

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA BİLİM DALI

ERGENLERDE ALGILANAN DUYGUSAL İSTİSMAR İLE SOSYAL BECERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Fatma Tosuntaş Karakuş

İstanbul,2006

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA BİLİM DALI

**ERGENLERDE ALGILANAN DUYGUSAL İSTİSMAR İLE SOSYAL
BECERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Fatma Tosuntaş Karakuş

DANIŞMAN: YRD.DOÇ DR. CANAN SAVRAN

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ERGENLERDE ALGILANAN DUYGUSAL İSTİSMAR İLE SOSYAL
BECERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Fatma Tosuntaş Karakuş

DANIŞMAN: Yrd. Doç. Dr. CANAN SAVRAN

JÜRİ ÜYESİ: Yrd. Doç. Dr. NECLA TUZCUOĞLU

JÜRİ ÜYESİ: Yrd. Doç. Dr. AHMET ŞİRİN

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü
Yüksek Lisans Tezi

İSTANBUL, 2006

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
SUMMARY	iv
TABLolar LİSTESİ	v
BÖLÜM 1: GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar.....	6
BÖLÜM 2: İLGİLİ LİTERATÜR.....	8
2.1.Gelişim.....	8
2.1.1. Gelişim Kanunları.....	8
2.1.2. Gelişim Kuramları.....	9
2.1.2.1.Freud ve Psiko Seksüel Gelişim.....	10
2.1.2.2.Erikson ve Psiko Sosyal Gelişim.....	12
2.1.2.3.Piaget ve Bilişsel Gelişim.....	14
2.1.2.4.Kohlberg ve Ahlak Gelişimi.....	16
2.1.2.5.Bandura ve Sosyal Öğrenme.....	16
2.1.2.6.Vygotsky ve Sosyal Gelişim Teorisi.....	17

2.1.3. Gelişim Dönemleri	18
2.1.3.1.Bebeklik Dönemi.....	19
2.1.3.2.İlk Çocukluk Dönemi	19
2.1.3.3.İkinci Çocukluk Dönemi.....	20
2.1.3.4.Ergenlik Dönemi	20
2.1.3.5.İlk/Genç Yetişkinlik Dönemi.....	21
2.1.3.6.Yetişkinlik Dönemi (Orta Yetişkinlik)	22
2.1.3.7.Yaşlılık Dönemi.....	22
2.1.4. Gelişim Alanları.....	23
2.1.4.1.Fiziksel Gelişim.....	23
2.1.4.2.Duygusal Gelişim	23
2.1.4.3.Bilişsel Gelişim.....	26
2.1.4.4.Ahlaki Gelişim.....	27
2.1.4.5.Sosyal Gelişim.....	27
2.1.4.5.1. Ergenlik Döneminde Sosyal Gelişim.....	34
2.1.4.5.2. Sosyal Davranış.....	37
2.2.Sosyal Beceri.....	38
2.2.1. Sosyal Becerinin Tarihçesi.....	48
2.2.2. Sosyal Beceri İle İlgili Kavramlar.....	49
2.2.3. Sosyal Yeterlik.....	51
2.2.4. Sosyal Beceri Yetersizlikleri.....	53
2.2.5. Sosyal Beceri Eğitimi.....	54
2.2.6. Sosyal Becerinin Ölçülmesi.....	56
2.3.İstismar.....	58
2.3.1. İstismar Çeşitleri.....	61
2.3.1.1.Fiziksel İstismar.....	62
2.3.1.2.Duygusal İstismar.....	63
2.3.1.3.Cinsel İstismar.....	65
2.3.1.4.İhmal.....	66
2.3.2. Anne Baba Çocuk İstismarı.....	67
2.3.3. Öğretmen Okul ve Çocuk İstismarı.....	73
2.4.Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	78
2.4.1. Yurtdışında Yapılmış Sosyal Beceriyle İlgili Araştırmalar.....	78

2.4.2. Yurtdışında Yapılmış İstismarla İlgili Araştırmalar.....	81
2.5. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar.....	84
2.5.1. Türkiye’de Yapılmış Sosyal Beceriyle İlgili Araştırmalar.....	84
2.5.2. Türkiye’de Yapılmış İstismarla İlgili Araştırmalar.....	88
 BÖLÜM 3: YÖNTEM.....	 93
3.1.Araştırma Modeli.....	93
3.2.Evren ve Çalışma Grubu.....	94
3.2.1. Evren.....	94
3.2.2. Çalışma Grubu.....	94
3.3.Veri Toplama Araçları.....	94
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	95
3.3.2. Anne Baba Genç İlişkileri Ölçeği.....	95
3.3.3. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği.....	96
3.3.4. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği.....	97
3.4.Verilerin Toplanması.....	99
3.5.Verilerin Çözümleme Yöntemleri	99
 BÖLÜM 4: BULGULAR.....	 102
4.1.Örneklem Grubunun Genel Yapısı Ve Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	102
4.2.Araştırmanın Sürekli Değişkenlerine Ait Bulgular.....	109

BÖLÜM 5: TARTIŞMA VE YORUM.....	142
BÖLÜM 6: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	166
6.1.Sonuçlar.....	166
6.2.Öneriler.....	170
KAYNAKÇA.....	171
EKLER	
EK I: Kişisel Bilgi Formu	
EK II: Anne Genç İlişkileri Ölçeği (POPMIFA-M)	
EK III: Baba Genç İlişkileri Ölçeği (POPMIFA-F)	
EK IV: Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği(AÖDÖ)	
EK V: Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY)	

ÖNSÖZ

Günümüzde modernleşme ve her alandaki hızlı değişimlerin etkisi, aile ve okul gibi birçok toplumsal kurumu ve bireylerin ruh sağlığını da etkilemektedir. Çocuğun kişiliği ve gelişimi üzerinde olumsuz etkiye sahip faktörlerin etkilerinin belirlenmesi, özellikle problemler ortaya çıkmadan önce önleyici çalışmaların önemini pekiştirecektir. Çocuğun gelişiminde anne baba ve öğretmenlerin etkisine ilişkin literatürde çok fazla çalışma ve araştırma yapılmıştır.

Çocukluk döneminde olumsuz çevre koşullarının yarattığı engellerle karşılaşan insan, yetişkin yaşam için gerekli olan yetenekleri geliştiremez ve zorlanma durumlarına karşı geliştirmiş olduğu yöntemler yetersiz kalır(Geçtan,1999).

Duygusal istismarın çocuklarda ve ergenlerde neden olduğu olumsuz sonuçların listesi oldukça uzundur. Bazı zamanlarda, tamir edilemez ve olumsuz tahribatlara yol açan istismarın, çocukların ve ergenlerin sosyal ilişkilerini ve sosyal gelişimlerini de olumsuz etkilediği araştırmalarla da ortaya konmuştur.

Sosyal becerileri gelişmiş olan bir çocuğun ya da ergenin, kendine güvenini arttıracak çalışmaları çekinmeden yapan, akademik açıdan potansiyelini daha iyi kullanan, duygularını bastırmayan, kişiler arası ilişkilerde akranları ve çevresindeki kişiler tarafından kabul edilen, kendini iyi ifade edebilen, kendi kararlarını verebilen, karşılaştığı problemleri çözebilen ve en önemlisi psikolojik olgunluğu olan bir birey olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde pek çok kişinin desteği ve emeği bulunmaktadır. Öncelikle araştırma sürecinde bilgi ve deneyimlerini aktaran tez danışmanım ve çok değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Canan Savran'a teşekkürlerimi sunarım.

Çevirilerin yapılması ve kaynak temini hususunda yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşlarım Hilal Çelik, Murat Dinçer ve değerli hocam Seval İmamoğlu'na; araştırma uygulama ve tez sürecinde desteklerini esirgemeyen çok sevgili arkadaşlarım Hakan Çetin, Gülizar Şahin ve Mustafa Songün'e; teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Her zaman yanımda olan ve beni destekleyen sevgilerini ve yardımlarını hep hissettiren babama, anneme ve kardeşlerime, özellikle de eğitim yaşantımda geleceğe bakmamı ve ilerlememi sağlayan, bana olan güvenini hiç kaybetmeyen biricik babama ve her

konuda güvenini hissettiğim, karşılaştığım her zorluk da önümü açan, çalışmalarında beni motive eden, ve özellikle istatistiksel konularda tüm bilgisiyle çalışmalarına destek olan sevgili eşim Mehmet Akif Karakuş'a içten sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Fatma TOSUNTAŞ KARAKUŞ

Ağustos,2006

ÖZET

Bu çalışma 12-14 yaş grubu ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamına İstanbul’da İlköğretim 2. kademe öğrencileri olan, 204 erkek 221 kız olmak üzere toplam 425 ergen dahil edilmiştir. Ergenlerin genel özelliklerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeylerini belirlemek amacıyla, Anne ve Baba için Anne/Genç İlişkileri Ölçeği, Öğretmen için Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Ergenlerin sosyal beceri düzeylerini ölçmek amacıyla da Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY) kullanılmıştır. Cinsiyet, yaş, okul türü, kardeş sayısı, doğum sırası, anne baba eğitim durumu, anne baba birliktelik durumu, anne baba tutumu, anne babanın hayatta olup olmama durumu, anne babanın öz olup olmama durumu ve sosyoekonomik düzey” değişkenlerine göre sosyal beceri düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Verilerin çözümlenmesi aşamasında, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğrencilere uygulanan ölçekler puanlanmıştır. Ham verilerin çözümlemeleri Bağımsız Grup T Testi, Non Parametrik Mann Whitney U Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA), Tamamlayıcı Post Hoc Tekniği olarak da Scheffe Testi ve Tamhane Testi, Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Regresyon Analizi ile sınanmıştır.

