evet dediği, klinik grubunda ise, %53.7'sinin hayır derken %46.3'ünün evet dediği görülmüştür. Alkol kullanımı açısından baktığımızda tarama grubundakilerin %2.8'inin evet derken klinik grubundakilerin %19.5'inin evet dediği görülmüştür. Psikiyatrik yardım sorusuna verilen cevaplarda ise tarama grubunun %5.'inin psikiyatrik yardım aldığı görülürken klinik grubundakilerin %82,9'unun psikiyatrik yardım aldığı görülmüştür.

Tablo 5.

Çalışma Gruplarının Tanımlayıcı Özellikleri

| | | Tarama | Klinik | Toplam | |
|-------------------------------|----------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | | n(%) | n(%) | n(%) | p |
| Cinsiyet | Kız | 214(54,6) | 25(61) | 239(55,2) | 0,434 |
| | Erkek | 178(45,4) | 16(39) | 194(44,8) | |
| Yaş | 9 yaş | 120(30,6) | 14(34,1) | 134(30,9) | 0,229 |
| | 10 yaş | 137(34,9) | 9(22) | 146(33,7) | |
| | 11 yaş | 135(34,4) | 18(43,9) | 153(35,3) | |
| Akademik Başarı Durumu | Kötü | 9(2,3) | 14(34,1) | 23(5,3) | 0,0001 |
| | Orta | 71(18,1) | 15(36,6) | 86(19,9) | |
| | İy | 156(39,8) | 11(26,8) | 167(38,6) | |
| | Çok İyi | 156(39,8) | 1(2,4) | 157(36,3) | |
| Anne Eğitim Durumu | Okuma Yazma Bilmiyor | 61(15,6) | 8(19,5) | 69(15,9) | 0,294 |
| | Okuryazar | 66(16,8) | 5(12,2) | 71(16,4) | |
| | İlkokul mezunu | 81(20,7) | 13(31,7) | 94(21,7) | |
| | Ortaokul mezunu | 53(13,5) | 7(17,1) | 60(13,9) | |
| | Lise mezunu | 75(19,1) | 6(14,6) | 81(18,7) | |
| | Üniversite mezunu | 56(14,3) | 2(4,9) | 58(13,4) | |
| Baba Eğitim Durumu | Okuma Yazma Bilmiyor | 16(4,1) | 2(4,9) | 18(4,2) | 0,060 |
| | Okuryazar | 61(15,6) | 8(19,5) | 69(15,9) | |
| | İlkokul mezunu | 79(20,2) | 14(34,1) | 93(21,5) | |
| | Ortaokul mezunu | 52(13,3) | 8(19,5) | 60(13,9) | |
| | Lise mezunu | 91(23,2) | 6(14,6) | 97(22,4) | |
| | Üniversite mezunu | 93(23,7) | 3(7,3) | 96(22,2) | |
| Sosyoekonomik Durum | Çok Fakir | 6(1,5) | 6(14,6) | 12(2,8) | 0,0001 |
| | Fakir | 26(6,6) | 4(9,8) | 30(6,9) | |
| | Orta | 301(76,8) | 30(73,2) | 331(76,4) | |
| | Zengin | 48(12,2) | 0(0) | 48(11,1) | |
| | Çok Zengin | 11(2,8) | 1(2,4) | 12(2,8) | |

Tablo 5. devamı

| | | | | | |
|---------------------------------------|--|------------------|-----------------|------------------|---------------|
| Aile Durumu | Anne baba birlikte | 369(94,1) | 35(85,4) | 404(93,3) | 0,074 |
| | Anne öldü | 3(0,8) | 0(0) | 3(0,7) | |
| | Baba öldü | 6(1,5) | 1(2,4) | 7(1,6) | |
| | Ayrı yaşıyorlar | 4(1) | 2(4,9) | 6(1,4) | |
| | Boşandılar | 7(1,8) | 3(7,3) | 10(2,3) | |
| D \bar{g} er | 3(0,8) | 0(0) | 3(0,7) | | |
| Aile Yapısı | Anne baba b \bar{r} l \bar{r} kte | 369(94,1) | 35(85,4) | 404(93,3) | 0,033 |
| | Tek ebeveyn | 23(5,9) | 6(14,6) | 29(6,7) | |
| Aile Yapısı Tutum | Otor \bar{t} er-Kuralcı | 48(12,2) | 8(19,5) | 56(12,9) | 0,0001 |
| | Demokrat \bar{k} | 117(29,8) | 3(7,3) | 120(27,7) | |
| | İlg \bar{s} iz | 14(3,6) | 14(34,1) | 28(6,5) | |
| | Aşırı İlg \bar{l} e-Koruyucu | 180(45,9) | 14(34,1) | 194(44,8) | |
| | D \bar{g} er | 33(8,4) | 2(4,9) | 35(8,1) | |
| Büyüdüğü Aile | Çek \bar{r} dek-küçük a \bar{l} e (anne+baba+kardeşler) | 310(79,1) | 30(73,2) | 340(78,5) | 0,037 |
| | Geleneksel- Kalabalık a \bar{l} e (a \bar{l} e+akrabalar) | 68(17,3) | 6(14,6) | 74(17,1) | |
| | Tek anne veya tek baba İle (dar a \bar{l} e) | 14(3,6) | 5(12,2) | 19(4,4) | |
| | | | | | |
| Büyüten Kişi | Anne | 355(90,6) | 39(95,1) | 394(91) | 0,332 |
| | D \bar{g} er | 37(9,4) | 2(4,9) | 39(9) | |
| Engellilik Durumu | Hayır | 379(96,7) | 37(90,2) | 416(96,1) | 0,043 |
| | Evet | 13(3,3) | 4(9,8) | 17(3,9) | |
| Geçmişte Yaşanan Ciddi Olay | Hayır | 327(83,4) | 12(29,3) | 339(78,3) | 0,0001 |
| | Evet | 65(16,6) | 29(70,7) | 94(21,7) | |
| Geçmişte Yaşanan Ciddi Olay | Hayır | 327(83,4) | 12(29,3) | 339(78,3) | 0,0001 |
| | Ağır Hastalık-Amel \bar{y} at- Yaralanma | 52(13,3) | 2(4,9) | 54(12,5) | |
| | Aşırı Dayak-Şiddet | 1(0,3) | 7(17,1) | 8(1,8) | |
| | Tac \bar{z} -saldırı-kaçırılma | 0(0) | 15(36,6) | 15(3,5) | |
| | D \bar{g} er | 12(3,1) | 5(12,2) | 17(3,9) | |
| Psikiyatrik Yardım Alma Durumu | Hayır | 372(94,9) | 7(17,1) | 379(87,5) | 0,0001 |
| | Evet | 20(5,1) | 34(82,9) | 54(12,5) | |

p<,05

4.4. Ölçek Puanlarının Gruplara Göre Dağılımı

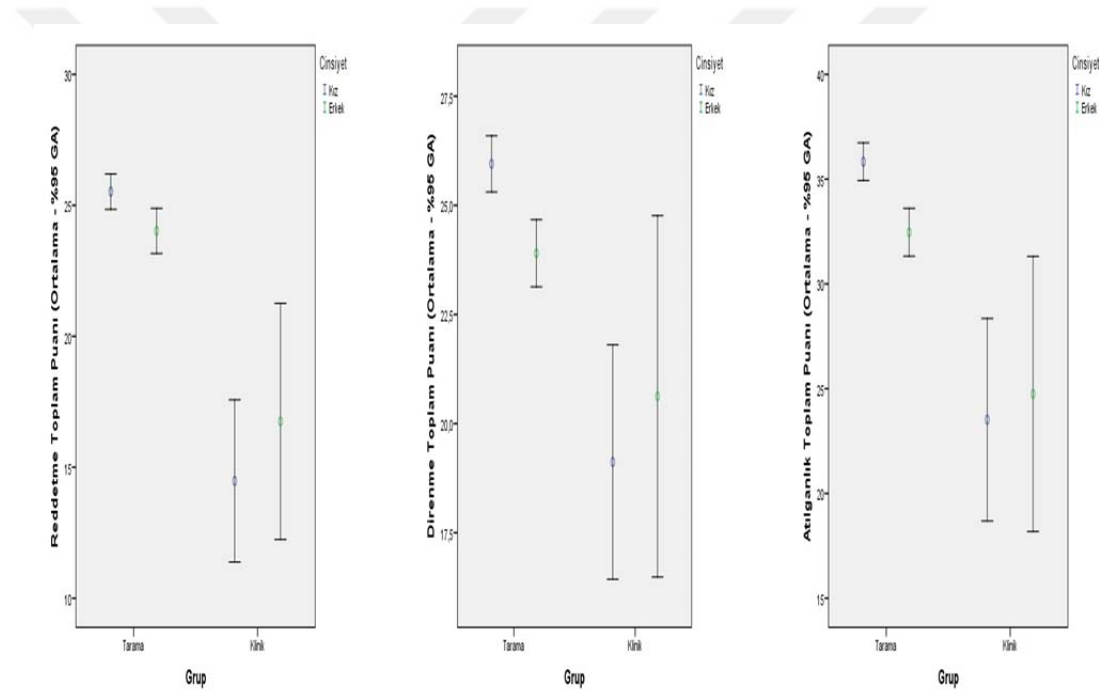
Hayır Diyebilme Ölçeği Reddetme ve direnme alt boyut toplam puanları ve Atılganlık ölçeği toplam puanlarının tarama grubunda klinik grubuna göre anlamlı olarak yüksektir (Tablo 6). Her üç ölçek puanları da anlamlı fark göstermektedir.

Tablo 6.

Ölçek Puanlarının Gruplara Göre Dağılımı

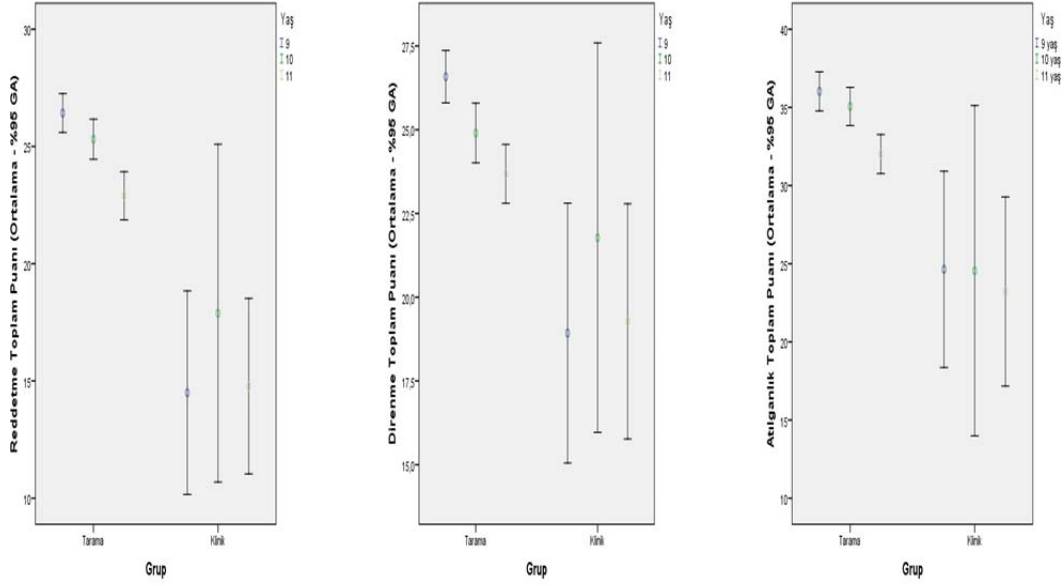
| | Reddetme Puanı | Direnme Puanı | Atılganlık Puanı |
|---------------|------------------|------------------|------------------|
| Grup | $\bar{x} \pm Ss$ | $\bar{x} \pm Ss$ | $\bar{x} \pm Ss$ |
| Tarama | 24,7±5,6 | 25,4±4,5 | 34,3±7,4 |
| Klinik | 15,4±7,9 | 19,7±7,0 | 24,0±11,8 |
| p | 0,001 | 0,001 | 0,001 |

Her bir grubun kendi içinde cinsiyete göre puanların dağılımı şekil 3 de görülmektedir. Tarama grubunda kızlar ile erkekler arasında anlamlı fark var iken Klinik grubunda bu fark gözlenmemektedir (Şekil 2).



Şekil 2. Her bir grup içinde cinsiyete göre reddetme, direnme ve atılganlık puanlarının dağılımı (GA: Güven aralığı)

Her bir grubun kendi içinde yaş gruplarına göre puanların dağılımı şekil 4 da görülmektedir. Tarama grubunda yaş grupları arasında anlamlı fark var iken klinik grubunda bu fark gözlenmemektedir. Tarama grubunda farkı yaratan grubun 11 yaş grubu olduğu izlenmektedir. 9 yaş ile 10 yaş arasında puan ortalamaları anlamlı fark göstermez iken 11 yaş grubu diğer 2 yaş grubuna göre anlamlı olarak daha düşüktür (Şekil 3).