Araştırma sonucunda, ergenlerin sosyal beceri düzeyleri olan olumlu ve olumsuz sosyal davranışlarının, algılanan duygusal istismar seviyeleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

ABSTRACT

This study aimed to assess the relationship between the level of the perceived emotional abuse and social skills of the adolescents. The research included 425 students on 6-8th graders from Istanbul, 204 of them were boy and 221 of them were girl.

To gather demografical characteristics of the adolescents “Personal Questionnaire Form” was applied. To define the level of perceived emotional abuse of adolescents “The perceived Teacher Behavior Inventory” and “The Perception of Psychological Maltreatment Inventory for Adolescent – Mother Form and Father Form” were used. In addition to evaluate the level of the social skills of the adolescents “Matson Evaluation of Social Skills with Youngster” was also applied.

In this study social skills was investigated correlationally in terms of the variables of adolescents’ sex, age, school type, number of siblings, birth order, educational status of parents, parenting attitudes of parents, parents being together or not, being alive or not, being biological parents or not and social and economical status of the parents.

While analysis of the data, inventories were scored after the demografical variable had been scored. Independent Sample T-Test, non-parametric Mann-Whitney-U Test, one-way ANOVA, and as posthoc techniques Scheffe- Test and Tamhane’s T-2 Test, Pearson Correlation Coefficient, Multiple Linear Regression Analyse were used as statistical techniques.

The findings demonstrated that social skills of the adolescents differ with respect to level of the perceived emotional abuse.

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1.	: Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	102
Tablo 4.2.	: Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	103
Tablo 4.3.	: Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	103
Tablo 4.4.	: Kardeş sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	104
Tablo 4.5.	: Doğum Sırası Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	104
Tablo 4.6.	: Anne Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	105
Tablo 4.7.	: Baba Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	105
Tablo 4.8.	: Aile Birliktelik-Ayrılık Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	106
Tablo 4.9.	: Algılanan Anne Baba Tutumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	106
Tablo 4.10.	: Anne Yaşam Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	107
Tablo 4.11.	: Baba Yaşam Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	107
Tablo 4.12.	: Anne Özlük/Üveylik Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	107
Tablo 4.13.	: Baba Özlük/Üveylik Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	108
Tablo 4.14.	: Algılanan Sosyoekonomik Düzey Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	108
Tablo 4.15.	: Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY) Alt Boyut Puanları İçin N , $\bar{x}$, ss ve $Sh_{\bar{x}}$ Değerleri.....	109

Tablo 4.16. : Anne Genç İlişkileri Ölçeği, Baba Genç İlişkileri Ölçeği ve Öğretmen Öğrenci İlişkileri Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin N , $\bar{x}$, ss ve $Sh_{\bar{x}}$ Değerleri.....	110
Tablo 4.17. : 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	110
Tablo 4.18. : 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	111
Tablo 4.19. : 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	112
Tablo 4.20. : 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	112
Tablo 4. 21. : 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	113
Tablo 4.22. : 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	114
Tablo 4.23. : 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	115
Tablo 4.24. : 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	115

Tablo 4.25. : Olumlu Sosyal Davranış Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	116
Tablo 4.26. : 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	117
Tablo 4.27. : 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	118
Tablo 4.28. : Olumlu Sosyal Davranış Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	119
Tablo 4.29. : 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	120
Tablo 4.30. : Olumsuz Sosyal Davranış Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	121
Tablo 4.31. : 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	122
Tablo 4.32. : Olumlu Sosyal Davranış Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	123
Tablo 4.33. : 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	124

Tablo 4.34. : Olumsuz Sosyal Davranış Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	125
Tablo 4.35. : 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	126
Tablo 4.36. : Olumlu Sosyal Davranış Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	127
Tablo 4.37. : 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Anne Babanın birliktelik durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	128
Tablo 4.38. : 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Anne Babanın Birliktelik Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	128
Tablo 4.39. : 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Anne Baba Tutumları Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	129
Tablo 4.40. : 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Anne Baba Tutumları Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	130
Tablo 4.41. : Öğrencilerin Annelerinin Hayatta Olup Olmaması Değişkenine Göre Olumsuz Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	130
Tablo 4.42. : Öğrencilerin Annelerinin Hayatta Olmaması Değişkenine Göre Olumlu Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	131

Tablo 4.43. : Öğrencilerin Babalarının Hayatta Olmaması Değişkenine Göre Olumsuz Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	131
Tablo 4.44. : Öğrencilerin Babalarının Hayatta Olmaması Değişkenine Göre Olumlu Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	132
Tablo 4.45. : Öğrencilerin Annelerinin Öz Olup Olmaması Değişkenine Göre Olumsuz Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	132
Tablo 4.46. : Öğrencilerin Annelerinin Öz Olmaması Değişkenine Göre Olumlu Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	133
Tablo 4.47. : Öğrencilerin Babalarının Öz Olup Olmaması Değişkenine Göre Olumsuz Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	133
Tablo 4.48. : Öğrencilerin Babalarının Öz Olup Olmaması Değişkenine Göre Olumlu Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	134
Tablo 4.49.: 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	134
Tablo 4.50. : Olumsuz Sosyal Davranış Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane’s T2 Testi Sonuçları.....	135
Tablo 4.51. : 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	136

Tablo 4.52. : Olumlu Sosyal Davranış Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	137
Tablo 4.53. : 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Algılanan Duygusal İstismar Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	138
Tablo 4.54. : Algılanan (Anne- Baba-Öğretmen) Duygusal İstismar Değişkeninin 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Yordamak Amacı ile Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	139
Tablo 4.55. : 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Algılanan (Anne- Baba-Öğretmen) Duygusal İstismar Değişkenine Göre Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	140
Tablo 4.56. : Algılanan (Anne- Baba-Öğretmen) Duygusal İstismar Değişkeninin 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Yordamak Amacı ile Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	140
Tablo 4.57. : 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Algılanan (Anne- Baba-Öğretmen) Duygusal İstismar Değişkenine Göre Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	141

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Tanımı oldukça güç ve sınırları kesin olarak belirli olmayan ergenlik çağını UNESCO 15–25 yaş arası olarak sınırlamıştır, ancak bu yaş sınırları değişik ülke ve toplumlarda farklılık göstermektedir(Aktuna, 1988; Koptagel, 1984).

Ergenlik insanda bedence, boyca büyüme, hormonal, cinsel, sosyal, duygusal, kişisel ve zihinsel değişme ve gelişmelerin olduğu, buluşla (11–14 yaş) başlayan ve bedence büyümenin sona ermesi (21–22 yaş) ile sonlandığı düşünülen özel bir evredir(Kulaksızoğlu, 2000).

İnsan yaşamının yaklaşık 1/10'ini kapsayan ergenlik döneminin başlangıcında kişinin biyolojik durumunda, sonucunda ise psikososyal durumunda değişiklik olduğundan dönemin başlangıcı ve sonu, birer kriz olarak nitelendirilebilir(Koptagel, 1984).

Doğum öncesinden başlayarak ölüme kadar süregelen gelişim olgusunda gelişim dönemleri bulunmaktadır. Birbirlerinden farklı nitelikleri olan bu gelişim dönemlerinin her birine özgü gelişim görevleri vardır. İnsanın kendisi ve çevresi ile kurduğu etkileşim sonucu, o döneme özgü gelişimi sağlaması beklenir. Kendi dönemi içerisinde gerçekleştirilemeyen gelişim görevlerinin daha sonra telafisi çok zor olabilir ya da telafi edilemeyebilir. Bu açıdan gelişim dönemleri kritik öneme haizdir. İnsanın gerçekleştirmesi gereken gelişim görevlerini gelişim dönemlerine göre sınıflamak mümkündür(Şirin,2002).

Ergenlik dönemi'nde başarılması gereken gelişim görevleri şu şekilde sıralanabilir(Kılıçcı,2000).

- 1) Cinsel rolünü kabullenme ve bu role uygun davranış örüntüleri geliştirebilme,
- 2) Duygusal bağımsızlığını kazanma ve kendisiyle ilgili önemli kararları kendi başına verebilme,

- 3) Akran dünyası içinde kabul görme ve arkadaşlık, işbirliği, liderlik yeteneklerini geliştirebilme,
- 4) Çatışan değerleri uzlaştırma ve kendi yaşına özgü bir yaşam felsefesi geliştirebilme,
- 5) Meslek seçimi için gerekli ön hazırlıkları yapma ve uygun olan mesleği seçebilme,
- 6) Öz kimliğine ulaşma ve bunu kabullenebilme.

Diğer insanlara nasıl davranılacağını öğrenmek, bir başka deyişle sosyal gelişim, insan yaşamının önemli bir yönüdür. Çocuklar büyüdükçe davranışlarının şekillenmesinde ana-babalarının ve diğer çocukların etkisi giderek fazlalaşır. Ana babanın ve içinde yaşadığı çevrenin bu anlamda ona sunduğu sosyal öğrenme yaşantıları ve gördüğü modeller çok önemlidir. Yine çocuğun ana babadan gördüğü sosyal yaşantılar ve aldığı modeller çocuğun olumlu ya da olumsuz bir sosyal ilişki tarzına gireceğini belirlemede büyük rol oynar(Morgan,1998).

Kişilik özellikleri için sosyal boyut sosyal beceri kavramıyla örtüşmektedir. Bu bağlamda kişiliğin sosyal boyutunu ele alan kavram ve kuramlar bir şekilde sosyal beceri kavramının kapsamı içinde yer almaktadır. Başkalarının keşfedilmesi, kişinin kendisinin dışındaki kişilerle karşılıklı ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi demektir. Böyle ilişkilerin kurulabilmesi için bir takım beceriler gereklidir. İşte bu becerilere kısaca sosyal beceriler denir. İnsanlar bu becerileri sayesinde bir arada yaşarlar(Bacanlı,1999).

Literatürde yer alan sosyal beceri tanımlarını üç başlık altında sınıflandırmak mümkündür. İlki, araştırmacıların akranlar tarafından kabul edilmeyi ve popülerliği içeren akran kabulü tanımıdır. İkincisi, sosyal becerinin, kişinin sosyal davranışının pekiştirilme olasılığını arttıran ya da cezalandırılma olasılığını azaltan, duruma özel davranışlar olarak kabul edildiği davranışsal tanımdır. Üçüncü bir tanım olarak da sosyal beceriyi, çocuğun belli durumlarda, önemli sosyal sonuçları tahmin etmesine yardımcı olan davranışlar olarak ele alan sosyal geçerlik tanımıdır(Erdoğan, 2003).

Çocuklar, sağlıklı iletişim kuramamaları nedeniyle, kişilik ve davranış problemleri gösterebilmektedirler. Bu çocuklar, aile bireyleriyle iletişimlerinde özellikle de kardeş ilişkilerinde yalnız kalabilmektedirler. Ana babaların aşırı koruyucu tutumu karşısında çocukta bağımlılık gelişerek, olumlu benlik kavramı gelişimi engellenmektedir. Bu ise, çocuğun diğer insanlarla iletişim kurmasını zorlaştırarak, toplum tarafından kabul görmeyen birey olmasına neden olmaktadır(Avcıoğlu,2005).

Günümüzde çocuk istismarı çocuğun, ihmal edilmesi ile ona fiziksel, duygusal ve cinsel olarak zarar vermeyi içeren çok karmaşık ve tehlikeli sorunlar bütünü olarak değerlendirilmektedir. Çocuk istismarı olgusu herhangi bir din, kültür, sosyal sınıf ya da ekonomik koşula bağlı olmamakla birlikte kültürel değer, inanç ve koşullardan etkilenebilmektedir. Türk Ceza Kanunu'nda ise çocuğun kendisine karşı suç işlenerek istismar ve ihmal edildiği olaylar kişi hürriyetini, yaşamını ve bedensel bütünlüğünü ihlal eden suçlar; kaçırma ve ırza geçme, fuhuşa yöneltme, terk etme, terbiye ve disiplin araçlarını kötüye kullanma, fena muamele etme gibi konularla ilgili çeşitli kanun maddeleriyle düzenlenmiştir. Türkiye'de istismar ile ilgili adalete yansımış olgular, sosyo-kültürel nedenlerle gizli tutulan olgularla birlikte düşünüldüğünde istismarın ülkemizde küçümsenmeyecek düzeylerde olduğu tahmin edilmektedir(Ahioğlu,2004).

Duygusal istismar, yapısı ve dinamikleri nedeniyle çocuğun reddedilmesi, korkutulması, aşağılanması, çocuğun duygusal tepkiler alamaması, yaşından önce ağır yükler ve sorumluklar yüklenmesi gibi oldukça süregelen davranışlara maruz kalmasıdır ve duygusal istismar çocuğun benliğinde örseleyici etkiler meydana getirebilmektedir(Aydın,1997).

Ergenlerin algıladığı duygusal istismar ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; araştırma kapsamına giren, 12–14 yaş grubu ergenlerin anne, baba ve öğretmenleri tarafından algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde aşağıda verilen şu sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) 12–14 yaş grubu ergenlerin sosyal beceri düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) 12–14 yaş grubu ergenlerin sosyal beceri düzeyleri, yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) 12–14 yaş grubu ergenlerin sosyal beceri düzeyleri, okul değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

- 4) 12–14 yaş grubu ergenlerin sosyal beceri düzeyleri, kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5) 12–14 yaş grubu ergenlerin sosyal beceri düzeyleri, doğum sırası değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 6) 12–14 yaş grubu ergenlerin sosyal beceri düzeyleri, anne-babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 7) 12-14 yaş grubu ergenlerin sosyal beceri düzeyleri, anne-babanın birliktelik durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 8) 12-14 yaş grubu ergenlerin sosyal beceri düzeyleri, algılanan anne baba tutumları değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 9) 12–14 yaş grubu ergenlerin sosyal beceri düzeyleri, anne-babanın hayatta olup olmama değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 10) 12–14 yaş grubu ergenlerin sosyal beceri düzeyleri, anne babanın öz olup olmama değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 11) 12–14 yaş grubu ergenlerin sosyal beceri düzeyleri, algılanan sosyoekonomik düzey(SED) değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 12) 12–14 yaş grubu ergenlerin algılanan (anne- baba-öğretmen) duygusal istismar düzeyleri ile sosyal beceri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 13) 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Algılanan (Anne- Baba-Öğretmen) Duygusal İstismar Düzeyleri, Sosyal beceriyi yordamakta mıdır?

1.3. Önem

Ergenlerde algılanan duygusal istismarın bireyi, birçok gelişim alanlarında farklı yönlerden etkilediği araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu gelişim alanlarından birisi de sosyal gelişimdir. Duygusal istismar çocuk ve ergenlerin sosyal ilişkilerini ve sosyal gelişimini olumsuz etkilemektedir. Sosyal ilişkilerde kişinin kendisini ortaya koyması, sosyal gelişimini tamamlayabilmesi için bir takım sosyal becerileri başarabilmesi çok önemlidir. Bu sosyal becerilerin gelişmesi için de anne baba ve öğretmenlerin tutumları ve çabaları çok önemlidir. Anne baba ve öğretmenlerin çocuğa ve ergene yönelik olumsuz davranışları, çocuğun sosyal becerilerinin ve kendine güveninin gelişmesine engel olabilmektedir. Anne Baba ve Öğretmen tarafından ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ile ergenlerin sosyal becerisi arasındaki ilişkinin araştırılması ile ortaya çıkacak sonuçların, bu konuda literatüre zenginlik

ve farklı bir bakış açısı katacağı düşünülmektedir. Yine ortaya çıkacak sonuçların, istismarın ergen üzerinde doğurduğu olumsuz sonuçlara dikkatleri çekerek, anne babaları, öğretmenleri ve psikolojik danışmanları, istismarın sosyal beceri üzerindeki etkisi konusunda bilinçlendirebileceği düşünülmektedir. Bu da araştırmanın önemini oluşturmaktadır.

1.4. Sayıtlılar

Bu araştırmanın temel aldığı bazı varsayımlar şunlardır:

- 1) Araştırmaya katılan tüm ergenlerin test maddelerini ve kişisel bilgi formunu içten ve objektif olarak cevaplandırıdıkları kabul edilmektedir.
- 2) Araştırma kapsamında alınan çalışma grubunun sayısının yeterli olduğu kabul edilmiştir.
- 3) Kullanılan ölçme araçları, kişisel bilgileri edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış “Kişisel Bilgi Formu”, algılanan duygusal istismar düzeylerini (anne baba ve öğretmen) saptamak için Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği (POPMIFA), Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği (AÖDÖ) ve sosyal beceri düzeylerini tespit etmek amacıyla da “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY)” ölçtükleri özellikler bakımından geçerli ve güvenilirlerdir.
- 4) Sosyal beceriye etki eden bağımsız değişkenlerden birinin de anne baba ve öğretmen tarafından algılanan duygusal istismar olduğu kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1) Araştırma bulguları İstanbul il sınırları içinde bulunan 6 ilköğretim (ikinci kademe) kurumu öğrencileri ile;
- 2) 12–14 yaş grubu ergenlerle;
- 3) Araştırmaya katılan bireylerin algılanan duygusal istismar ve sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi, ölçekte yer alan maddelerle;

- 4) Çalışma grubunu oluşturan bireylerin veri toplama araçları kapsamındaki ölçeklere verdikleri yanıtlarla;
- 5) Anne/Baba Genç İlişkileri (POPMIFA) ve Algılanan Öğretmen Davranışları (AÖDÖ) ölçeklerinin sadece toplam puanları ile Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme ölçeğinin olumlu ve olumsuz sosyal davranış alt boyutları arasındaki ilişkiyle; sınırlıdır.

1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar

POPMIFA: Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği.

AÖDÖ: Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği.

MESSY: Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği.

Ergenlik: Ergenlik insanda bedence, boyca büyüme, hormonal, cinsel, sosyal, duygusal, kişisel ve zihinsel değişme ve gelişmelerin olduğu, buluşla (11-14 yaş) başlayan ve bedence büyümenin sona ermesi (21-22 yaş) ile sonlandığı düşünülen özel bir evredir(Kulaksızoğlu, 2000).