Şekil 3. Her bir grup içinde yaşa göre reddetme, direnme ve atılganlık puanlarının dağılımı (GA: Güven aralığı)

4.5. Tarama Grubunda Ölçek Puanlarını Etkileyen Faktörler

Tarama grubunda Hayır Diyebilme Ölçeği Reddetme ve direnme alt boyut toplam puanları ve Atılganlık ölçeği toplam puanlarının faktörlere göre dağılımı tablo 7'de izlenmektedir. Buna göre SED, aile yapısı, büyüdüğü aile, engellilik durumu değişkenleri için istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>,05$). Her 3 ölçek puanlarında cinsiyet, yaş, akademik puan, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenleri için istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir ($p<,05$) (Tablo 7). Tarama grubu katılımcıların cinsiyet değişkenine bakıldığında kızların puanları erkeklere göre daha yüksektir ($p<,05$). Yaş değişkenine bakıldığında katılımcıların yaşlarının büyüdükçe puanlarının azaldığı görülmüştür ($p<,05$). Akademik puanlarına bakıldığında, Hayır Diyebilme Ölçeği Reddetme ve direnme alt boyut toplam puanları ve Atılganlık ölçeği toplam puanlarının akademik başarı arttıkça yükseldiği görülmüştür ($p<,05$). Anne ve baba eğitim durumlarına bakıldığında, anne ve babanın eğitim seviyesi arttıkça katılımcıların ölçek puanlarının yükseldiği görülmüştür ($p<,05$).

Tablo 7.

Ölçek Puanlarının Faktörlere Göre Dağılımı (Tarama Grubu =392)

| | | Reddetme | Direnme Puanı | Atılganlık Puanı |
|---------------------------|--------------------|------------------|------------------|------------------|
| | | $\bar{x} \pm Ss$ | $\bar{x} \pm Ss$ | $\bar{x} \pm Ss$ |
| Cinsiyetiniz | Kız | 25,5±5,0 | 26,3±4,1 | 35,8±6,7 |
| | Erkek | 23,8±6,0 | 24,2±4,7 | 32,5±7,7 |
| p değeri | | 0,002 | 0,000 | 0,000 |
| Yaş | 9 yaş | 26,5±4,6 | 27,0±3,5 | 36,0±6,9 |
| | 10 yaş | 25,2±5,2 | 25,4±4,6 | 35,1±7,2 |
| | 11 yaş | 22,7±6,1 | 24,0±4,8 | 32,0±7,3 |
| p değeri | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Okul basari durumu | Kötü | 22,7±6,3 | 24,8±5,9 | 32,3±7,8 |
| | Orta | 21,9±6,2 | 23,6±5,2 | 30,0±7,5 |
| | İy□ | 24,6±5,3 | 25,1±4,3 | 33,7±7,0 |
| | Çok İyi□ | 26,3±4,9 | 26,5±4,0 | 36,9±6,6 |
| p değeri | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Anne Egitim Durumu | Okuryazar | 22,7±6,5 | 24,0±4,9 | 32,0±7,6 |
| | İlkokul | 24,4±5,3 | 25,1±4,3 | 34,4±7,3 |
| | Ortaokul | 25,3±4,5 | 25,8±3,9 | 34,7±6,7 |
| | Lise | 27,0±4,1 | 26,9±4,1 | 36,1±6,9 |
| | Üniversite | 26,1±4,8 | 26,3±4,1 | 36,5±6,9 |
| p değeri | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Baba Egitim Durumu | Okuryazar | 22,1±7,2 | 23,5±5,3 | 31,9±8,6 |
| | İlkokul | 24,2±4,8 | 25,6±3,8 | 33,6±6,2 |
| | Ortaokul | 25,3±4,7 | 24,7±5,1 | 34,9±6,5 |
| | Lise | 25,4±5,3 | 25,6±4,5 | 34,5±7,5 |
| | Üniversite | 26,4±4,6 | 26,9±3,5 | 36,4±7,0 |
| p değeri | | 0,000 | 0,000 | 0,001 |
| SED | Fakülte | 21,5±5,9 | 24,4±5,1 | 33,0±6,2 |
| | Orta | 25,0±5,5 | 25,4±4,4 | 34,4±7,3 |
| | Zengin | 25,5±5,1 | 25,5±4,6 | 34,6±8,1 |
| p değeri | | 0,002 | 0,478 | 0,586 |
| Aile yapısı | Anne baba birlikte | 24,9±5,5 | 25,4±4,5 | 34,5±7,3 |
| | Tek ebeveyn | 21,8±6,1 | 24,4±4,7 | 32,0±8,1 |
| p değeri | | 0,009 | 0,286 | 0,114 |

Tablo 7. devamı

| | | | | |
|---|----------------------|----------|----------|----------|
| | Otoriter | 23,5±6,2 | | 33,2±8,4 |
| | Demokratik | 25,2±5,0 | 26,2±4,1 | 34,6±7,5 |
| | İlgisiz | 22,4±5,4 | 24,1±3,9 | 31,9±6,0 |
| Aile yapısı | Aşırı İlgili | 25,3±5,7 | 25,3±4,6 | 34,7±7,2 |
| | Diğer | 22,9±5,2 | 25,7±4,6 | 33,9±6,5 |
| p değeri | | 0,026 | 0,039 | 0,482 |
| | Çekirdek-küçük aile | 24,7±5,6 | 25,3±4,5 | 34,5±7,3 |
| | Geleneksel-Kalabalık | 24,5±5,9 | 25,3±4,9 | 33,2±7,9 |
| Nasıl bir ailede büyüdünüz? | Tek ebeveyn | 27,6±2,7 | 26,9±3,4 | 35,9±6,5 |
| p değeri | | 0,0135 | 0,455 | 0,315 |
| Herhangi bir bir kalıcı sakatlık- engellilik var mı? | Hayır | 24,8±5,6 | 25,4±4,5 | 34,4±7,4 |
| | Evet | 23,5±3,7 | 25,2±3,7 | 31,3±5,9 |
| p değeri | | 0,429 | | |
| Şimdiye kadar ciddi bir olay yaşadınız mı? | Hayır | 25,0±5,5 | 25,6±4,4 | 34,7±7,3 |
| | Evet | 23,4±5,0 | 24,1±5,0 | 32,6±7,6 |
| p değeri | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |

4.6. Tarama Grubunda Riskli Olma Durumunu Etkileyen Faktörler

Tarama grubunda Hayır Diyebilme Ölçeği Reddetme alt boyutu puanından elde edilen kestirim değerlerine göre 2'ye ayrılmış olan risk gruplarında olma durumunu etkileyen faktörler incelendiğinde (Tablo 8) için her 3 boyutta da (reddetme, direnme, atılganlık boyutunda) cinsiyet ve yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı olarak fark bulunmuştur ($p<,05$).

Reddetme alt boyuna göre bakıldığında cinsiyet değişkeni açısından tarama grubunda kızların (%16.4), erkeklerin ise (%33.1) riskli grup içinde yer almaktadır. Erkekler daha yüksek oranda risk grubu içindedir ($p<,05$). Yaş değişkeni açısından, tarama grubunda 9 yaş (%12.5), 10 yaş (%19,0), 11 yaş (%39.3) ile riskli grup içindedir. Yaş arttıkça risk grubunda yer alma oranı artmaktadır ($p<,05$). Sosyoekonomik düzey

değişkeni açısından, tarama grubunda fakir (%46.9), orta (%22.6), zengin (%18.6) riskli grup içindedir. SED düzey azaldıkça risk grubunda yer alma oranı artmaktadır. ($p<,05$). Aile yapısı incelendiğinde anne baba birlikte olanlarda riskli grupta olma oranı %22.5 iken tek ebeveyn ile yaşayan çocuklarda bu oran %47.8'e yükselmektedir ($p<,05$). Geçmişinde ciddi bir olay yaşamamış olan çocukların riskli grupta yer alma oranı %21.7 iken ciddi olay yaşayanlarda bu oran daha yüksektir (%35.4) ($p<,05$).

Direnme alt boyutuna göre bakıldığında cinsiyet değişkeni açısından tarama grubunda kızların (%18.2), erkeklerin ise (%38.8) riskli grup içinde yer almaktadır. Erkekler daha yüksek risk grubu içindedir ($p<,05$). Yaş değişkeni açısından, tarama grubunda 9 yaş (%15.8), 10yaş (%25.5), 11yaş (%40) riskli grup içindedir. Yaş arttıkça risk grubunda yer alma oranı artmaktadır ($p<,05$). Yaşanılan olay değişkeni açısından, geçmişinde ciddi bir olay yaşamamış olan çocukların riskli grupta yer alma oranı %25.1 iken ciddi bir olay yaşayanlarda bu oran %40'a yükselmektedir. Ciddi bir olay yaşayanlar daha yüksek risk grubu içindedir ($p<,05$).

Atılganlık puanını etkileyen faktörlere cinsiyet açısından baktığımızda tarama grubundaki kızların (%18.7) erkeklerin (%43.3) riskli grup içinde yer almaktadır. Erkekler daha yüksek risk grubu içindedir ($p<,05$). Yaş değişkeni açısından tarama grubunda 9yaş (%20), 10yaş (%27), 11yaş (%41.5) Yaş arttıkça risk grubunda yer alma oranı artmaktadır ($p<,05$). Engellilik açısından bakıldığında tarama grubunda herhangi bir engellilik durumu olmayanların (%29), engellilik durumu olanların (53.8) riskli grup içinde yer almaktadır. Engellilik durumu olan çocuklar daha yüksek risk grubu içindedir($p<,05$). Yaşanılan olay açısından geçmişinde ciddi bir olay yaşamamış olan çocukların riskli grupta yer alma oranı %27.5 iken ciddi bir olay yaşayanlarda bu oran %41,5'e yükselmektedir. Ciddi bir olay yaşayanlar daha yüksek risk grubu içindedir ($p<,05$).

Tablo 8.

Tarama Verisinde Risk grubunda Olmayı Etkileyen Faktörler

| | | Reddetme | | Direnme | | Atılgnlık | |
|---------------------------------------|--------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| | | n(%) | | n(%) | | n(%) | |
| | | Riskli | Normal | Riskli | Normal | Riskli | Normal |
| Cinsiyet | Kız | 35(16,4) | 179(83,6) | 39(18,2) | 175(81,8) | 40(18,7) | 174(81,3) |
| | Erkek | 59(33,1) | 119(66,9)* | 69(38,8) | 109(61,2)* | 77(43,3) | 101(56,7)* |
| Yaş | 9 yaş | 15(12,5) | 105(87,5) | 19(15,8) | 101(84,2) | 24(20) | 96(80) |
| | 10 yaş | 26(19) | 111(81) | 35(25,5) | 102(74,5) | 37(27) | 100(73) |
| | 11 yaş | 53(39,3) | 82(60,7)* | 54(40) | 81(60)* | 56(41,5) | 79(58,5)* |
| Sosyoekonomik Düzey | Fakir | 15(46,9) | 17(53,1) | 13(40,6) | 19(59,4) | 12(37,5) | 20(62,5) |
| | Orta | 68(22,6) | 233(77,4) | 81(26,9) | 220(73,1) | 87(28,9) | 214(71,1) |
| | Zengin | 11(18,6) | 48(81,4)* | 14(23,7) | 45(76,3) | 18(30,5) | 41(69,5) |
| Aile Yapısı | Anne baba birlikte | 83(22,5) | 286(77,5) | 100(27,1) | 269(72,9) | 107(29) | 262(71) |
| | Tek ebeveyn | 11(47,8) | 12(52,2)* | 8(34,8) | 15(65,2) | 10(43,5) | 13(56,5) |
| Engellilik Durumu | Hayır | 91(24) | 288(76) | 104(27,4) | 275(72,6) | 110(29) | 269(71) |
| | Evet | 3(23,1) | 10(76,9) | 4(30,8) | 9(69,2) | 7(53,8) | 6(46,2)* |
| Yaşanılan Olay | Hayır | 71(21,7) | 256(78,3) | 82(25,1) | 245(74,9) | 90(27,5) | 237(72,5) |
| | Evet | 23(35,4) | 42(64,6)* | 26(40) | 39(60)* | 27(41,5) | 38(58,5)* |
| Psikiyatrik Yardım Alma Durumu | Hayır | 87(23,4) | 285(76,6) | 101(27,2) | 271(72,8) | 110(29,6) | 262(70,4) |
| | Evet | 7(35) | 13(65) | 7(35) | 13(65) | 7(35) | 13(65) |

p<,05

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM

5.1.Riskli Grupları Tanılamada Kullanılabilecek Ölçek Kestirim Değerleri Açısından Tartışma ve Yorum

Yaptığımız bu çalışmada son çocukluk çağındaki (9/11 yaş) çocuklarda hayır diyebilme beceri sıklığı ve kullanılan ölçeklerin tanılama yeterliliği araştırılmıştır.