Sosyal Gelişim: Sosyal gelişim, kişinin duygularındaki, başka insanlarla olan ilişkilerindeki ve kişiliğindeki değişiklikleri içermektedir. İnsanın özgüveni, motivasyonu gibi özellikleri ve bu özelliklerin yaşa göre değişimi sosyal gelişim alanının konusunu oluşturmaktadır(Aydın,2006).

Sosyal Beceri: Sosyal beceri, bireyin başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşimde bulunmasına olanak sağlayan davranışlardır. Sosyal beceriler, davranış şeklinde ortaya çıkarlar, kişiler arası bir nitelik gösterirler, çevredeki kişiler tarafından beğenilirler, iletişim ve etkileşimi sürdürmeye yöneliktirler, tekrarlanabilirler, belirlenebilirler(Bacanlı,2002).

Olumsuz Sosyal Davranış: Merrell'e göre, olumsuz sosyal davranış, uygun sosyalleşmeyi engelleyen ve olumsuz sosyal çıktılara sebep olan akranları reddetme ve anlaşılamama gibi davranışlar olarak tanımlanmaktadır(Yukay,2003). Raymond ve Matson'a göre, olumsuz sosyal davranış, sözel ve sözel olmayan sosyal ve saldırgan davranışları içerir(Erdoğan,2003).

Olumlu Sosyal Davranış: Raymond ve Matson'a göre, olumlu sosyal davranış çocukların başkalarına zarar vermeden kurdukları kişiler arası ilişkileri içermektedir(Erdoğan,2003). Morgan (1998) çocukların yardımseverlik, işbirliği gibi davranışlarını olumlu sosyal davranış olarak belirtmiştir.

Sosyal Yeterlik: Sosyal yeterlik bir kişinin sosyal ilişkileri yürütebilmesinde gerekli becerilerin kazanılmış olup olmadığını ifade eder. Bu anlamda bir ölçüte göre kişinin değerlendirilmesini içerir (Burger,2006).

İstismar: Ana baba ya da bakıcının, çocuğu zarar verici deneyimlerle baş başa bırakması istismar olarak tanımlanır(Lynch,1999).

Duygusal İstismar: Psikolojik gelişmenin duraklamasına neden olacak sözel istismarı veya aşırı emirleri kapsayan, çocuğun kimliğini zedeleyen ve bozuk davranışları ortaya çıkaran tavırları içeren ve tüm kötü muamele biçimlerini şemsiye gibi altına toplayan, tek başına var olduğu gibi fiziksel ve cinsel istismar ile birlikte görülebilen, tanımlanması en zor ancak en sık rastlanan istismar türüdür(Polat,2001;Erkman,1999).

BÖLÜM II

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Gelişim

Gelişim, hayatın başlangıcından ölüme dek süren nitelik ve nicelikle ilgili değişikliklerdir. Söz konusu değişiklikler fizyolojik ve psikolojik boyuttaki süreçlerin tümünü kapsamaktadır. (Aydın,1997).

Gelişme belli bir doğrultuya yönelik sistemli değişiklikler olarak tanımlanabilir. İnsan sürekli bir oluşum içerisinde. Bireyin gelişmesi kısmen olgunlaşma, kısmen de öğrenme yoluyla olur. Olgunlaşma zamanla kendiliğinden meydana gelen anatomik ve fizyolojik gelişmelerdir. Bu tür gelişmede kalıtımın rolü büyüktür. İnsan hayatının başlangıcında gelişme daha ziyade olgunlaşma yoluyla olur. Çocuk aynı zamanda birtakım deneyler ve yaşantılar sonunda hareketlerini değiştirmeye başlar. Bu gelişme de deneyimlere bağlı olarak öğrenmenin rolüdür. Olgunlaşma öğrenmenin temelidir(Baymur,1994).

Gelişme üzerinde birçok araştırmalar yapılmış ve gelişimin bazı temel özellikleri ortaya konmuştur. Gelişimin bu temel özellikleri, gelişim kanunları adını almaktadır(Baymur,1994).

2.1.1. Gelişim Kanunları

Canlının büyüme ve gelişmesi birtakım ilkelere göre olur. Bu ilkeler canlının yaşamı üzerinde etkisini gösterir. Bu ilkeler doğa yasası gibi, kişinin büyüme ve gelişiminin biçim ve derecesini belirler. Doğada hiçbir şey kendiliğinden, gelişigüzel olmaz. Büyüme ve gelişim ilkeleri şunlardır(Binbaşoğlu, 1975).

- 1- Amortisman ilkesi: Gelişim, başlangıçtan sona kadar değişik bir gidiş izler. Önceleri hızlı bir gelişim, sonra yavaşlama, daha sonra hızlanma, en sonra da

yavaşlama görülür. Büyüme, bedenin çeşitli organlarında aynı oranda olmadığı gibi, zaman bakımından da aynı hızla ilerlemez.

2- Yönlendirme İlkesi: Bunun anlamı büyüme ve gelişme belli bir yöne olur demektir. Bu ilke iki şekilde görülür: (1) Büyüme ve gelişme baştan ayağa doğru bir gidiş izler, (2) Büyüme ve gelişme içten dışa doğrudur. Birincisine göre, canlının büyüme ve gelişmesi ana rahminde baştan ayağa doğru bir gidiş izler. Bu ilkeye göre, canlının önce baş kısmı gelişir, sonra yavaş yavaş omuzlar, gövde, el ve ayaklar oluşur. Bu fizyolojik yönden böyle olduğu gibi görev veya işlev yönünden de böyle olur. Yönlendirme ilkesinin ikinci şekli, büyüme ve gelişmenin içten dışa doğru olmasıdır. Bu ilkeye göre, önce iç organlar daha sonra da dış organlar oluşur.

3- Nöbetleşme İlkesi: Bu ilkeye göre gelişimi yöneten iç enerji, kişinin çeşitli organlarının ve bedeninin gelişmesinde aynı hızla ve eşit olarak görülmez. Bu enerji kimi zaman boy ve ağırlık gelişiminde kimi zaman ağırlığa kimi zamanlarda da boya gider.

4- Uygunluk ve İşbirliği İlkesi: Bu ilkeye göre her organ kendi kendine gelişirken diğer organlarla da bir uygunluk içinde bulunur ve aynı zamanda da onlarla da işbirliği yapar. Kolun biri gelişirken diğer kolun da gelişmesi uygunluk ilkesiyken, gözlerle beynin birlikte çalışması da işbirliği ilkesidir.

5- Genelden Özele İlkesi: Bu ilke özellikle davranışlarda görülür. Bu ilkeye göre, davranışlarda genelden özele doğru bir gidiş vardır.

6- Aynı Evrelerden Geçme İlkesi: İnsan yaşantısında belli gelişim dönemleri vardır ve bütün insanlar gerek doğum öncesi gerekse doğum sonrasında bu evrelerden geçerek yaşamlarını sürdürürler.

7- Farklılaşma İlkesi: her gelişim döneminin geçiriliş zamanları ve şekli birbirinden farklılık gösterir. Farklılaşma ilkesi kendi içinde ikiye ayrılır. Bireyden bireye farklılık ve bireyin kendi içerisinde gösterdiği farklılıklardır.

2.1.2. Gelişim Kuramları

Gelişimi inceleyen ve yaşamın belli dönemlerinde belli gelişim aşamalarını ve gelişim özelliklerini tanımlayan belli başlı gelişim kuramları vardır. Bu kısımda, gelişim kuramlarına çok fazla ayrıntıya girmeden genel anlamda yer verilmiştir.

2.1.2.1. Freud ve Psiko Seksüel Gelişim

Psikanalitik görüşe göre, kişiliğin gelişmesi ve davranışların oluşmasıyla determinizm (gerekircilik) arasında bir bağlantı vardır. Doğada nedeni olamayan hiçbir sonuç yoktur. Aynı biçimde insanın kişiliğindeki süreçler de kendiliğinden oluşmaz. Değişik nedenler değişik duygu, tutum, davranış ve kişilik yapılarına yol açar. Kısaca insanın kişiliğinden kaynaklanan her davranışın bir nedeni vardır. Bu nedenin kökeni ilk bebeklik, çocukluk ve gençlik çağlarına dayanır. Bu görüş Freud ile başlamıştır(Yanbastı,1990).

Freud çocuk cinselliğinin ilk belirtilerinin, beslenme ya da idrar kesesi ve barsak denetiminin kazanılması gibi, aslında cinsel nitelikli olmayan bedensel işlevlerden kaynaklandığı görüşünü ortaya koymuştur. Bu görüşe göre, çocukta psikolojik ve cinsel gelişim, her biri bir önceki dönemin üzerine kurulan ve önceki dönemlerde kazanılan davranışları da özümleyen beş dönemde tamamlanır(Geçtan,1998).

Oral Dönem

Doğumda başlayan ve 1.5 yaşına kadar süren bu dönemde başlıca haz kaynağı ağızdan besin almaktır. Besin alınırken önce dudaklar ve ağız boşluğu uyarılır, sonra yutulur, eğer besin maddelerinden hoşlanılmazsa dışarıya tükürülür. Beslenme yanında ısırma ve tahrip amaç olur. İlk saldırganlık belirtileri de bu dönemde ortaya çıkar. Oral dönem bebeğin annesine en bağımlı olduğu ve onun bakımına en çok ihtiyaç duyduğu dönemdir(Yanbastı,1990;Geçtan,1999).

Anal Dönem

1.5 ile 3 yaş arası sürer. Bu dönemde doyum kaynağı dışkı yolunun sonundaki denetimi sağlayan kaslardır. Amaç dışkılama, tahrip, tutma ve saklamadır. Dışkının denetimi ile alışkanlık zamanla diğer eğilimleri de denetleme olanağını kazandırır. Annenin bu dönemdeki tutumu ve dışkılama işlevine ilişkin kendi duyguları, çocuğun ileride sahip olacağı karakter özelliklerini önemli oranda etkiler(Yanbastı,1990; Geçtan,1999).

Fallik Dönem

Beş ile yedi yaşına kadar sürer. Burada üretra ve penis olmak üzere iki ayrı gelişme zamanı vardır. Üretra döneminde amaç idrarın edilmesidir. Penis döneminde doyum kaynağı erkekte penis, kız da klitoristir. Amaç kendi kendine doyumdur. Gelişimin bu döneminde, cinsel organların işlevlerine ilişkin cinsel ve saldırgan içerikli duygular önem kazanır. Bu dönemde görülen Oedipus kompleksi, farklı cinsten ebeveyne karşı cinsel duyguların, aynı cinsten olana karşı ise düşmanca duyguların oluşmasıyla belirlenir. Erkek çocuk annesine sahip olmak ve babasını aradan çıkarmak, kız çocuk annesini uzaklaştırarak babasına yakınlaşmak ister(Yanbastı,1990; Geçtan,1999).

Gizil Dönem

Bu gelişim basamağı, Oedipal karmaşanın sona erişinden ergenliğin ilk belirtilerine kadar sürer. Toplumsal bağlantılar ve ilişkiler kurulur. Cinsel roller sağlamlaşır, pekişir. Bu dönemde kişilik gelişimi tamamlanmaya başlamıştır(Yanbastı,1990).

Genital Dönem

Bu dönem erinliğin başlangıcı olan 11-13 yaşlarından, ergenin genç yetişkinlik dönemine ulaştığı yıllara kadar sürer. Ergenlik döneminde çocuğun fizyolojik olgunluğa erişmesi ve bazı hormonların etkinliklerinin artmasıyla, cinsel nitelikli olanlar başta olmak üzere çeşitli dürtülerin gücü artar. Bu yoğunlaşma önceki gelişim dönemlerindeki çatışmaların yeniden canlanmasına neden olur. Genital dönem bu çatışmalara yeni çözüm yolları aranmasına olanak sağlar ve bu çözümler bulunabildiğinde yetişkin bir insan kimliği kazanılmış olur. Bu dönemin amacı, ergenin ebeveynine olan bağımlılığından koparak aile dışındaki karşı cinsten kişilerle olgun ilişkiler kurabilmeyi öğrenmesine yöneliktir. Karşı cinse ilginin yanı sıra, toplumsallaşma, grup etkinliklerine katıma, meslek seçimine ilişkin tasarılar ve yuva kurma isteği belirir. Kişi, giderek, zevk arayan özsever çocuktan gerçeklere yönelik toplumsal yetiştikine dönüşür(Geçtan,1998).

2.1.2.2. Erikson ve Psiko Sosyal Gelişim

İnsan gelişimini dönemler halinde inceleyen kuramlardan biri de, psikososyal gelişimi konu edinen ve Erik H. Erikson tarafından geliştirilen kuramdır. Erikson önceleri psikanalitik kuramı benimsemiş, fakat daha sonra psikanalizin eksik yanlarını görerek kendi kuramını geliştirmiştir, kuramını geliştirirken psikanalizden de yararlanmışır. Psikanalitik yaklaşımdan farklı olarak çocukluk dönemlerinin yanı sıra ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerine de yer vermiştir. Bunun yanı sıra, insan gelişiminde kültürel, sosyal ve çevresel etkenlerin önemini vurgulamıştır. Erikson'a göre uygun çevresel şartlar ortaya çıktığında daha önceki yaşantılara bağlı olmaksızın sağlıklı dönemler geçirilebilir(Selçuk,1996).

Erikson'un kuramında, gelişimin her evresinde birey bir psikososyal bunalımla karşılaşır. Her bunalımda biri olumlu diğeri olumsuz iki olası çözüm vardır(Gander & Gandiner,2005).

Erikson'un psiko sosyal gelişim aşamaları şu şekildedir(Onur,1997; Gander & Gandiner,2005; Geçtan,1999; Öztürk,1994).

- Yaşamın ilk iki yılı boyunca süren bebeklik döneminde, güvene karşı güvensizlik bunalımı yaşanmaktadır. Anne baba bebek ilişkisi bebeğin gerek güven gerekse güvensizlik duymasını büyük oranda belirler. Erikson'un kabul ettiği güven, yaşamsal bir kişiliğin ve bir kimlik duygusunun temel taşıdır. Anne bebeğini beslediğinde bebek sakinleştiği zaman, bu tutarlı bir örüntü olduğu için, güveni öğrenir. Gerek annenin gerekse bebeğin davranışının bilinçdışı ve diğerinin gereksinimleriyle ya da mizacıyla ilişkisiz görüldüğü yerde güvensizlik doğar. O zaman bebek, ilk çocukluğun gelişim görevleriyle, başkalarıyla ilişkide güvensizlikle ve kişisel değersizlik duygusuyla örselenmiş bir sonraki bunalımla karşı karşıya kalmak durumundadır.
- İkinci ve üçüncü yılları kapsayan küçük çocukluk döneminde, Özerkliğe Karşı Utanç Ve Şüphe bunalımı yaşanmaktadır. İkinci yılın ortalarında küçük çocuklar onlara çevrelerini kendi başlarına keşfetme olanağını veren beceriler geliştirirler. Bu süreçte istekleri büyüklerinin istekleriyle çatışabilir. Eğer ana babalar, çocuklarına kendi yetenekleri çerçevesinde kendi davranışlarını yönetme olanağı verir ve rehberlik

de yaparlarsa, çocuklar sağlıklı bir özerklik duygusu geliştireceklerdir. Eğer ana babalar çocuklara kimin patron olduğunu durmadan göstermeye kalkışır ya da onları utandırarak itaate zorlarsa, çocuklar, kendinden kuşku duyma veya kendilerini yıllarca engelleyerek bir utanç duygusu geliştireceklerdir.

- 3 yaştan başlayarak 6 yaşına kadar süren ilk çocukluk döneminde, Girişkenliğe Karşılık Suçluluk bunalımı yaşanmaktadır. İlk çocukluk döneminde çocuklar daha fazla toplumsal yönelimli olmaktadır ve kardeşleriyle ve yaşıtlarıyla etkinliklerinde denetimi ellerine almaktadırlar. Erikson'a göre bu deneyimlerden gerçekçi istek ve amaçlara temel olacak bir girişkenlik duygusu çıkmak zorundadır. Bu evredeki çocuklar doyurulamaz bir merak, enerji ve etkinlikle dikkatleri çekerler. Eğer ev yaşamları bu davranışları özendiren, sorgulama, deneme ve yanılmalara olanak sağlayan bir ana babalık üslubu ile nitelik kazanıyorsa, girişkenlik duygusu gelişimini sürdürecektir. Öte yandan eğer ana babalar yaklaşımlarında kısıtlayıcı ve denetleyici iseler çocuklarında ketlenmeleri ve suçluluk duygusunu pekiştireceklerdir. Bu durum sağlıklı kişilik gelişimine doğru ilerlemeyi geciktirecek ya da engelleyecek ve gelişimin bir sonraki evresinde ve ondan sonrasında çocukları olumsuz etkilemeyi sürdürecektir.

- 6-11 yaşları arasında süren orta çocukluk döneminde, Çalışkanlığa Karşı Aşağılık Duygusu bunalımı yaşanmaktadır. Çocuklar orta çocuklukta okulların ve öğretmenlerin dünyasına girişle birlikte diğer bir psikososyal dönüm noktasına ulaşırlar. Orta çocukluk yalnızca toplumsal gelişimin yaşıtlar ve oyun ortamlarında bir genişleme zamanı değil, aynı zamanda gelecekteki sorumluluklar için hazırlanırken toplumun araçlarıyla uğraşmayı da öğrenme zamanıdır. Çocuklar belirli becerileri öğrenerek her tür ilginç yeni şeyi yapabilir duruma gelirler. Bu dönemin orta ve son bölümüne doğru araçlar, okuma, yazma ve hesaplama becerileridir. Eğer çocuklar bu araçları kullanmaya özendirilir ve başarıları övülürse çalışkanlık ve başarıma duygusu geliştireceklerdir. Eğer çocuklardan çok az ya da çok fazla şey beklenirse ya da çocuklar çabalarından dolayı eleştirilirse, aşağılık duygusu gelişecektir.

- Ergenlik döneminde, Kimliğe Karşı Rol Karışıklığı bunalımı yaşanmaktadır. Ergenliğe girişle beraber ya kimlikle ya da rol karışıklığıyla sonuçlanacak bir dizi kararın alınması gerekmektedir. Doğru kararları alan ergenler deneyimlerini açıkça tanımlanmış bir kimlikle bütünleştirmeye yetenekli olacaklardır. Doğru kararları alamayanlar ise, ergenlik sona erdikçe ve yetişkinlik başladıkça geliştirilecek çeşitli kimliklerle ve oynanacak rollerle ilgili sorularla bunalacaklardır.