Son çocukluk çağında olan (9/11 yaş) çocuklarda hayır diyebilme beceri sıklığı düşük olduğu öngörülmüştü. Hayır diyebilme beceri ölçeği ve Atılganlık ölçeği için kestirim değerleri incelendiğinde; hayır diyebilme beceri ölçeği reddetme alt boyutu için kestirim değeri 21.5 olarak bulunmuştur. Klinik gruptaki çocukların %82 olasılıkla daha az puan aldığı görülmüştür. Direnme alt boyutu için kestirim değeri 23.5 olarak bulunmuştur. Klinik gruptakilerin %71 olasılıkla daha az puan aldıkları görülmüştür. Hayır diyebilme beceri ölçeği ve atılganlık ölçeği görülme sıklığı değerleri incelendiğinde hayır diyebilme beceri ölçeği reddetme alt boyutu için tarama grubunun %24'ü riskli iken %76'sı normal, klinik grubun %73.2'si riskli %26.8'inin normal grupta olduğu görülmüştür. Direnme alt boyutu için tarama grubunun %27.6 sı riskli iken %72.4'ü normal, klinik grubun %65.9 u riskli iken %34.1 inin normal grupta olduğu görülmüştür. Hayır diyebilme ölçeği reddetme ve direnme alt boyut toplam puanları ve atılganlık ölçeği toplam puanlarının tarama grubunda klinik grubuna göre anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür. Her üç ölçek puanlarında anlamlı fark göstermektedir. Yapılan diğer araştırmalara bakıldığında; Yılmaz (2017), tarafından yapılan araştırmada; dördüncü sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerisini, reddetme ve direnme boyutlarında çoğu zaman sergileyebildiklerini belirtmiştir. Bu durum yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmada tarama grubundakilerin daha az riskli klinik gruptakilerin daha fazla riskli olma durumlarını ortaya koymuştur. Hayır diyebilme beceri ölçeğinin reddetme boyutu kullanıldığında toplumdan elde edilen grupta her 4 çocuktan birinin reddetme becerisi gelişmemiş olan riskli grupta yer aldığına işaret etmektedir. Direnme boyutu için bu oran tarama grubunda %27.6 olarak elde edilmiştir. Atılganlık ölçeği kestirim değeri kullanıldığında ise riskli grup oranı %29.8'e ulaşmaktadır. Her 3 çocuktan birinin atılganlık becerisi gelişmemiş riskli grupta yer aldığını göstermektedir. Cinsel istismar

konusunda çocuklara nelerin uygun davranışlar olduğunun öğretilmesi, gerektiğinde hayır diyebilmeleri ve yardım alabilecekleri kimselerin olduğu öğretilmelidir (Türkbay, Söhmen ve Söhmen, 1998. Akt., Bulut, S. 2007). Cinsel istismardan korunmada bireylerin başkaları tarafından korunmalarındansa kendi kendilerini koruma stratejilerini kullanmalarının daha etkili olduğu “hayır” diyebilme becerisinin sergilenmesinde bu stratejiler içinde en etkili olduğu görülmüştür (Leclerc, Wortley ve Smallbone, 2011). Buradaki önemli nokta risk altındaki çocukların önceden belirlenerek herhangi bir olumsuz duruma maruz kalmadan önlemler konusunda araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Hayır diyebilme beceri ölçeği direnme alt boyutu için doğru pozitiflik oranı yüksek (1'e yakın), yanlış pozitiflik oranı ise düşük (0'a yakın) olduğu için ölçeğin tanılama yeterliliğine sahip olduğu görülmüştür. İncekaş (2009), yaptığı çalışmada eğri altında kalan alanın %96 (güven aralığı 0,90-1,02; $p < 0,0001$) olduğu alan değeri 1'e yaklaştıkça tanı değerinin yükseldiği sonucunu bulmuştur. Bu durum çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan klinik (41) ve tarama (392) gruplarında atılgnlık ölçeği için kestirim değerleri ve ROC analiz sonuçlarına bakıldığında; doğru pozitiflik oranı yüksek (1'e yakın), yanlış pozitiflik oranı ise düşük (0'a yakın) olduğu için atılgnlık ölçeğinin tanılama yeterliliğine sahip olduğu görülmüştür.

Tarama grubunda atılgnlık ölçeği ile hayır diyebilme ölçeği reddetme alt boyutu arasında iyi derecede pozitif yönlü bir korelasyon bulunmuştur. Direnme alt boyutu için ise orta derecede pozitif yönlü bir korelasyon bulunmuştur. Hayır diyebilme ölçeği alt boyutları arasında ise orta derecede pozitif yönlü bir korelasyon mevcuttur. Klinik gruba bakıldığında atılgnlık ölçeği ile hayır diyebilme ölçeği reddetme alt boyutunda iyi derecede korelasyon varken, direnme alt boyutu arasında orta derecede pozitif korelasyon görülmüştür. Hayır diyebilme ölçeği alt boyutları arasında ise pozitif yönlü çok iyi derecede korelasyon olduğu görülmüştür. Buna göre son çocukluk dönemindeki katılımcıların atılgnlık düzeyi arttıkça hayır diyebilme beceri düzeylerinde arttığı görülmüştür. Erdoğan, Ö.; Uçukoğlu, H. (2011), atılgnlık envanteri ile algılanan ana baba tutumları ölçeği arasındaki korelasyonu inceledikleri çalışmada baba tutumlarını reddedici ve aşırı korumacı algılayan çocukların atılgnlık düzeyinin düştüğünü duygusal olarak sıcak algılayanların atılgnlık düzeylerinin arttığı sonucunu bulmuşlardır.

5.2. Ölçek Puanlarının Gruplara Göre Dağılımı Açısından Tartışma ve Yorum

Hayır Diyebilme Ölçeği Reddetme ve direnme alt boyut toplam puanları ve Atılganlık ölçeği toplam puanlarının tarama grubunda klinik grubuna göre anlamlı olarak yüksektir. Her üç ölçek puanlarında anlamlı fark görülmüştür.

Araştırmada son çocukluk döneminde olan çocukların her üç ölçekte de cinsiyet değişkenine göre tarama grubunda kızlar ile erkekler arasında anlamlı bir fark var iken klinik grupta bu fark görülmemiştir. Hayır diyebilme becerisinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği araştırma sonuçlarında ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada kızların erkelere oranla reddetme, direnme boyutlarında ve atılganlık puanlarında daha fazla puan aldığı görülmüştür. Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde Yılmaz (2017), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hayır diyebilme becerileri reddetme ve direnme boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucunu bulmuştur. Bu sonuç yapılan çalışmayla benzerlik göstermemektedir. Kültüre bağlı olarak değişmekle birlikte ilkokul yıllarında cinsiyet kalıp yargıları artmaktadır. Hem erkekler hem de kızlar erkeksi davranış ve tutumlara ilgi göstermelerine rağmen erkekler daha katı kalıp yargılara sahip olmakta, kızların ise cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargıları esneklemektedir (Sayıl, 1998). Kendi kültürlerinde erkeklik ve dişilik kavramlarını ne tür özelliklerin belirlediğine ilişkin daha bireysel görüşler geliştirirler. Bu düşünceler, çocukların genetik yapılarına ve kadınlarla erkeklerin nasıl davrandıklarıyla ilgili deneyimlerine dayanır (Yavuzer, 2003). Çocuklar kendi kimlikleri ile kendilerini rahat ve güvende hissetmeli, kendilerini rahatsız ya da güvensiz kılacak biçimde davranmaya zorlandıklarını hissetmemeleri gerekmektedir (Gander ve Gardiner, 2001). Cinsiyet değişkeni açısından bu farklılığın görülmesinin hızla değişen toplumsal yapıların kızların da erkekler gibi toplum içinde önemsenmesi ve eğitim öğretimden kızlarında faydalananı olmasına ve geleneksel davranışlardan sıyrılarak gerekli yaşam becerilerinin kullanılıyor olmasına bağlanabilir.

Araştırmada son çocukluk döneminde olan çocukların yaş değişkenine göre tarama grubunda yaş grupları arasında anlamlı bir fark var iken klinik grupta bu fark görülmemiştir. Hayır diyebilme becerisinin yaşa göre farklılık gösterdiği araştırma sonuçlarında ortaya çıkmıştır. Tarama grubunda farkı yaratan grubun 11 yaş grubu olduğu görülmüştür. Yaşla birlikte ölçeklerde alınan puanların düştüğü görülmüştür. Hayır diyebilme becerisinin alt boyutları olan reddetme ve direnme becerilerinin 1-3. sınıf düzeyinde geliştirilmesi gerekmektedir. 4-6. sınıflar ise bu becerilerin geliştirilmesi

için kritik olan dönemler olarak düşünülmektedir (Herrmann ve McWhirter, 1997). Bu becerilerin öğrenilmiş olması yaşla birlikte önem kazanır. Özellikle erken yıllarda kazanılan bu becerilerin ilerleyen dönemlerde hayır diyebilme davranışını sergileyebilmede etkili olduğu düşünülmektedir (Belgrave vd., 2004). Yüce (2002), yaptığı çalışmada reddetme becerilerinin öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklı olduğu sonucunu bulmuştur. Bu sonuç araştırma ile benzerlik göstermektedir. Bu durumun ergenlik dönemine girmekte olan çocuğun bir yandan ailesinin denetiminde olması, öte yandan ailesine olan içsel bağımlılığından kurtulmaya çalışması, ebeveynlerine kendini ifade edememesi ve dışarıda ergenlik dönemine yaklaşan çocukların informal ve sosyal gruplara dahil olma çabası kaynaklandığını düşündürebilir.

5.3. Tarama Grubunda Ölçek Puanlarını Etkileyen Faktörler Açısından Tartışma ve Yorum

Araştırmada son çocukluk döneminde olan çocukların her üç ölçekte de cinsiyet değişkenine göre tarama grubunda kızlar ile erkeklerin ölçek puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Kızların puanları erkeklere göre daha yüksektir.

Araştırmada son çocukluk döneminde olan çocukların yaş değişkenine göre tarama grubunda yaş grupları ölçek puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Katılımcıların yaşlarının büyüdükçe ölçeklerden aldıkları puanların düştüğü görülmüştür. Amerika sağlık hizmetleri bakanlığının 1996 verilerinde çocuk cinsel istismarı mağdurlarının yaklaşık %10'unun 0-3 yaş arasında olduğu, 4-7 yaş aralığında ise bu oranın 3 katına çıkarak %28.4 ü bulunduğu 8-11 yaş aralığında %25.5 olduğu 12 yaş civarında %35.9 olduğunu bildirmiştir. Bu durum çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada son çocukluk döneminde olan çocukların akademik başarı değişkenine göre hayır diyebilme ölçeği reddetme ve direnme alt boyut toplam puanları ve atılganlık ölçeği toplam puanlarının akademik başarı arttıkça yükseldiği görülmüştür. Okul başarısı düşük olan katılımcıların sosyal becerileri sergilemede yetersiz oldukları düşünülebilir.

Araştırmada son çocukluk döneminde olan çocukların anne ve baba eğitim durumlarına bakıldığında, anne ve babanın eğitim seviyesi arttıkça katılımcıların ölçek puanlarının yükseldiği görülmüştür. Yavuz (2007), yaptığı çalışmada son çocukluk

dönemi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinde anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını bulmuştur. Anne-baba eğitim düzeyi düştükçe çocuklara karşı tutumları değişebilir ve demokratik tutumlar yerine otoriter tutumlar sergileyebilirler. Katı bir denetim altında tutulan çocukların, boyun eğme ve kabullenme gibi alternatif davranışlar geliştirdikleri düşünülebilir.

5.4.Tarama Grubunda Riskli Olma Durumunu Etkileyen Faktörler Açısından Tartışma ve Yorum

Tarama grubunda Hayır Diyebilme Ölçeği Reddetme alt boyutu puanından elde edilen kestirim değerlerine göre 2'ye ayrılmış olan risk gruplarında olma durumunu etkileyen faktörler incelendiğinde her 3 boyutta da (reddetme, direnme, atılganlık boyutunda) cinsiyet ve yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı olarak fark bulunmuştur.

Reddetme ve direnme alt boyutuna ve atılganlık puanlarına bakıldığında cinsiyet değişkeni açısından tarama grubundaki erkeklerin kızlara oranla daha çok riskli grup içinde yer aldıkları görülmüştür. Çocuklar son çocukluk döneminde kendi kültürlerinde erkeklik ve dişilik kavramlarını ne tür özelliklerin belirlediğine ilişkin daha bireysel görüşler geliştirirler. Bu düşünceler, çocukların genetik yapılarına ve kadınlarla erkeklerin nasıl davrandıklarıyla ilgili deneyimlerine dayanır (Yavuzer, 2003). Çocuklar kendi kimlikleri ile kendilerini rahat ve güvende hissetmeli, kendilerini rahatsız ya da güvensiz kılacak biçimde davranmaya zorlandıklarını hissetmemeleri gerekmektedir (Gander ve Gardiner, 2001). Buna göre erkek katılımcıların sosyalleşme sürecinde akran gruplarına dahil olma çabalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Özmen (2015), tarafından yapılan çalışmada cinsiyetin atılganlık düzeyinde farklılık yaratmadığı sonucunu bulmuştur. Arı (1989), ise çalışmasında erkeklerin kızlardan daha atılgan olduğu, Onyeizugbo (2003), ise araştırmasında kızların erkeklerden daha atılgan olduğu sonucuna varmışlardır. Eslami (2014), araştırmasında kızların sosyal becerilerde erkeklerden daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşmıştır. Sosyal becerilerin değerlendirilmesi, bilişsel ve davranışsal müdahalelerin etkinliğini geliştirmek ve değerlendirmek için bir gereklilik olduğunu savunmaktadır. Yapılan araştırmalarda cinsiyetin bir değişken olarak tutarlı bir etkiye sahip olamadığı ve araştırmanın yapıldığı bölgedeki sosyokültürel yapıyla ilişkili olduğu düşünülebilir.

Reddetme ve direnme alt boyutuna ve atılganlık puanlarına bakıldığında yaş değişkeni açısından tarama grubundaki katılımcıların yaşlarının arttıkça risk grubunda

yer alma oranlarının da arttığı görülmüştür. Bu durumun ergenlik dönemine girmekte olan çocuğun bir yandan ailesinin denetiminde olması, öte yandan ailesine olan içsel bağımlılığından kurtulmaya çalışması, ebeveynlerine kendini ifade edememesi ve dışarıda ergenlik dönemine yaklaşan çocukların informal ve sosyal gruplara dahil olma çabasından kaynaklandığını düşündürebilir.

Araştırmada son çocukluk döneminde olan çocukların hayır diyebilme becerisi reddetme alt boyutu için SED değişkenine göre farklı olduğu görülmüştür. SED azaldıkça risk grubunda yer alma oranı artmaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip çocuklarında diğer çocuklar kadar “hayır” diyebilme becerisini sergilemeleri önemlidir. Yapılan araştırmalarda cinsel istismara uğrayan çocukların büyük çoğunluğunu, düşük-orta sosyaekonomik düzeye sahip çocuklar oluşturmaktadır (Bilginer vd., 2013). Yüce (2002), yapmış olduğu araştırmada aile gelir durumu reddetme becerisi arasında anlamlı bir fark bulamamışken Yılmaz (2017), yaptığı benzer araştırmada sosyoekonomik düzey ile reddetme becerisi arasında anlamlı bir fark olduğu sonucunu bulmuştur. Bu durum yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ekonomik düzey yükseldikçe ana babaların daha fazla kabul edici ve serbestlik tanıyıcı olmalarının çocukların davranış ve becerilerini geliştirmede daha olumlu etkisi olurken, düşük sosyo ekonomik düzeye sahip ailelerin geleneksel ve otoriter yapıya sahip olmaları çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerinde olumsuz etkiye sahip olduğunu düşündürebilir.

Araştırmada son çocukluk döneminde olan çocukların hayır diyebilme becerisi reddetme boyutu için aile yapısı değişkenine göre farklı olduğu görülmüştür. Tarama grubundaki tek ebeveyne sahip olan çocukların anne babası birlikte olan çocuklara oranla daha çok riskli grup içinde oldukları görülmüştür. Bu durum Yılmaz (2017), tarafından yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir. Anne babanın ayrı olma durumunun çocukların hayır diyebilme becerisi direnme alt boyutunu sergilemede yeterli rol model olamamanın olumsuz yönde etkili olduğunu düşündürebilir.

Araştırmada son çocukluk döneminde olan çocukların her üç ölçekte de yaşanan olay değişkenine göre anlamlı fark olduğu görülmüştür. Geçmişinde ciddi bir olay yaşayan katılımcıların hayır diyebilme becerisi reddetme alt boyutu ve direnme alt boyutunda ciddi bir olay yaşamayanlara göre daha çok riskli grup içinde oldukları görülmüştür. Bu durum çocuğun yaşadığı ciddi olay sonucunda sosyal becerilerin gelişimi için gerekli olan deneyimlerden yoksun kaldığını düşündürebilir.

Araştırmada son çocukluk döneminde olan çocukların atılganlık beceri puanı için herhangi bir engellilik durumu olanların olmayanlara oranla daha çok riskli grup içinde yer aldıkları görülmüştür. Eraslan ve arkadaşları (2015), işitme engelli sporcular üzerine yaptıkları çalışmada, işitme engelli sporcuların atılgan olmadıklarını, çok düşük düzeyde çekingen olduklarını tespit etmiştir. Atılganlık eğitimlerinin, fiziksel engelli bireylerde olumlu gelişmelere neden olduğu ile ilgili çalışmalar literatürde mevcuttur. Morgan ve Leung'un yapmış oldukları pilot çalışmada; 14 fiziksel engelli öğrenciye atılganlık eğitimi verilmiştir. Çalışma sonunda, atılganlık eğitiminin, fiziksel engelli öğrencilerin engelliliklerini kabullenmeleri konusunda etkili olabileceği vurgulanmıştır (Morgan ve Leung, 1980).



BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu çalışmada son çocukluk çağındaki çocukların hayır diyebilme beceri sıklığı, bu beceriyi etkileyen kişisel ve demografik özellikler, hayır diyebilme beceri ölçeğinin tanımlama için yeterli olup olmadığı, atılganlık beceri ölçeğinin tanımlama için yeterli olup olmadığı araştırılmıştır.

Kesitsel tarama (iki aşamalı) modelinde tasarlanan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. Gruplara göre hayır diyebilme ölçeğinin faktör analizi sonuçlarına ölçeğin iki alt boyutta (reddetme ve direnme) toplandığı ve faktör yüklerinin 0,30' un üzerinde olduğu görülmüştür.
2. Güvenirlilik analizi sonucunun $\alpha > 0.80$ üzerinde olduğu bu durum ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.
3. Atılganlık Ölçeği ile Hayır Diyebilme Ölçeği Reddetme ve Direnme alt boyutları arasında orta ve iyi derecede pozitif yönlü korelasyon olduğu saptanmıştır.
4. Vaka grubunu sağlıklı gruptan ayıran kestirim değeri 21.5 olarak saptanmıştır. Reddetme boyutu için bu kestirim değeri ile tanımlama testi olarak kullanılabileceği görülmüştür.
5. Vaka grubunu sağlıklı gruptan ayıran kestirim değeri 23.5 olarak saptanmıştır. Direnme boyutu için bu kestirim değeri ile tanımlama testi olarak kullanılabileceği görülmüştür.
6. Vaka grubunu sağlıklı gruptan ayıran kestirim değeri 30.5 olarak saptanmıştır. Atılganlık ölçeği için bu kestirim değeri ile tanımlama testi olarak kullanılabileceği görülmüştür.
7. Hayır diyebilme beceri ölçeğinin reddetme boyutu kestirim değeri kullanıldığında toplumdan elde edilen grupta her 4 çocuktan birinin reddetme becerisinin gelişmediği ve riskli grupta yer aldığı görülmüştür.

8. Atılganlık ölçeği kestirim değeri kullanıldığında toplumdan elde edilen grupta her 3 çocuktan birinin atılganlık becerisinin gelişmediği ve riskli grupta yer aldığı görülmüştür.
9. Araştırmada klinik grup katılımcıların okul başarı durumlarının tarama grubundakilerden daha düşük olduğu görülmüştür.
10. Araştırmada klinik grup katılımcıların SED durumlarının tarama grubundakilerden daha düşük olduğu görülmüştür.
11. Araştırmada klinik grup katılımcıların ailelerinin grubundakilerden daha ilgisiz olduğu görülmüştür.
12. Klinik grup katılımcıların sigara içme oranının tarama grubundakilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.
13. Klinik grup katılımcıların alkol kullanımı oranının tarama grubundakilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.
14. Klinik grup katılımcılarda geçmişte ciddi bir olay yaşama durumunun tarama grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
15. Psikiyatrik yardım alma oranının klinik grup katılımcılarda daha yüksek olduğu görülmüştür.
16. Çalışmada kullanılan hayır diyebilme ölçeği (reddetme ve direnme alt boyutları) ve atılganlık ölçeğinden tarama grubundaki katılımcıların klinik gruptaki katılımcılara göre daha yüksek puan aldığı görülmüştür.
17. Cinsiyet yaş anne ve baba eğitim durumu, aile durumu, büyüten kişi değişkenlerinin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
18. Tarama grubunda 11 yaş grubu çocukların ölçek puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.
19. Tarama grubunda hayır diyebilme ve atılganlık becerilerinin kızlarda erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
20. Tarama grubunda okul başarı durumu arttıkça ölçeklerden alınan puanlarında arttığı görülmüştür.
21. Tarama grubunda anne ve baba eğitim seviyesi yükseldikçe ölçeklerden alınan puanlarında arttığı görülmüştür.
22. Tarama grubunda SED, aile yapısı, büyüdüğü aile, engellilik durumu değişkenleri için istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
23. Tarama grubunda erkek katılımcıların daha çok risk altında olduğu görülmüştür.

24. Tarama grubunda yaş arttıkça risk grubunda yer alma oranının arttığı görülmüştür.
25. Tarama grubunda SED düzeyi azaldıkça risk grubunda yer alma oranının arttığı görülmüştür.
26. Tarama grubunda tek ebeveynle yaşayan çocukların risk grubunda olma oranının arttığı görülmüştür.
27. Tarama grubunda geçmişte ciddi bir olay yaşayan çocukların risk grubunda olma oranının yüksek olduğu görülmüştür.
28. Tarama grubu için direnme alt boyutunda erkeklerin kızlardan daha çok risk grubu içinde olduğu görülmüştür.
29. Tarama grubu için direnme alt boyutunda yaş arttıkça risk grubunda yer alma oranının arttığı görülmüştür.
30. Tarama grubu için direnme alt boyutunda ciddi bir olay yaşayanların risk grubunda yer alma oranının arttığı görülmüştür.
31. Tarama grubundaki kızların erkeklere göre daha atılgan olduğu görülmüştür.
32. Tarama grubunda yaş arttıkça atılganlık becerisi sergileme oranının düştüğü ve risk grubunda olma oranının arttığı görülmüştür.
33. Tarama grubunda herhangi bir engelle sahip olanların atılganlık becerisi sergileme oranının düştüğü ve risk grubunda olma oranının arttığı görülmüştür.
34. Tarama grubunda geçmişinde ciddi bir olay yaşayanların atılganlık becerisi sergileme oranının düştüğü ve risk grubunda olma oranının arttığı görülmüştür.

Genel olarak elde edilen bulgular araştırmada kullanılan hayır diyebilme beceri ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğinin yeterli olduğu ve saha taramalarında tanımlama aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçeklerden düşük puan alan çocukların hayır diyebilme becerisini sergilemede ve atılgan davranmayı gerektiren durumlar karşısında risklere açık oldukları düşünülmektedir.

6.2. Öneriler

1. Okullarda çocukların sosyal becerileri ve hayır diyebilme becerilerine yönelik aileleri de kapsayan proje ve seminerler yapılması önerilir.
2. Hayır diyebilme becerisinin öğrenilmesinde nelerin etkili olabileceğini belirlemek için daha fazla çalışma yapılması önerilir.
3. Çocukların Hayır diyebilme becerisini sergileyemediklerinde maruz kalabilecekleri durumlar ve bunları kültürel davranışları nedeniyle gizleme eğilimleri göz önünde bulunarak araştırma yöntemleri planlanması önerilir.
4. Sosyal ve toplumsal bir problem olan cinsel istismarı önleme çalışmalarında işe risk altındaki çocukların belirlenmesiyle başlanarak olumsuz durumlar yaşanmadan kendilerini ve haklarını korumalarını öğrenmeleri için eğitimler düzenlenmesi önerilir.
5. Çocukların hayır diyebilme ve atılganlık beceri düzeylerinin tanımlayıcı özelliklerden ne düzeyde etkilendiğini nitel araştırmalar yapılması önerilir.
6. Uzmanlar, eğitimciler ve özellikle okul rehber öğretmenlerinin konuyla ilgili ölçekleri kullanarak risk altında olan çocukların belirlenmesi ve gerekli tedbirlerin alınması konusunda desteklenmeleri önerilir.
7. Bu araştırmada hayır diyebilme ve atılganlık beceri sıklığını belirlemede hayır diyebilme ve atılganlık ölçeklerinin tanımlama performansları açısından yeterli birer ölçme araçları oldukları görülmüştür. Ayrıca hayır diyebilme becerisini teknolojik imkanlar (Animasyon, video vb.) kullanılarak ölçen bir ölçme aracının geliştirilmesinin çocukların hayır diyebilme becerilerinin tespit edilmesinde yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

7. KAYNAKÇA

- Albert, R. ve Emmons, M. (2002). *Atılganlık: Kendinize yatırım yapın!* (Çev. S. Katlan). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Ames, D. R. (2008). Assertiveness expectancies : How hard people push depends on the consequences they predict. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(6), 1541–1557. <https://doi.org/10.1037/a0013334>
- Aquino, K. ve Reed, A. (2002). The Self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1423–1440. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.83.6.1423>
- Arı, M. (2012). 9-11 Yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 188-203.
- Arı, R. (2007). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin atılganlık puanları ile algılanan ana-baba tutumları ve annelerin sürekli kaygı puanları arasındaki ilişki ve cinsiyete göre atılganlık puanlarının farklılaşmasının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Arslan, E., Durmuşoğlu-Saltan, N. ve Yılmaz, H. (2011). Sosyal skills and emotional and behavioral traits of preschool children. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 39(9), 1281–1287. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.9.1281>
- Arslan, G. (2015). Ergenlikte algılanan duygusal istismar ve psikolojik sağlık arasındaki ilişki. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aslan, D. ve Özcebe, H. (2008). *Eğitim kurumlarında sigarasızlık politikaları*. Ankara: Klasmat.
- Ataş A. ve Efeçinar İ. (2017). *Çocuklar için geçek yaşam becerileri*. İstanbul: Remz Kitabevi
- Ateş, Bünyamin. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile atılganlıkları arasındaki ilişki. İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ateş, B. (2013). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin atılganlık puanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 50–66.
- Ayık, Y. Z. (2008). Evde, okulda ve internet kafelerde öğrencilerin bilgisayar algılamaları ve tercih ettikleri uygulamaların karşılaştırılması. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 141–156.