- Genç yetişkinlik döneminde Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık bunalımı yaşanmaktadır. Genç yetişkinlik çağında artık birey kendi kimliğini bir başkasının ya da başkalarının kimliği ile birleştirebilmeye hazırlar. Kendi kimliğini bir başkasınınkı ile birleştirirken, kimliğini yitirme kaygısı yoktur. Bu, yakın ilişkiler kurma evresidir. Bu evredeki tehlike yakın ilişkiler kurabilmenin karşıtı olan yalnızlık duygusudur. Böyle bir kişi yakın ilişkiler kurmaktan kaçınabilir ya da ilişkiler kurmaya çalışırken önemli kişilik sorunları gösterebilir(Öztürk,1994).
- Orta yetişkinlik döneminde Üretkenliğe Karşı Durgunluk bunalımı yaşanmaktadır. Olgun insan kendisine bir gereksinim duyulmasını bekler. Üretkenlik deyince yeni bir kuşağı oluşturmak ve ona rehberlik etmek anlaşılmaktadır. Orta yaşı kapsayan bu evrede benliğin en önemli işlevi üretme, yaratma ve üretilen, yaratılan şeylere sevgi ile bağlanmadır. Bu evredeki tehlike kısırlık, verimsizlik, durağanlık ve benliğin yoksullaşmasıdır(Öztürk,1994).
- Yaşlılık döneminde Bütünlüğe Karşı Umutsuzluk bunalımı yaşanmaktadır. Yaşlılık döneminde daha önceki evrede kazanılmış benlik özelliklerinin artık iyice olgunlaşması ve birbirleri ile bütünleştirilmesi benliğin en önemli görevidir. Benlik bütünlüğü olumlu olumsuz, acı tatlı yönleri ile bütün bir yaşamın olduğu gibi kabul edilmiştir. Bu çağın tehlikesi, umut yitimi ve ölüm korkusudur(Öztürk,1994).

Erikson kuramında yaşam döngüsü içinde kişilik gelişimi modelinin dışında benliğin tanımını da ele almıştır. Erikson'un kişilik yaklaşımı benlik psikolojisi olarak adlandırılır. Erikson'a göre benliğin birinci işlevi bir kimlik duygusu oluşturmak ve bunu korumaktır. Erikson, kimliği, bireysellik ve biriciklik duygularının yanı sıra, geçmiş ve gelecekle bütünlük ve süreklilik duygusunu da içeren, karmaşık bir içsel durum olarak tanımlar. Kimlik bunalımı kavramının yaratıcısı Erikson'dur. Erikson bu kavramı, güçlü bir kimlik duygumuzun olmadığı zaman yaşadığımız kafa karışıklığı ve çaresizlik anlamında kullanmıştır. Kimlik bunalımlarına genellikle ergenlikte rastlanmakla birlikte, bu sadece gençlere özgü bir şey değildir(Burger,2006).

2.1.2.3. Piaget ve Bilişsel Gelişim

Piaget bebeği aktif bir araştırmacı olarak görür ve bebek doğuştan getirmiş olduğu refleksler sayesinde tepkilerde bulunur ve bu sayede yaşamı zenginleşir. Bu yaşantı

deneyimleri çocuğun zihninde birer “şema” oluşturur. Piaget’in kullandığı diğer kavramlardan biri de “özümleme” kavramıdır. Bu kavram bebeğin sahip olduğu şemaları yeni durumlarda kullanabilmesini kapsamaktadır. Bu sayede çocuk daha zengin deneyimler geliştirmiş olur. Bilişsel kuramın diğer temel kavramı ise “uyum” kavramıdır. Bu sayede yaşam daha da zenginleşir. Bu mekanizma sayesinde çocuk daha önce geliştirdiği şemayı değiştirir, uyarlama yapar Piaget gelişim aşamalarını, duyuşsal motor dönem (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-7 yaş), somut işlemsel dönem (7-11 yaş), soyut işlemsel dönem (11 yaş ve üstü) olmak üzere aşamalara ayırmış ve incelemiştir(Aydın,1997).

Bütün çocuklar bu dönemleri sırasıyla geçirmektedir. Ancak, ergenlik dönemi ve sonrasında denk gelen soyut işlemler dönemine bazı çocukların ulaşması mümkün olmayabilir. Zira, bilişsel gelişim sadece olgunlaşmaya bağlı olmayıp fiziksel yaşantı, toplumsal aktarım(dil, eğitim, akran ilişkileri vs.) ve dengelenme etkenlerinden de etkilenmektedir(Selçuk,1996).

Piaget çocuğu sadece taklit eden bir varlık olarak değil, nesneleri kendisiyle özdeşleştiren, onları ayıklayan, kendi yapısına göre sindiren bir organizma olarak ele alır. Ama doğaldır ki, basit taklitler ve basit kopyalar da çok sık görülür(Piaget, 1988).

Piaget’e göre, gelişimde bilişsel öğeler ile duyuşsal öğeler birbirinden ayırt edilemez. Duyuşsal alan, zekânın yapılarının değil işleyişinin tabi olduğu bir enerji kaynağı rolünü oynar. Bilişsel gelişim ile toplumsal gelişim arasında da ilişki kurulabilir, bu ilişkiyi belirten en genel kavram “toplumsal biliş”(social cognition) kavramıdır. Toplumsal bilinç gelişimi, insani, toplumsal dünyaya ilişkin bilişlerin gelişimidir. Bu gelişim, ben’in ben olmayandan ve bir kişinin başka bir kişiden gitgide ayrılması, farklılaşması süreci olarak tanımlanabilir. Flavell’e göre, sosyal biliş, insani nesnelerin ve onların yaptıklarının biliş anlamına gelmektedir. Bu biliş’in içinde ben’e, diğer insanlara, toplumsal ilişkilere, örgütlere ve kurumlara, genel olarak insani, toplumsal dünyamıza ilişkin algı, düşünme ve bilgi vardır. Sosyal biliş, insanları ve insanın yaptıklarını konu edinir. Sosyal biliş kesinlikle toplumsal dünyayı ele alır, fiziksel ve mantıksal-matematiksel olanı değil. Böylece sosyal biliş alanındaki özel gelişim eğilimleri şu alanlarda ortaya çıkmaktadır: Algılar, duyuşlar, düşünceler, niyetler, ben, kişilik, ahlak(Onur, 1997).

2.1.2.4 Kohlberg ve Ahlak Gelişimi

Psikolojide ahlaklı davranışın ortaya çıkışı ile ilgili üç temel kuram vardır. Bunlar, psikoanalitik kuram, öğrenme kuramı ve zihinsel ahlak gelişimi kuramıdır. Zihinsel ahlak gelişimi kuramında Piaget ve Kohlberg ahlaklı davranışın zihinsel gelişme ve yaşla olgunlaştığını ileri sürmektedirler(Kulaksızozğlu,2000).

Kohlberg değişik yaşlardaki çocuklara kısa öyküler biçiminde sunduğu bir dizi varsayımsal ahlaki ikilemler geliştirerek çocukların her ikilemde bir eylemin ahlaksallığını değerlendirmeleri sonucunda topladığı bilgilerle, ahlaki akıl yürütmenin gelişim evrelerine ilişkin kendi kuramını oluşturmuştur(Gander & Gardiner,1995).

Kohlberg ahlaki gelişimin üç dönem içerisinde gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Her dönem kendi içinde iki evreden oluşur. Aşamalar belirli özelliklere sahiptir;

- Aşamalar birbirlerinden nitelik açısından farklıdır. Her bir aşama bir önceki döneme dayanmakta ve bir sonraki döneme temel oluşturmaktadır.
- İnsanların büyük çoğunluğu 3. ve 4. evrelerdedir. 5 ve 6. evreye gelebilenlerin sayısı azdır.
- Aşamalar yaş ile ilişkilidir. Kültürel farklılık gelişimi hızlandırabilir ancak sırasını değiştirmez(Aydın,1997).

Kohlberg ahlaki gelişimi gelenek öncesi düzey, geleneksel düzey ve gelenek ötesi düzey olmak üzere evreler halinde incelemiş ve bu evrelerin içeriklerini ortaya koymuştur(Aydın,1997).

2.1.2.5. Bandura ve Sosyal Öğrenme

Bandura, davranışı oluştuğu veya değiştiği sosyal ortamlarda incelediğinden dolayı teorisi bir sosyal öğrenme teorisidir. Bandura, davranışlarımızı etkileyen modellerin nitelikleri hakkında araştırmalar yapmış ve model olarak insanların davranışlarından etkilendiğimizi vurgulamıştır. Bandura ayrıca yeterlik ve beceri duygusunu anlatan kendine saygı duygusu olan yeterlik-benlik kavramını da ele almıştır. Bu içsel durum, insanların davranışlarını etkileyebilir. Davranışçılığa karşı sosyal bilişsel yaklaşımını geliştirirken Bandura'nın amacı,

uygulamaya yöneliktir. Özellikle normal dışı davranışları değiştirmek için davranış terapisi yaklaşımını geliştirmiştir(Schultz & Schultz,2002).