- Bal, P. N. ve Kahraman, S. (2015). The effect of cyber bullying sensitivity improvement group training program on gifted students. *Journal of Gifted Education Research*, 3(1), 48–57.
- Bansal, R. K. ve Banerjee, S. (1993). Substance use by child labourers. *Indian Journal of Psychiatry*, 35(3), 159–15961.
- Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education. W. Damon (Ed.), *Bringing in a new era in character education* içinde (s. 43-63). Stanford, CA: Hoover Institution.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., ve Yurdakök, K. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişiminde riskli yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi* 1(52), 1–8.
- Bilgin, R. (2012). Sokakta çalışan çocukları bekleyen risk ve tehlikeler: Diyarbakır örneği. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 7–9.
- Bilginer, Ç., Hesapçoğlu, S. T. ve Kandil, S. (2013). Sexual abuse in childhood: A multidimensional look from the viewpoint of victims and perpetrators. *Düşünen Adam*, 26(1), 55–64. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2013260106>
- Bogolyubskaya, L. A. ve Khukhlaeva, O. V. (2019). Research on the relationship between formation of psychological boundaries and assertiveness in primary school children. *Psychological Science and Education*, 24(1), 42–49. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240103>
- Bolton, R. (1979). *How to assert yourself, listen to others, and resolve conflicts*. New York: Simon & Schuster.
- Boyacı, H., Çorapçioğlu, A., Ilgazlı, A., Başyığı, İ. ve Yıldız, F. (2003). Kocaeli Üniversitesi öğrencilerinin sigara çeme alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Solunum Hastalıkları*, 14, 169–175.
- Boztaş, M. H. ve Arısoy, Ö. (2010). Uçucu madde bağımlılığı ve tıbbi sonuçları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(4), 516–531.
- Bulut, S. (2007). Çocuk cinsel istismarı hakkında bir derleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 139-156.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cañns, R. B., Cañns, Beverley D. ve Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60(6), 1437. <https://doi.org/10.2307/1130933>

- Calabrese, R. L. (1989). Effectiveness principals must be ethical: Ethics for principals. *The Education Digest*, 54(7), 16–19.
- Caldarella, P. (1995). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A review and analysis of the literature. *All Graduate Theses and Dissertations*. Retrieved from <https://digitalcommons.usu.edu/etd/6089>
- Çataloğlu, B. (2011). Madde kullanan ve kullanmayan ergenlerin psikolojik sağlamlık ve ağle şlevler açısından karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylöl Ünversitesini, İzmir.
- Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American journal of mental retardation: AJMR*, 96(4), 405–418. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1739454> Erşim Tarihi 15.09.2019
- Charlton, A., Minagawa, K. ve White, D. (1999). Saying ‘no’ to cigarettes: a reappraisal of adolescent refusal skills. *Journal of Adolescence*, 22, 695–707. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0264>
- Çiğ, A. (2014). Atılganlık nedir? (Bir derleme çalışması). <https://abdulrezzakci.blogspot.com/2014/01/atilganlik.html> Erşim Tarihi 26.09.2011
- Claessens, B. J., Eerde, W. v., Rutte, C. G., Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255–276. <https://doi.org/10.1108/00483480710726136>
- Clark, C. C. (2003). *Holistic assertiveness skills for nurses: Empower yourself and others*. Newyork: Springer.
- Clay, R. A. (2013). Just say no. <https://www.apa.org/gradpsych/2013/11/say-no> Erşim Tarihi 25.09.2019
- Collins, B. C. (1999). Just say no and walk away. *Teaching Exceptional Children*, 31(6), 48–52.
- Crozler, R. W. . (2005). Swildod a chanfyddiadau myfyrwyr o seminarau. *Psychology Learning and Teaching*, 4(1), 27–34.
- Csotim. (2001). *Task: Aggressiveness, passivity and assertiveness*.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, (37), 155–174. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilig/issue/25369/267789>
- Deering, C. G. (1996). Working with people: Learning to say no. *American Journal of Nursing*, 96(4), 62–64. <https://doi.org/10.2307/3465096>

- Dejong, W. (1986). Erç - ED309338 - Dare Projesi Çocukta uyuşturucu ve alkole "hayır" demelerni öğretmek. *National Institute of Justice*.
<https://erç.ed.gov/?d=ED309338> Erşim Tarihi:28.09.2019
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, Janis B. ve Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65(6), 1799–1813. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00850.x>
- Developmental Milestones for 9-11 Year Olds | Child Development Stages. (2019).
<https://www.childrensneuropsych.com/parents-guide/milestones/9-11-years/>
 Erşim Tarihi:28.04.2019
- Doruk, S. (2012). 0-14 yaş çocuğu olan annelerin çocuklarına yönelik fiziksel ve duygusal istismar/hımal durumu. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri
- Downs, J. J. ve Vogel, E. F. (1993). A plant-wide industrial process control problem. *Computers and Chemical Engineering*, 17(3), 245–255.
[https://doi.org/10.1016/0098-1354\(93\)80018-I](https://doi.org/10.1016/0098-1354(93)80018-I)
- Duralp, E. ve Aral, N. (2010). Hafızlınsel engelli çocuklar ve ebeveynlerinde cinsel istismardan korunma konusunda farkındalık yaratma. İçinde *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (C. 39).
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048389> Erşim Tarihi: 14.11.2019
- Ece, Ö. (2010). Yapılandırılmış grupla psikolojik danışma programı: Atılganlık becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
<https://doi.org/10.17240/AIBUEFD...-5000091438>
- Eisenberg, N., Shepard, Staphanie A., Fabes, Richard A., Murphy, Bridget C. ve Guthrie, I. K. (1998). Shyness and children's emotionality, regulation, and coping: Contemporaneous, longitudinal, and across-context relations. *Child Development*, 69, 767–790.
- Eldeklöğlü, J. (2008). Ergenlerin zaman yönetimbecerilerinin kaygı, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 656–663.
- Ellött, M., Browne, K. ve Kicoyne, J. (1995). Child sexual abuse prevention: What offenders tell us. *Child Abuse and Neglect*, 19(5), 579–594.
[https://doi.org/10.1016/0145-2134\(95\)00017-3](https://doi.org/10.1016/0145-2134(95)00017-3)
- Erbaş, A. G. (2000). İlkokul çocuklarında sınıf büyüklüğü ve kardeş sayısının denetim odağı ve atılganlık düzeyine etkisi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Erdoğan, Ö. ve Uçukoğlu, H. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerin anne-baba tutumu algıları ile atılganlık ve olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (1), 51–72.
- Erkson, E. H. (1963). *Childhood and society*. Newyork: W. W. Norton.
- Erukcu A., G. (2014). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ergenlerin çocukluk dönemi stigmat yaşantıları: Ankara Altındağ ve Çankaya Örneği. *HÜ Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 25(2), 75–96.
<http://www.tsh.hacettepe.edu.tr/Arsiv/20142.pdf%0A>
- Eslam, A. A., Mazaher, M. A., Mostafav, F., Abbas, M. H. ve Norooz, E. (2014). Fars version of social skills rating system-secondary student form: Cultural adaptation, reliability and construct validity. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences*, 8(2), 97–104.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4105611/pdf/jpbs-8-097.pdf>
- Falchikov, N. (2018). Involving students in assessment. *Psychology Learning and Teaching*, 102–108.
- Farmer, T. W., Leung, M.-C., Pearl, R., Rodkin, P. C., Cadwallader, T. W. ve Van Acker, R. (2002). Deviant of diverse peer groups? The peer affiliations of aggressive elementary students. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 611–620. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.611>
- Finkelhor D, Hotaling G, Lewis IA, S. C. (1990). Sexual abuse in a national survey of adult men and women: Prevalence, characteristics, and risk factors. *Child Abuse & Neglect*, 14, 19–28.
- Finkelhor, D. (1999). Child sexual abuse: Challenges facing child protection and mental health professionals. E. Ullmann, ve W. H. Iweg (Eds.), *Childhood and trauma-separatiion, abuse, war içinde* (s. 101-115). Hants: Ashgate.
- Gander, M. J. ve Gardiner H.W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, (Çev. O, Bekir). 4.Baskı, Ankara: İmge Kitabevi.
- Glaser, J., Dixon, J., Green, D. P. (2002). Studying hate crime with the internet: What makes racists advocate racial violence. *Journal of Social Issues*, 58(1), 177–193.
<https://doi.org/10.1111/1540-4560.00255>
- Göktürk, G. Ö. (2010). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerine uygulanan atılganlık eğitim programının öğrencilerin atılganlık düzeyine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gölge, B., Yavuz, M. F. ve Yüksel, Ş. (2006). Cinsel saldırgan profili. *Adli Tıp Dergisi*, 20(1), 1–17.

- Gol, S., Norooz, M. ve Saleh, M. (2018). A comprehensive sexual health care program for educable intellectually disabled adolescent girls: Protocol for a mixed methods study. *Reproductive Health*, 15(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s12978-018-0587-3>
- Gözel, E. ve Halat, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenleri ve zaman yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 73–89.
- Grabosky, P. N. (1998). *Crime and technology in the global village*. Internet Crimeheld Konferansı'nda sunulmuş bildir. Australyan Institute of Criminology, Melbourne.
- Grzyb, J. E. ve Chandler, R. (2008). *The nice factor: The art of saying no*. London: Fusion.
- Gudjonsson, G. H. ve Sigurdsson, J. F. (2000). Differences and similarities between violent offenders and sex offenders. *Child Abuse & Neglect*, 24, 363–372. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(99\)00150-7](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(99)00150-7)
- Güçray, S. (1993). Çocuk yuvasında ve ailesinin yanında kalan 9-10-11 yaş çocuklarının öz-saygı gelişimini etkileyen bazı faktörler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 3(1), 58–66.
- Gündoğan, A. O. (2009). *Bir isyan ahlakı mümkün müdür?* <http://www.alosmangundogan.com/PDF/Bildir/Al-Osman-Gundogan-Bir-Isyan-Ahlak-Mumkun-Mudur.pdf> Erişim Tarihi: 20.12.2019.
- Gündoğdu, R. (2012). Yaratıcı drama temelli atılganlık programının psikolojik danışman adaylarının atılganlık becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 677-693.
- Gürdoğan, B., Gültekin, Ö. (2019). Reliability and validity work of conflict resolution skill scale. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 9(1), 214–239. <https://doi.org/10.18039/ajes.520843>
- Gürel, R. (2014). Sosyal pekiştiriciler ve model davranışlarının , çocukların ahlakı yargılarının şekillenmesindeki etkisi (Bandura Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*. 28(12), 101–119.
- Haddou, M. (2013). *“Hayır” demeyi bilmek: Sağlıklı sosyal ilişkiler için reddetmeyi öğrenmek* (M. Selen, Çev.). Ankara: İletişim.
- Hartup, W. W. ve Stevens, N. (1999). Friendship and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science*, 8(3), 76-79.

- Herrenkohl, T. I., Jung, H., Klka, J. B., Mason, W. A., Brown, E. C., Leeb, R. T. ve Herrenkohl, R. C. (2016). Medatnng and moderatnng effects of socal support n the study of child abuse and adult physcal and mental health. *The American journal of orthopsychiatry*, 86(5), 573–583. <https://doi.org/10.1037/ort0000136>
- Kamışlı, S., Karatay, G., Terzöglu, F. ve Kublay, G. (2008). *Sigara ve ruh sağlığı*. Ankara: Klasmat.
- Kartal, H. ve Bıgın, A. (2009). Anne- babaların kız ve erkek çocuklarına uyguladıkları pskolojik saldırganlık davranışları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (8), 230-241.
- Kemp, J. (2006). *Hayır: Basit bir cümle hayatınızı ne kadar değiştirir?* (H. Güner, Çev.). İstanbul: GOA.
- Kenny, M. C., CaprV., R., R., Thakkar-Kolar, Ryan, E. E. ve Runyon, M. K. (2008). Child sexual abuse: from preventon to self-protecton. *Child Abuse Review*, 17(1), 36–54. <https://doi.org/10.1002/car.1012>
- Kenny, M. C., CaprV., Thakkar-Kolar, R. R., Ryan, E. E. ve Runyon, M. K. (2008). Child sexual abuse: From preventon to self-protecton. *Child Abuse Review*, 17(1), 36–54. <https://doi.org/10.1002/car.1012>
- Kersey, K. C. ve Masterson, M. L. (2011). Learn to say yes ! *When you want to say no !* to create cooperaton nstead of resstance. *Young Children*, 66(4), 40–45.
- Keskın, G. ve Cam, O. (2005). Psychodynamc nursng approach of child sexual abuse. *Yeni Symposium*, 43, 118–125. Retrved from <http://hemsrelk.ege.edu.tr/files/cilt21say2-2005.pdf>
- Kılıç, G. (2009). Lse öğrenmde görmekte olan ergenler n atılganlık düzeyler n n ebeveynler ne bağlanma örüntüler ne ve bazı demografik değşkenlere göre ncelenmes. Darıca İıes örneğ. Yüksek Lisans Tez. Maltepe Ünversites, İstanbul.
- Kılıç, H. (2011). İlköğretim knc kademe öğrenciler n n benlik tasarımlarının atılganlık düzey ve bazı değşkenler açısından ncelenmes. Yüksek Lisans Tez. Atatürk Ünversites, Erzurum.
- Krsh, S. J. (2006). *Children, Adolescents and Media Violence: A Critical Look at the Research*. Londra: Sage Publications, ss.10.
- Kostoula, C. (2019). Çocuklarımıza “hayır” demey nasıl öğretm - Caterına Kostoula. <https://medum.com/@ckostoula/how-to-teach-our-children-to-say-no-7ef6ed479c3f> Erşim Tarh 25.09.2019.