Sosyal öğrenme kuramları ve Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı, davranışsal yaklaşıma bilişsel değişkenleri de eklemiş ve böylece bu bakış açısının ele aldığı olguları genişletmiştir. Sosyal öğrenme kişilik modelleri temel davranış koşullandırma ilkelerinin yanı sıra, düşünceleri, beklentileri ve değerleri de tek bir çerçeve içinde anlamamızı sağlamıştır. Bandura, davranışın dışsal belirleyicilerini ve inançlar, düşünceler beklentiler gibi içsel belirleyicilerini etkileşimli etmenlerin oluşturduğu bir sistemin parçası olarak ele almış ve karşılıklı belirleyicilik kavramını ortaya atmıştır. Karşılıklı belirleyicilik, davranışın hem içsel hem de dışsal etmenler tarafından belirlenmesi, ancak davranışın sadece tek bir etmen ya da basit bir bileşim tarafından belirlenmediğini belirten bir kavramdır. Sistemin her parçası davranışlar, dışsal etmenler ve içsel etmenler sürekli birbirini etkiler. Bu etmenler sadece davranışımızı değil, aynı zamanda sistemin kendisini de etkiler(Burger,2006).

Sosyal öğrenme kuramının en önemli adı olan Bandura insan yaşamında “gözlem yoluyla öğrenme” nin önemini savunur. Gözlemsel öğrenme dört süreç içinde gelişir: Dikkat etme, akılda tutma, davranış tekrarlama, pekiştirme ve güdüleme. Bandura bu dört sürece dayanan “model alarak öğrenme” olgusunu, daha geniş bir çerçeve içinde asıl “toplumsallaşma “ süreci açısından değerlendirir. Toplumsallaşma süreci içinde bir toplumun üyelerince kabul gören davranışlar, cinsiyet rolleri öğretilir. Kişi toplumsallaştıkça dış ödül ve ceza sistemlerine bağlı kalmadan kendi iç denetim örüntülerini geliştirir. Kişi kendini değerlendirme standartlarını oluştururken gözlemlediği modellerin standartlarını örnek alır. Sosyal öğrenme kuramcılar paylaşıma, yardımlaşma, işbirliği gibi olumlu toplumsal davranışların da bu modellerden etkilendiğini kabul ederler(Onur,1997).

2.1.2.6. Vygotsky ve Sosyal Gelişim Teorisi

Lev S. Vygotsky'e göre, düşünce, insan beyni ya da zihni ile sınırlı değildir. Zihin, insan bedeninin dışına uzanır ve diğer zihinlerle ayrılamayacak bir birliktelik içindedir. Vygotsky'nin sosyo kültürel teorisinde biliş sosyal bir olgudur. Sosyal deneyimler düşüncüyü şekillendirir. Sosyal olarak yapılandırılan zihnin oluşmasında dilin çok özel bir yeri vardır, çünkü diğer insanlarla zihinsel ilişkiler kurarken kullanılan araç, dildir. Sosyal deneyimlerin

psikolojik olarak temsil edilmesi ve düşüncenin gelişimi de dil ile olur. Zihinsel beceriler, kişinin diğer kişilerle sosyal etkileşiminden etkilenirler. Bu nedenle çocuğun sosyalleşme süreci içerisinde yetişkinler tarafından bilinçli ve sistemli olarak desteklenmesi, onun sosyal ve bilişsel gelişimini hızlandıracaktır(Oktay, 2000).

Vygotsky'nin geliştirdiği sosyal gelişim teorisinin ana teması bilişsel gelişimde sosyal etkileşimin önemli bir rol oynamasıdır. Kişideki bütün yüksek zihinsel fonksiyonlar diğer insanlarla kurduğu ilişkiler sonucu gelişir. Sosyal gelişim teorisi çocuğun bireysel olarak tek başına gelişimine değil, çocuğun diğer insanlarla olan etkileşimiyle meydana gelen gelişimine dikkat çeker. Vygotsky'e göre bilişsel gelişim belli zaman süreleri ile sınırlıdır. Çocuğun başkaları ile kurmuş olduğu ilişkiler ve yetişkinlerin rehberliği ile sağlanan sosyal etkileşim çocuğun bu dönemlerdeki bütün gelişimini etkileyebilecek özelliكتedir. Vygotsky gelişimin bir bütün olduğunu ve belli alanlardaki gelişimin diğer alanlardaki gelişimi de etkilediği tezini bir kez daha onaylamıştır(Şirin,2002).

2.1.3. Gelişim Dönemleri

Doğum öncesinden başlayarak ölüme kadar süregelen gelişim olgusunda gelişim dönemleri bulunmaktadır. Birbirlerinden farklı nitelikleri olan bu gelişim dönemlerinin her birine özgü gelişim görevleri vardır. Kişi bu her dönem içerisinde düşünce, duygu ve davranışlarda belirli kazanımlar kaydeder. İnsanın kendisi ve çevresi ile kurduğu etkileşim sonucu, o döneme özgü gelişimi sağlaması beklenir. Kendi dönemi içerisinde gerçekleştirilemeyen gelişim görevlerinin daha sonra telafisi çok zor olabilir ya da telafi edilemeyebilir. Bu açıdan gelişim dönemleri kritik öneme haizdir. İnsanın gerçekleştirmesi gereken gelişim görevlerini gelişim dönemlerine göre sınıflamak mümkündür(Baymur,1994; Yeşilyaprak,2002). Gelişim dönemleri şu şekildedir(Yeşilyaprak,2002).

- 1- Bebeklik Dönemi(0-2 Yaş)
- 2- İlk Çocukluk Dönemi (2-6 Yaş)
- 3- İkinci Çocukluk Dönemi (6-11 Yaş)
- 4- Erinlik (Ergenlik öncesi) Dönem(11-14 yaş)
- 5- Ergenlik Dönemi (14-19 yaş)
- 6- İlk/Genç Yetişkinlik Dönemi (19-35 Yaş)

7- Yetişkinlik Dönemi (Orta Yetişkinlik) (35-60 Yaş)

8- Yaşlılık Dönemi (60 Yaş Ve Üstü)

2.1.3.1. Bebeklik Dönemi

Bebeklik dönemi çocuğun çok hızlı bir şekilde geliştiği bir dönemdir. Gelişme hızı bu dönemden itibaren azalmaya başlar. Bu dönemde bebek ana- babasına, etrafındaki yetişkinlere bağımlı durumdayken bu çağın sonuna doğru bağımsızlaşmaya başlar. Bebeklik döneminde karşılaşılan gelişim görevleri, doğuş sonrası çevresel değişikliklere uyum, nefes almaya alışma, emmeyi öğrenme, belli dönemlerde uyumayı ve uyanık kalmayı öğrenme, belli zamanlarda dışarı çıkma alışkanlığını kazanma ve katı gıdaya alışmadır(Baymur,1994).

2.1.3.2. İlk Çocukluk Dönemi

Yaklaşık iki yaş civarında başlayan bu dönem altı yaşa kadar sürer. İlk çocukluk dönemine oyun çağı da diyebiliriz. Çocuk yetişkin dünyasına yönelmeye başlar. Kendi başına oynayabilir ve bazı işleri görebilir hale gelir(Baymur,1994).

Bazen okul öncesi yıllar olarak da adlandırılan ilk çocukluk kavramı genellikle iki- altı yaşlar arasındaki çocukları belirtir. Bu, toplumsal ilişkilerde olduğu kadar, bilişte, dilde ve kişilik gelişiminde önemli değişimlerin olduğu bir zamandır. Okul öncesi çocuklar ayrıca daha büyük bir bağımsızlığa ve özerkliğe yönelerek ana babaya daha az bağılanım göstermeye başlarlar. Daha karmaşıklaşmış oyun etkinlikleri merak ve çevreyi keşfetme yönünde fırsatlar sağlar. Aile, komşular ve okul öncesi ortam içinde genişleyen toplumsal ilişkiler bazen saldırgan veya olumsuz davranışlarda artışlarla sonuçlanır. Bundan sonra da ana babaların disiplin ve ceza konularında karar vermeleri gerekmektedir(Onur, 1995).

2.1.3.3. İkinci Çocukluk Dönemi

Çocuğun okul hayatı ile başlayan bu dönem ergenlik yıllarına kadar devam eder. Bu dönemde büyüme hızı ve fizyolojik süreçler istikrarlı bir şekildedir. Bu yaşlarda çocuk aile dışında okul ve mahallede de sosyal ilişkiler kurmaya başlar(Baymur,1994).

Okula yeni başlayan çocuk, ana baba otoritesi yanında yeni bir otorite olan öğretmenle tanışacak, onun isteklerine uyum sağlamak zorunda kalacaktır. Ana baba ve öğretmen değerlerinin içselleştirilmesi yanında arkadaş değerlerinin de içselleştirilmiş olması ve davranışlarına yansması çocuğun değerler sisteminin ve ahlaki karakterinin gelişiminde önemli bir aşamadır. Okula yeni gelen çocuk duygusal yönden yetişkine bağımlıdır. Bu bağımlılık ilkokulda tümüyle bağımsızlığa dönüşmese bile yavaş yavaş azalmak zorundadır. Çocuklar kendi kişisel güvenliğini sağlamada, kendi arkadaşlarını seçmede, kendi zamanlarını kullanmada, kendi işlerini görmede gittikçe artan bir sorumluluk almak zorundadırlar. Zihinsel gelişim alanında okuma, yazma ve aritmetikle ilgili üç temel becerinin kazanılması bu dönemde gereken en önemli gelişim görevidir(Kılıçcı,2000).