- Kucuk, S. (2016). Analyses of child sex abuse cases in turkey: A provincial case. *Journal of Child Sexual Abuse, 25*(3), 262–275.
<https://doi.org/10.1080/10538712.2016.1153557>
- Küçük, S. (2012). Hafif zihinsel engelli çocuklar ve ebeveynlerinde cinsel istismardan korunma konusunda farkındalık yaratma. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri
- Küçük, S. (2018). *Anlatırsam Şeker Almaz Çocuk Cinsel İstismarı: Temel İlke, Kavram ve Hikayeler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Küçük, S., Platın, N. ve Erdem, E. (2017). Increasing awareness of protection from sexual abuse in children with mild intellectual disabilities: An education study. *Applied Nursing Research, 38*(10), 153–158.
<https://doi.org/10.1016/j.apnr.2017.10.016>
- Ladd, G. W. ve Pettit, S.,(2002), Parenting and the development of children's peer relationships, *Handbook of Parenting, 5*, 269–309.
- Leclerc, B., Wortley, R. ve Smallbone, S. (2011). Getting into the script of adult child sex offenders and mapping out situational prevention measures. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 48*(2), 209–237.
<https://doi.org/10.1177/0022427810391540>
- Lee, H. (2014). Relations of children's proactive and reactive assertiveness to peer acceptance: moderating effects of social interest. *Sage Journals, 114*(3), 913–926. <https://doi.org/10.2466/21.07.PR0.114k29w6>
- Leming, J. S. (1997). Whether goes character education? Objectives, pedagogy, and research in education programs. *Journal of Education, 179*(2), 11-34.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Nota, L. ve Sores, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior, 62*(1), 101–118.
[https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00057-X](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00057-X)
- Livingstone, S. (2001). *Online freedom and safety for children*. London: LSE Research Online. Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/416/>
- Louwers, E. C. F. M., Korfage, I. J., Affourtit, M. J., Scheewe, D. J. H., Van De Merwe, M. H., Vooijs-Moulaert, F. A. F. S. R., De Koning, H. J. (2011). Detection of child abuse in emergency departments: A multi-centre study. *Archives of disease in childhood, 96*(5), 422–425. <https://doi.org/10.1136/adc.2010.202358>

- Mackenzie, A. ve Nickerson, P. (2009). *The time trap*. New York: American Management Association.
- Mucuk, S., ve Başer, M. (2007). Atılganlık, Kadın Ve Hemşirelik. *Hemşirelik Forumu*, 7-10.
- O’Byrne, R., Rapley, M. ve Hansen, S. (2006). “You couldn’t say “no”, could you?”: Young men’s understanding of sexual refusal. *Feminism & Psychology*, 16(2), 133-154. <https://doi.org/10.1177/0959-353506062970>
- Onyezugbo, E. U. (2003). Effects of gender, age, and education on assertiveness in a Nigerian sample. *Psychology of Women Quarterly*, 27(1), 12–16. <https://doi.org/10.1111/1471-6402.t01-2-00002>
- Öcal, O. (2010). Yalnızlar romanında ifade felci ve kaçış. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 1379-1389.
- Ögel, K., Tamar, D., Evren, C. ve Çakmak, D. (2000). Uçucu madde kullanımının yaygınlığı: Çok merkezli bir araştırmanın verilerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 1(4), 220-224.
- Özcan, H., (1996). İlkokul öğrencilerinin özgüvenleri, akademik başarıları ve anne-baba tutumları arasındaki ilişkiler, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özen, F. F. (2001). Anaokuluna giden ve gitmeyen ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyi ve bağımlılık eğilimleri karşılaştırılması, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özkan, B. (2011). *Ergenlerin cinsel eğitime farklı bir bakış*. Cinsellik ve Cinsel Eğitim Konferansına sunulmuş bildiri, Türkiye Aile Sağlığı ve Planlaması Vakfı, İstanbul.
- Özmen, E. P. (2015). Çocukların atılganlık düzeyinin anne baba tutumları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, S. (2007). Çocuklarda duygusal istismar. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Polat, B., Bostan, R. ve Velioğlu, F. T. (2015). Çocukta genetal sığılma: Cinsel istismarın habercisi olabilir mi? *New Symposium Journal*, 53(1), 23-26.
- Pons, F., Harris, P. L. ve De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>

- Prinstein, U. S. G., Rohrborn, C. ve Influence, P. (1986). *Helping Your Pre-Teen Say No: A Parent's Aid*. 703(10).
- Probst, T., Geib, C., Güroff, E. ve Mühlberger, A. (2017). Training the social skill "being able to demand" vs. training the social skill "being able to say no". A randomized controlled trial with healthy individuals. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 57, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2017.01.006>
- Rad, M., Mithagh, A. ve Shomooss, N. (2015). Self-assertiveness interfacing efficacy in student nurses: Possible outcomes. *YNEDT*, 6917. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.07.016>
- Redberg, R. F. (2013). Learning to say no. *JAMA Internal Medicine*, 173(3), 188. <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2013.3381>
- Rind, B., Tromovitch, P. ve Bauserman, R. (1998). A meta-analytic examination of assumed properties of child sexual abuse using college samples. *Psychological Bulletin*, 124(1), 22-53. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.1.22>
- Rompaey, V. V., Roe, K. ve Struys, K. (2002). Children's influence on internet access at home. *Information, Communication & Society*, 5(2), 189–206. <https://doi.org/10.1080/13691180210130770>
- Rotheram, M. J. ve Armstrong, M. (1982). *Assertiveness training in fourth- and fifth-grade children I*. 10(5).
- Sanberk, İ. ve Akbaş, T. (2011). *Çocuklara yönelik cinsel istismar ve koruyucu eğitim*. Adana: Karahan Yayıncılık.
- Satan, A. (2011). Ergenlerde akran baskısı, benlik saygısı ve alkol kullanımı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (34), 183-194.
- Şar, A. (2007). Depresyonla başetme becerilerinin geliştirme programının son çocukluk dönem depresyonuyla başetmeye etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun*.
- Sayıl, M. (1998). *İnsanın Gelişimi: Yaşam boyu gelişim, psikiyatri temel kitabı*, Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Shao, R., Aquino, K. ve Freeman, D. (2008). Beyond moral reasoning: A review of moral identity research and its implications for business ethics. *Business Ethics Quarterly*, 18(4), 513-540. <https://doi.org/10.5840/beq200818436>


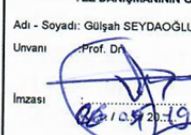

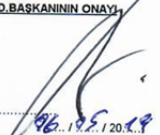

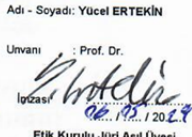
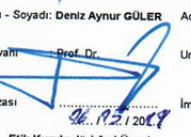
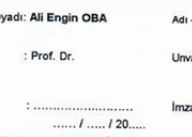

- Slough, N. M., McMahon, R. J., Berman, K. L., Coe, J. D., Dodge, K. A., Foster, E. M., Penderhughes, E. E. (2008). Preventing Serious Conduct Problems in School-Age Youths: The Fast Track Program. *Cognitive and behavioral practice, 15*(1), 3–17. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2007.04.002>
- Smith, Manuel J. (1998). *Hayır dediğimde kendimi suçlu hissediyorum*, (Çev. Gülden Güvenç), Ankara: Hekimler Bülgen Yayinevi
- Sözen, N. (2012). 9- 11 yaş arasındaki çocuklarda mantığın kullanımı. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Stewart, J. (2013). 9-11 yaş arası çocuklar: Gençliğin gelişimindeki çağlar ve aşamalar. https://www.canr.msu.edu/news/9_to_11_year_olds_ages_and_stages_of_youth_development Erşim Tarihi: 26.09.2019
- Stoltenborgh, M., Ijzendoorn, M. H., Euser, E. M. ve Bakermans-Kranenburg, M. J. (2011). A global perspective on child sexual abuse: Meta-analysis of prevalence around the world. *Child Maltreatment, 16*(2), 79-101. <https://doi.org/10.1177/1077559511403920>
- Sümer, N. ve Şendağ, M. A. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi, 24*(63), 86–101.
- Szpalski, M., Gunzburg, R. ve De Kleuver, M. (2003). Unethical research funding contracts: Just say NO! *European Spine Journal, 12*(2), 107. <https://doi.org/10.1007/s00586-003-0551-x>
- Tokur, K. (2012). Çocukların sigaranın zararlarından korunması: Halk sağlığı hemşiresi ve öncelikli sorumluluklar Protection of children from hazards of smoking: Community health nurse and primary responsibilities (Derleme). *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi, 19*(1), 90–96.
- Topbaş, M. (2004). A big shame of mankind child abuse. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1470000/> Erşim Tarihi : 28.11.2019
- Topçu, S. (1997). *Çocuk ve gençlerin cinsel istismarı*. Ankara: Doruk Yayınevi
- Topukçu, H. (1982). Atılganlık eğitiminin ilkokul çocuklarının atılganlık düzeyine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tümer, T. (2018). 9-11 yaş arası çocukların yaşam kalitesinin aile şlevsellik ve sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

- Turhan,R. ve Güneş, Y. (2002). Temel eğitimde sosyal becerilerin geliştirilmesi. *Özel Ekin Lisesi P.D.R.H. servisi*, (Empati), 1–8.
<http://www.ekn.k12.tr/dosya/empat6.pdf> Erşim Tarihi 16.10.2019.
- Ugürol, Y. (2010). Atılganlık becerilerin geliştirme eğitim programının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerin zorbalığa uğrama düzeylerini azaltılmasına etkisi. Ybo örneği. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Uzun, Ç. (2013). Anne-babası boşanmış ve boşanmamış çocuklarda depresyon ve sosyal becerilerin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Varnhagen, C.K., (2011). Children and the Internet. In. J. Gackenbach, (ed.). *Psychology and the internet: Intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications* (2nd ed.). California: Academc Press.
- Vekri, I. (2010). Socioeconomic differences in elementary students' ICT beliefs and out-of-school experiences. *Computers & Education*, 54, 941-950.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.029>
- Vell, S. J., Bing, M. N., Davison, H. K., Ammeter, A. P., Garner, B. L. ve Novcev, M. M. (2009). Religiosity and moral identity: The mediating role of self-control. *Journal of Business Ethics*, 88, 601-613. <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9980-0>
- Voltan, N. (1980). Grupla atılganlık eğitiminin bireyin atılganlık düzeyine etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Voltan, N., (1980). "Rathus atılganlık envanteri geçerlik ve güvenirlik çalışması", *Psikoloji Dergisi*, 3(10), 23-25
- When and How to Say No to Kids. (2017).
<https://www.psychologytoday.com/us/blog/growing-friendships/201712/when-and-how-say-no-kids> Erşim Tarihi 25.09.2019
- Yavuz, Ş. (2007). Son çocukluk dönemi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yavuzer, H. (2003). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remz Kitabevi
- Yaycı, L. ve Düşmez, İ. (2016). Examining of assertiveness level and gender roles attitude of university students according to some demographic characteristics. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 34–62.
<https://doi.org/10.17556/jef.32482>

- Yeşilyaprak, B. ve Kısaç, İ. (1996). Öğretmen adaylarına uygulanan atılganlık eğitimi ve sonuçları. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1, 1-5.
- Yıldırım Doğru, S. (2006). Zihnen engelli çocuklarda cinsel istismar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 80-91.
- Yılmaz, F. (2017). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerinin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazı Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, F. ve Sözer, M. A. (2018). Çocuklar için “hayır” diyebilme becerisi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(1), 33–48. <https://doi.org/10.21031/epod.350631>
- Yılmaz, H. (2018). İyi ebeveyn, çocuğu için her zaman her şeyi yapan ebeveyn değildir: Algılanan helikopter ebeveyn tutum ölçeğinin (AHETÖ) geliştirme çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 3. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967201931114>
- Yolcuoğlu, İ.G. (2009). Sosyal çalışma ve çocuğun iyi hal. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(1), 85-93.
- Yüce, Y. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin reddetme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazı Üniversitesi, Ankara.
- Zengin, F. (2008). Müzakere ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin çözüm stilleri ve atılganlık becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

8. EKLER

8.1. Etik Kurulu Onay Belgesi

| T.C. ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ TEZ/ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMA İZİNİ/ETİK KURULU İZİNİ TALEP FORMU VE ONAY TUTANAK FORMU | | | | |
|---|--|---|---|---|
| ÖĞRENCİ BİLGİLERİ | | | | |
| T.C. NOSU | 22075052036 | | | |
| ADI VE SOYADI | SİBEL BOZKURT | | | |
| ÖĞRENCİ NO | 201710059 | | | |
| TEL. NO.'LARI | 0505 535 38 95 / 0505 506 77 23 | | | |
| E - MAİL ADRESLERİ | musibozkurt01@gmail.com / musibozkurt01@student.cag.edu.tr | | | |
| ANA BİLİM DALI | Psikoloji Anabilim Dalı | | | |
| PROGRAM ADI | Psikoloji Tezli Yüksek Lisans | | | |
| BİLİM DALININ ADI | Psikoloji | | | |
| HANGİ AŞAMADA OLDUĞU (DERS / TEZ) | Tez | | | |
| İSTEKDE BULUNDUĞU DÖNEME AIT DÖNEMLIK KAYDININ YAPILIP-YAPILMADIĞI | 2018 / 2019 -BAHAR DÖNEMİ KAYDINI YENİLEDİM. | | | |
| ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMA TALEBİ İLE İLGİLİ BİLGİLER | | | | |
| TEZİN KONUSU | 9-11 yaş çocuklarda atılganlık ve hayır diyebilme beceri sıklığı ve kullanılan ölçeklerin tanılama yeterliliği | | | |
| TEZİN AMACI | Bu çalışmanın amacı, çocukluğun son dönemi olan 9-11 yaş çocuklarda atılganlık ve hayır diyebilme beceri sıklığını saptamak, bu beceriyi ölçen ölçüm araçlarının bir tanısı olarak kullanılıp kullanılmayacağını değerlendirmektir. | | | |
| TEZİN TÜRKÇE ÖZETİ | Bu çalışmanın amacı, çocukluğun son dönemi olan 9-11 yaş çocuklarda atılganlık ve hayır diyebilme beceri sıklığını saptamak, bu beceriyi ölçen ölçüm araçlarının bir tanısı olarak kullanılıp kullanılmayacağını değerlendirmektir. Görülme sıklığını belirleme çalışması için kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Evren, Mersin İİ Tarsus ilçesinde bulunan 395 öğrenciye ulaşılmıştır. Gözlenen sıklığı belirleme çalışması için kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklem için evrenden basit tesadüfi yöntem ile seçilmiş okullardan 395 öğrenciye ulaşılmıştır. (%80 güç ve %5 yanılma payı için gerekli olan örneklem sayısı olarak belirlenmiştir). Testlerin ontanı performansını değerlendirmek için ise 15 Mayıs 2019-15 Ağustos 2019 tarihleri arasında Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Hastalıkları AD istismar tanısı almış aynı yaş ve cinsiyette çocuklara ölçekler uygulanacaktır. Ölçeklerin sensitivite ve spesifite değerleri saptanarak ontanı değeri irdelenecektir. Araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları Kişisel Bilgi formu, Hayır Diyebilme Becerisi Ölçeği ve Atılganlık Envanteri (İkögretim Formu). | | | |
| ARAŞTIRMA YAPILACAK OLAN SEKTÖRLER / KURUMLARIN ADLARI | Mersin İİ Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Tüm Resmi İlkokul ve Ortaokullar(3,4ve 5. sınıflar) Çukurova Üniversitesi Çocuk Ruh Sağlığı Anabilim Dalı | | | |
| İZİN ALINACAK OLAN KURUMA AIT BİLGİLER (KURUMUN ADI - ŞUBESİ / MÜDÜRLÜĞÜ - İLİ - İLÇESİ) | Mersin Valiliği-Mersin İİ Milli Eğitim Müdürlüğü Çukurova Üniversitesi Etik Kurulu | | | |
| YAPILMAK İSTENEN ÇALIŞMANIN İZİN ALINMAK İSTENEN KURUMUN HANGİ İLÇELERİNDE HANGİ KURUMUN HANGİ BÖLÜMÜNDE HANGİ ALANIN HANGİ KONULARDA HANGİ GRUBA/ KİMLERİNE NE UYGULANACAKI GİBİ AYRINTILI BİLGİLER | Mersin İİ Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Tarsus ilçesinde bulunan İlkokul ve Ortaokulların 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileri ile Çukurova Üniversitesi Çocuk Ruh Sağlığı Anabilim Dalında tanı almış hastalar | | | |
| UYGULANACAK OLAN ÇALIŞMAYA AIT ANKETLERİNİ ÖLÇEKLERİN BAŞLIKLARINI HANGİ ANKETLERİN - ÖLÇEKLERİN UYGULANACAKI | 1. Kişisel Bilgi Formu 2. Hayır Diyebilme Becerisi Ölçeği 3. Atılganlık Envanteri | | | |
| EKLER (ANKETLER, ÖLÇEKLER, FORMLAR GİBİ EVRAKLARINI İSİMLERİLE BİRLİKTE KAÇ ADET/SAYFA OLDUKLARINA AIT BİLGİLER İLE AYRINTILI YAZILACAKTIR) | 1. Kişisel Bilgi Formu (1 Sayfa) 2. Hayır Diyebilme Becerisi Ölçeği (1 Sayfa) 3. Atılganlık Envanteri İkögretim Formu (1 Sayfa) | | | |
| ÖĞRENCİNİN ADI - SOYADI: Sibel BOZKURT | ÖĞRENCİNİN İMZASI:  | TARİH: 06.10.2019 | | |
| TEZ/ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMA TALEBİ İLE İLGİLİ DEĞERLENDİRME SONUCU | | | | |
| 1. Seçilen konu Bilim ve İş Dünyasına katkı sağlayabilecektir. | | | | |
| 2. Anılan konu faaliyet alanı içerisine girmektedir. | | | | |
| TEZ DANIŞMANININ ONAYI | | | | |
| Adı - Soyadı: Gülşah SEYDAOĞLU Unvanı : Prof. Dr. İmzası:  | SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRÜNÜN ONAYI Adı - Soyadı: Murat KOÇ Unvanı : Doç. Dr. İmzası:  | A.B.D.BAŞKANININ ONAYI Adı - Soyadı: Şükrü UĞUZ Unvanı : Prof. Dr. İmzası:  | | |
| ETİK KURULU ASIL ÜYELERİNE AIT BİLGİLER | | | | |
| Adı - Soyadı: Mustafa BAŞARAN Unvanı : Prof. Dr. İmzası:  | Adı - Soyadı: Yücel ERTEKİN Unvanı : Prof. Dr. İmzası:  | Adı - Soyadı: Deniz Aynur GÜLER Unvanı : Prof. Dr. İmzası:  | Adı - Soyadı: Ali Engin OBA Unvanı : Prof. Dr. İmzası:  | Adı - Soyadı: Mustafa Tefvik ODMAN Unvanı : Prof. Dr. İmzası:  |
| Adı - Soyadı: | Unvanı : | İmzası: | Unvanı : | İmzası: |
| Adı - Soyadı: | Unvanı : | İmzası: | Unvanı : | İmzası: |
| Etik Kurulu Jüri Başkanı - Asil Üye | Etik Kurulu Jüri Asil Üyesi | Etik Kurulu Jüri Asil Üyesi | Etik Kurulu Jüri Asil Üyesi | Etik Kurulu Jüri Asil Üyesi |
| Adı - Soyadı: | Unvanı : | İmzası: | Unvanı : | İmzası: |
| Etik Kurulu Jüri Yedek Üyesi | Etik Kurulu Jüri Yedek Üyesi | Etik Kurulu Jüri Yedek Üyesi | Etik Kurulu Jüri Yedek Üyesi | Etik Kurulu Jüri Yedek Üyesi |
| Adı - Soyadı: | Unvanı : | İmzası: | Unvanı : | İmzası: |
| Etik Kurulu Jüri Yedek Üyesi | Etik Kurulu Jüri Yedek Üyesi | Etik Kurulu Jüri Yedek Üyesi | Etik Kurulu Jüri Yedek Üyesi | Etik Kurulu Jüri Yedek Üyesi |
| AÇIKLAMA: BU FORM ÖĞRENCİLER TARAFINDAN HAZIRLANDIKTAN SONRA ENSTİTÜ MÜDÜRÜNE ONAYLATILARAK ENSTİTÜ SEKRETERLİĞİNE TESLİM EDİLECEKTİR. | | | | |
| EKLER: 1. Anket Formu (1 Sayfa) | | | | |
| OY BİRLİĞİ İLE <input type="radio"/> | | | | |
| OY ÇOKLUĞU İLE <input checked="" type="radio"/> | | | | |
| Çalışma yapılacak olan tez için uygulayacak olduğu Anketleri/ Formları/Ölçekleri Çağ Üniversitesi-Etik Kurulu Asil Jüri Üyeleriince İncelenmiş olup 06.10.2019 tarihinde 06.10.2019 tarihleri arasında uygulanmak üzere gerekli iznin verilmesi tarafımızca uygundur. | | | | |
| SöBE-883 | | | | |

8.2. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler;

Bu araştırma, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Yüksek Lisansında tez olarak sunulmak için hazırlanmıştır. Bu çalışmanın amacı çocukluğun son dönemi olan 9-11 yaş çocuklarda atılganlık düzeyini saptamaktır. Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığından derlenen kişi bilgileri kesinlikle gizli tutulacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Tüm ölçme aracı ve formları doldurmanın ortalama 15-20 dk sürmesi beklenmektedir. Lütfen sorularda boş bırakmayınız ve soruları tam olarak okuduktan sonra kendinize en uygun olan cevabi işaretleyiniz. İşaretlemeleri kurşun kalemle yapmanız daha yararlı olacaktır. Sorulara objektif ve samimi cevaplar vereceğinize inanıyoruz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Sibel BOZKURT Mersin Çağ Üniversitesi, Psikoloji Anabilim Dalı
İletişim: musibozkurt01@student.cag.edu.tr

1. Cinsiyetiniz: 1) Kız 2) Erkek

2. Sınıfınız: 1) 3. Sınıf 2) 4. Sınıf 3) 5. Sınıf

3. Okul başarı durumunuzu nasıl tanımlarsınız?
1.Çok kötü 2.Kötü 3.Orta 4.İyi 5.Çok iyi

4. Anne Eğitim Durumu:
1) Okuma yazma bilmiyor
2) Okuryazar
3) İlkokul mezunu
4) Ortaokul mezunu
5) Lise mezunu
6) Üniversite mezunu

5.Baba Eğitim Durumu:
1) Okuma yazma bilmiyor
2) Okuryazar
3) İlkokul mezunu
4) Ortaokul mezunu
5) Lise mezunu
6) Üniversite mezunu

6. Ailenizin ekonomik durumunu nasıl tanımlarsınız?
1) Çok Fakir
2) Fakir
3) Orta
4) Zengin
5) Çok zengin


7. Ailenizin yapısı
1)Anne baba birlikte yaşıyor
2)Anne öldü (siz kaç yaşındayken.....)
3)Baba öldü (siz kaç yaşındayken.....)
4)Ayrı yaşıyorlar (siz kaç yaşındayken.....)
5)Boşandılar (siz kaç yaşındayken.....)
6)Diğer belirtiniz.....

8. Nasıl bir ailede büyüdünüz?
1) Çekirdek-küçük aile (anne+ baba+ kardeşler)
2) Geleneksel- Kalabalık aile (aile+akrabalar)
3) Tek anne veya tek baba ile (dar aile)
4) Diğer

9. Sizi kim büyüttü-çocukken size kim baktı?
1) Annem 2) Bakıcı 3) Nenem 4)Akraba
5) Diğer

10. Herhangi bir kalıcı sakatlık- engellilik- özürlülük ya da ciddi bir hastalığınız var mı?
1) Hayır
2) Evet ise lütfen belirtiniz(.....)

39



8.3. Hayır Diyebilme Becerisi Ölçeği

| I.FORM | | Hiçbir zaman | Nadiren | Bazen | Çoğu zaman | Her zaman |
|--|--|--------------|---------|-------|------------|-----------|
| Sevgili öğrenciler, 1. Lütfen, aşağıdaki her cümleyi ayrı ayrı okuyun. 2. Sizin için hangi seçenek uygunsa onu işaretleyin. 3. Hiçbir maddeyi <u>boş bırakmayın</u> . 4. Her madde için <u>sadece bir seçeneği işaretleyin</u> . | | | | | | |
| 1. | Biri, benden yapmaktan hoşlanmadığım bir şey istediğinde ona, “Hayır, bunu yapmak istemiyorum.” diyebiliyorum. | | | | | |
| 2. | Biri, bana hoşuma gitmeyen bir şey yaptığında ona, “Hayır, bana bunu yapamazsın.” diyebiliyorum. | | | | | |
| 3. | Biri benden başıma kötü işler açacak bir şey istediğinde ona, “Hayır, bunu yapmaya cağım” diyebiliyorum. | | | | | |
| 4. | Bir şeyi yapmak istemediğim zaman, buna çekinmeden “Hayır.” diyebiliyorum. | | | | | |
| 5. | Kabul edersem pişman olabileceğim tekliflere “Hayır.” diyebiliyorum. | | | | | |
| 6. | Kabul edersem kendime kızabileceğim tekliflere “Hayır.” diyebiliyorum. | | | | | |
| 7. | “Hayır” dediğim bir insan, bir süre sonra benden aynı şeyi tekrar istediğinde bu kararımdan vazgeçip onun benden istediği şeyi yapıyorum. | | | | | |
| 8. | “Hayır” dediğim bir insan, beni suçladığında bu kararımdan vazgeçip onun benden istediği şeyi yapıyorum. | | | | | |
| 9. | “Hayır” dediğim bir insan, ağladığında bu kararımdan vazgeçip onun benden istediği şeyi yapıyorum. | | | | | |
| 10. | “Hayır” dediğim bir insanın üzülmesini gördüğümde bu kararımdan vazgeçip onun benden istediği şeyi yapıyorum. | | | | | |
| 11. | “Hayır” dediğim bir insan, araya sevdiğim birini koyduğunda bu kararımdan vazgeçip onun benden istediği şeyi yapıyorum. | | | | | |
| 12. | “Hayır” dediğim bir insan, bana küstüğünde bu kararımdan vazgeçip onun benden istediği şeyi yapıyorum. | | | | | |

8.4. Atılganlık Envanteri (İlköğretim Formu)

| | Evet | Hayır |
|---|------|-------|
| 1. Başka sınıfa bir şey (tahta kalemi/tebeşir) vb. istemek için gitmeye çekinirim. | | |
| 2. Öğretmen tahtaya yanlış bir şey yazsa, bunun yanlış olduğunu bildiğim halde düzeltilmesini isteyemem. | | |
| 3. Derse geç kalsam, geç kalışımı nedenini öğretmene söyleyemem. | | |
| 4. Sınıfta sarama bir başkası otursa, kalkmasını söylerim. | | |
| 5. Öğretmenin verdiği ödevi yapmamışsam, neden yapmadığımı açıklamakta güçlük çekerim. | | |
| 6. Öğretmenin anlattığını duymuyorsam, biraz daha yüksek sesle anlatmasını söyleyemem. | | |
| 7. Kalemim bittiğinde, babamdan para isteyip yeni bir kalem alamam. | | |
| 8. Derste çok sıkıştıysam, tuvalete gitmek için öğretmenden izin isteyemem. | | |
| 9. Oyun oynarken, sıramı alan çocuğa sırasına geçmesini söylerim. | | |
| 10. Çok iyi cevapladığıma inandığım bir yazılı sınavından beklediğim not gelmemişse, öğretmenden yazılı kağıdım tekrar incelenmesini isteyemem. | | |
| 11. Öğretmenin verdiği bir ödevi yapmamışsam, nasıl yapacağımı başka bir öğretmenden soramam. | | |
| 12. Çok istediğim halde, bir halk oyununda oynamaya çekinirim. | | |
| 13. Sınıfta öğretmen bir soru sorduğunda, hemen parmağımı kaldırırım, cevabını söylerim. | | |
| 14. Bir törende şiir vb. okumaya çekinirim. | | |
| 15. Okulun pencerelerinden birinin camını kırarsam, eve gittiğimde babama söylemem. | | |
| 16. Bilmediğim birşeyi büyüklerimden soramam. | | |
| 17. Evimize gelen misafirlere "Hoşgeldiniz" diyemem. | | |
| 18. Bir arkadaşım konuşurken o anda aklıma bir şey gelirse, sözünü bitirmesini beklerim. | | |
| 19. Defterim kalmırsa, babama yeni bir defter almamı söylemem. | | |
| 20. Öğretmeni/öğretmenleri okul dışında bir yerde görsem yanına gidip konuşamam. | | |
| 21. Yokta geçen tanımadığım birisine saatin kaç olduğunu soramam. | | |
| 22. Arkadaşım benden bir kalem istediğinde diğer arkadaşım yoksa, onu kalem veremeyeceğimi söylerim. | | |

| | | |
|---|--|--|
| 23. Acele bir iş için bir yere giderken birisi beni lafa tutsa, ona şım olduğunu ve konuşamayacağımı söyleyemem. | | |
| 24. Hasta olsam, büyüklerime beni doktora götürmelerini söyleyemem. | | |
| 25. Derste anlayamadığım bir konu olsa, öğretmenden tekrar anlatmasını isteyemem. | | |
| 26. Bir arkadaşım kalemimi bir süre kullanmak için alsaydı ve geri veremeyi unutsa, kendisinden kalemimi isteyemem. | | |
| 27. Ben konuşurken biri sözümü kesmeye kalksa, ona konuşmamı dilemesini söylerim. | | |
| 28. Tahtada ders anlatırken çok heyecanlanırsam, ne yapacağımı şaşırırm. | | |
| 29. Okuldan bir ihtiyaç için istenen parayı getiresem, neden getiremediğimi öğretmene açıkça anlatamam. | | |
| 30. Annem pek sık gidip geldiğimiz bir konusundan, tuz, şeker vb. bir şey alıp gelmemi istese, onu gidip isteyemem. | | |
| 31. Arkadaşım kitabımı alsaydı, bir süre sonra geri isteyebilirim. | | |
| 32. Okulda ya da sınıfta kulüp başkanlığı için seçin yapılsa, kendim aday olamam. | | |
| 33. Haksızlığa uğradığım zaman kendimi savunamam ve içine kaparırm. | | |
| 34. Bir toplulukta, bildiğim bir türküyü çok istesem de söyleyemem. | | |
| 35. Öğretmen bir şey yazmak için kalemimi alsaydı ve geri veremeyi unutsa, geriye isteyemem. | | |
| 36. Bir ödevi yapmamışsam, öğretmenden nasıl yapacağımı anlatmasını isteyebilirim. | | |
| 37. Derste yazmak için kalemim olmasa, bir arkadaşından kalem isteyemem. | | |
| 38. Öğretmende gördüğüm hoşuma giden bir kitabı okumak için isteyemem. | | |
| 39. Oyun oynarken bir arkadaşım kurala uymasa sesimi çıkarmam. | | |
| 40. Öğretmeni/öğretmenleri okul dışında bir yerde gördüğümde "günaydın" diyebilirim. | | |
| 41. Bir arkadaşım bana satırsa, öğretmeniminizi de cezalandırma sesimi çıkarmam. | | |
| 42. Şehir merkezine giden bir öğretmenden, parasını verip çok ihtiyaç olan bir kitabı almamı isteyemem. | | |
| 43. Bana bir iş verdiğinde, bu işi yapmaya hiç vaktim olmadıysa halde yapamayacağımı söyleyemem. | | |
| 44. Sınıfta öğretmenin sorduğu sorunun cevabını bildiğim halde, parmağımı kaldırıp söyleyemem. | | |
| 45. Evimize gelen misafirlere "hoş geldiniz" derim. | | |



8.5.Anket İzin Belgesi (Çağ Üniversitesi)



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
ÇAĞ UNIVERSITY

SAYI : 23867972/561 - 334
KONU: Tez Anket İzini Hakkında

07.05.2019

(DAĞITIM YERLERİNE)


1. Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programında kayıtlı olup, programdaki kaydı halen devam etmekte olan ve tez aşamasına geçmiş olan 201710059 numaralı **Sibel BOZKURT**, “**9- 11 yaş Çocuklarda Atılganlık ve Hayır Diyebilme Beceri Sıklığı ve Kullanılan Ölçeklerin Tanılama Yeterliliği**” konulu tez çalışmasını Çukurova Üniversitesi öğretim üyesi olan **Prof. Dr. Gülşah SEYDAOĞLU** danışmanlığında halen yürütülmektedir.
2. Adı geçen öğrencinin bu tez çalışması kapsamında Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Tarsus İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki tüm İlkokul ve Ortaokulların 3. 4. ve 5. Sınıf kademelerinde öğrenim gören öğrencileri ile Çukurova Üniversitesi Çocuk Ruh Sağlığı Anabilim dalında tanı almış hastaları kapsamak üzere kopyası Ek’te sunulan anket uygulamasının yapılması planlanmıştır.
3. Bu kapsamda, adı geçen öğrencinin bu tez çalışması ile ilgili Ek’lerde sunulan anketi uygulayabilmesi için gerekli iznin verilmesi hususunda bilginizi rica ederim.


 Prof. Dr. Ünal AY
 Rektör

EKLERİ: 5 (Beş) Sayfa Anket Formu Listesi.
DAĞITIM:
Gereği:
 Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü
 Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi

A.Yaşar Bayboğan Kampüsü, Adana-Mersin Karayolu 33800 Yenice-Mersin / TÜRKİYE T. +90 (0324) 651 48 00 F. +90 (0324) 651 48 11
www.cag.edu.tr

8.6. Anket İzin Belgesi (Mersin Milli Eğitim Müdürlüğü)



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.10141499
Konu : Sibel BOZKURT ' un
Anket İzin Talebi

23/05/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Tarsus İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 21.05.2019 tarihli ve 9979697 sayılı yazısı.

Tarsus İlçesi Ahmet Zeki Şanlı İmam Hatip Ortaokulu Anasınıf Öğretmeni ve Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Programı Yüksek Lisans öğrencisi Sibel BOZKURT' un Prof. Dr. Gülşah SEYDAOĞLU danışmanlığında yapacağı "9-11 Yaş Çocuklarda Atılganlık ve Hayır Diyebilme Beceri Sıklığı ve Kullanılan Ölçeklerin Tanılama Yeterliliği" konulu araştırma izin talebi ile ilgili 23.05.2019 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Tarsus İlçesi Ahmet Zeki Şanlı İmam Hatip Ortaokulu Anasınıf Öğretmeni ve Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Programı Yüksek Lisans öğrencisi Sibel BOZKURT' un söz konusu çalışmayı 2018-2019 eğitim öğretim yılında İlimiz Tarsus ilçesinde bulunan tüm ilkokul ve ortaokullarda 3. Sınıf, 4. Sınıf ve 5. Sınıfta öğrenim gören öğrencilere okul müdürlüğü'nün kontrolünde gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak) uygulanması, çalışmaya konu kişilerden, aile üyelerinden ad ve soyad, telefon, adres ile din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğü'müze vermek şartı ile uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Adem KOCA
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1- Dilekçe ve Ekleri (11 sayfa)
2- Komisyon Görüşü (2 sayfa)

OLUR
23/05/2019

Süleyman DENİZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Dumlupınar Mah. GMK. Blv. Yenişehir / MERSİN
Elektronik Ağ: <http://mersin.meb.gov.tr>
E-posta: istatistik33@meb.gov.tr

Bilgi için :Şef-Mehmet ŞİMŞEKKAYA-
V.H.K.İ Canan YAŞA Tel.:0(324)3291481-
Dahili Tel.120 Faks 0(324) 3273518-19

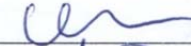

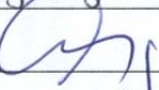


Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden dfc5-6851-3fb2-8230-5a97 kodu ile teyit edilebilir.

8.8. Etik Kurul İzni (Çukurova Üniversitesi)

T.C. ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ GİRİŞİMSSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

| | | |
|-----------------|--|-------------|
| Toplantı Sayısı | | Tarih |
| 92 | | 4 Ekim 2019 |

KARAR NO 25- Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji yüksek lisans programında, Prof. Dr. Gülşah Seydaoğlu yönetiminde, Öğretim Görevlisi Perihan Çam Ray'ın katkılarıyla, Sibel Bozkurt tarafından yürütülmesi öngörülen, "9 - 11 Yaş Çocuklarda Atılgnlık ve Hayır Diyebilme Beceri Sıklığı ve Kullanılan Ölçeklerin Tanılama Yeterliliği" başlıklı yüksek lisans tez projesi araştırma etiği yönünden değerlendirildi. Toplantıya katılan üyelerin oybirliğiyle uygun olduğuna karar verildi. Projede tez yöneticisi olarak yer alan etik kurul üyesi Prof. Dr. Gülşah Seydaoğlu oylamaya katılmadı.

| | | |
|---------------|--|---|
| BAŞKAN | Prof Dr Selim Kadioğlu Tıp Tarihi ve Etik Anabilim Dalı |  |
| ÜYELER | Prof Dr Davut Alptekin Tıbbi Biyoloji Anabilim Dalı |  |
| | Prof Dr Dinçer Yıldızdaş Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı | Toplantıya Katılmadı |
| | Prof Dr Gülşah Seydaoğlu Biyostatistik Anabilim Dalı | Oylamaya Katılmadı |
| | Prof Dr Gürhan Sakman Genel Cerrahi Anabilim Dalı |  |
| | Prof Dr Murat Gündüz Anesteziyoloji ve Reanimasyon Anabilim Dalı |  |
| | Doç Dr Ezgi Özyılmaz Saraç Göğüs Hastalıkları Anabilim Dalı | Toplantıya Katılmadı |
| | Av. Zehra Bulut Hukukçu Üye | Toplantıya Katılmadı |
| | Dr Neşe Kayrın Kurum Dışı Üye |  |

Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlık Binası, Balcalı 01330 Adana
Telefon: 0322 338 60 60 dahili 3465, Faks: 0322 338 67 22

9. ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Sibel BOZKURT

Doğum yeri ve yılı:

- Yumurtalık 20.07.1983

Eğitim hayatı:

- Yumurtalık Sugözü İlkokulu, Ceyhan Remzi Oğuz Arık İlkokulu
- Ceyhan Yaltır Kardeşler Ortaokulu
- Ceyhan Kız Meslek Lisesi
- Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
- İ.Ü.A.Ö.F. Çocuk Gelişimi Lisans Programı
- Çağ Üniversitesi Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı

İletişim Bilgileri:

- **Tel:** 0505 5353895
- **E-mail:** musibozkurt01@gmail.com / osmanegebozkurt@hotmail.com