2.1.3.4. Ergenlik Dönemi

Kızlar için 11-13, erkekler için 13-15 yaşları buluşa erme dönemi olarak kabul edilebilir. Bilindiği gibi cinsel değişim ve gelişmenin olduğu, cinsel özelliklerin kazanıldığı dönem buluş dönemi. Bu dönem aynı zamanda ergenliğin başlarıdır. Buluş çağındaki gencin vücudunda, boyunu ve yapısını değiştiren hızlı değişiklikler olur, zihinsel yapısında ve ilgilerinde gelişme görülür, her iki cins de fiziksel ve fizyolojik olarak cinsel gelişmelerini tamamlarlar. Bu dönem hızlı ve sürekli bir gelişim ve değişim dönemi olarak bilinmektedir. Genç bu çağda anne babası ve çevresindeki yetişkinler tarafından ne tam yetişkin ne de çocuk olarak algılanmaktadır. Ergenlerdeki sorunlar ve çatışmalar birbirinden çok farklı nedenlere bağlı olarak ortaya çıkmakla beraber, bunları ergenlik sırasında meydana gelen bedensel, cinsel, duygusal, sosyal ve kişisel gelişmelerin gençte yarattığı farklılaşmaya bağlı olarak açıklamak mümkündür(Kulaksızozğlu,2000).

Ergenin bütün bu değişimlerin ve beklentilerin yarattığı bunalımları o ana kadar geliştirdiği ego gücüyle yenip bir kişilik bütünlüğüne ulaşması ve bu bütünlük içerisinde bütün çelişkileri uzlaştırması gerekmektedir. Bütün bu çalkantılar ergenlik çağının ilk

yıllarına rastlamaktadır. Ergenlik çağının ilk yıllarında bu çağa özgü gelişim görevlerinin çoğu başarılmamış olup ergen, bu görevleri başarma çabası ve zorlanması içinde gelişim krizleri yaşamaktadır. Ergenliğin cinsel olgunlaşmayla ilgili ilk belirtileri görüldüğünde her iki cins de kısa bir süre için içe dönmekte sanki daha önce önem verdiği arkadaşlara ilgisiz kalmaktadır. Bu içe çekiliş birkaç ayı geçmemektedir(Kılıçcı,1999).

Bir ergenin üreme yeteneğini kazandığı dönem olan erinliğe eşlik eden hızlı bedensel değişimlerden ötürü ergenler beden imgeleriyle uğraşırlar. Hızlı bedensel değişimin yanında ergenin cinselliği de ortaya çıkar. Somuttan soyut düşünmeye geçiş, sonunda daha gerçekçi bir benlik kavramına yol açan yeni bir benmerkezcilik dönemi yaratır. Yeni bilişsel yetenekleri ergenlere davranışın iyiliğini ya da kötülüğünü düşünme ve yargılama gücünü kazandırır(Gander & Gardiner,1995).

Hızlı beden değişikliği bu dönemde ergenin psikolojik yapısında da değişikliklere sebep olur. Hızlı beden değişikliği bazen şaşkınlığa bazen de kendi beden değişikliklerinden hoşnut olmamaya yol açar(Aydın,1997).

2.1.3.5. İlk/Genç Yetişkinlik Dönemi

Ergenlikten orta yaşa kadar süren bu dönemde başarılı olabilmek, daha önceki dönemlerde ana- babaların neler verebilmiş olduğuna ve genç yetişkinin çevresiyle nasıl etkileştiğine bağlıdır. Kimlik sorununu başarılı bir biçimde çözümlemiş olan genç yetişkin, kendi kimliğini yitirmekten korkmaksızın insanlarla yakınlık kurabilir. Buna karşılık, rol kargaşası yaşayan kişi, yakın dostluklardan, karşı cinsle ilişkiden ve her hangi bir yere bağlanmaktan korkar. Uzun süreli ve yoğun yakınlıklar kuramayan genç yetişkin giderek kendine döner ve soyutlanmış olma duygusu tehlikeli boyutlara ulaşabilir. Gerçek yakınlık paylaşmayı içerir. Sevgi, cinsellik ve sonra da sevginin ürünü olan çocuklar bir diğer insanla paylaşılır(Geçtan,1999).

Havighurst'a göre, genç yetişkinlikteki gelişim görevleri eş seçimi, eşle birlikte yaşamayı öğrenme, bir aile kurma, çocuk yetiştirme, bir evin işlerini yürütme, bir uğraş başlatma, yurttaşlık sorumluluğunu üstlenme, uygun bir toplumsal gruba katılmadır(Onur, 1997).

2.1.3.6. Yetişkinlik Dönemi (Orta Yetişkinlik)

Orta yaşları kapsayan bu dönemde kişi üretkenlikle kısırlık arasında bir seçim yapar. Üretkenlik, ocuk yapma ve büyütme anlamını değil, bireyin kendi evi dışında topluma yaralı işler gerçekleştirebilmesini ve kendisinden sonra gelen kuşaklara rehberlik yapabilmesini içerir. Çocuksuz bir insan da üretken olabilir. Kısırlık, kendine doyum sağlamak ve kendi çıkarlarını gözetmekten başka bir şey düşünmeyen insanları tanımlar(Geçtan,1999).

Havighurst'a göre, orta yetişkinlikteki gelişim görevleri, yetişkinliğin yurttaşlık ve toplumsal sorumluluğunu başarma, yaşamak için ekonomik bir standart oluşturma ve sürdürme, yetişkinliğin boş zaman etkinliklerini geliştirme, ergen çocuklara sorumlu ve mutlu yetişkinler olmada yardım etme, bir eşle bir kişi olarak ilişki kurma, orta yaşın fizyolojik değişimlerini kabul etme ve bunlara uyum sağlama ve yaşlı ana babaya uyum sağlamadır(Onur, 1997).

2.1.3.7. Yaşlılık Dönemi

Bu dönem üretken geçen bir yaşamın sağlamış olduğu doyum ile yıllarını anlamsız geçirmiş olmanın mutsuzluğu arasındaki çatışmayla belirlenir. Bu dönem huzurla geçirilebilir, çevrede torunların varlığının yanı sıra, o güne kadar üretmiş olduğu şeylerden geç kuşakların yararlanmakta olduğunu görmenin verdiği haz yaşanır. Buna karşılık, gerçek yakınlığı gerçekleştirmeden üretkenlikten yoksun bir yaşam sürdürmüş olan kişi, yaşlılığı içeren olgunluk döneminde huzur bulamaz. Bu durum insanı ölüm korkuları ve umutsuzlukla baş başa bırakır(Geçtan,1999).

Havighurst'a göre, yaşlılık dönemindeki gelişim görevleri fiziksel gteki ve sağlıktaki düşüşe uyum sağlama, emekliliğe ve gelir azalmasına uyum sağlama, eşin ölümüne uyum sağlama, yaş grubuyla açık bir bağlılık kurma, toplumsal ve yurttaşlık yükümlülüklerini yürütme ve yaşamın doyumlu fiziksel düzenlemelerini yapmadır(Onur, 1997).

2.1.4. Gelişim Alanları

Gelişim alanları burada fiziksel gelişim, bilişsel gelişim, duygusal gelişim, ahlak gelişimi ve sosyal gelişim başlıkları altında ele alınmıştır. Literatürde bu gelişim alanlarına ek olarak duygusal gelişim, algısal gelişim, dil gelişimi, zeka gelişimi, kişilik gelişimi gibi alanlara ayrılarak da incelenmektedir(Morgan,1998, Aydın,1997).

Ayrıca sosyal gelişim ve duygusal gelişim birçok kaynakta kişilik gelişiminin altında incelenmektedir.

2.1.4.1. Fiziksel Gelişim

Fiziksel gelişim, biyolojik ve beden gelişimini ifade eder. Doğum öncesi dönemden başlayarak kişinin bedensel olarak geçirdiği değişiklikler, beyin, boy, kilo, kemik ve kaslarda meydana gelen değişiklikler ve ergenlik döneminde meydana gelen hormonal değişiklikler, ses ve motor becerilerdeki değişiklikler fiziki ya da bedensel gelişim alanı olarak incelenmektedir(Şirin,2002).

Motor gelişimde fiziksel gelişimin altında incelenmektedir.

Motor hareket anlamına gelir. Bu hareket yetenekleri; yürüme, elle tutma gibi becerilerdir. Bu becerilerin gelişmesi sinir sisteminin ve beynin olgunlaşmasına dayanmaktadır. Fakat yapılan alıştırmalar bir dereceye kadar motor gelişmeye yardım etmektedir(Morgan,1998).

2.1.4.2. Duygusal Gelişim

Duygu ve heyecanlar insan davranışlarının, hayatta uyum ve uyumsuzlukların önemli etmenleri arasındadır. Bunların ihtiyaç ve güdülerle sıkı bir ilişkisi vardır. Temel ihtiyaçların karşılanıp karşılanmaması çeşitli duyguların doğmasına yol açar. Aslında duygular, düşünceler ve devimler, psikolojik olayların birbirinden ayrılması çok güç olan temel öğeleridir(Baymur,1994).

Duygulanım, iç ve dış uyarımların, zihinsel işlevlerden ayrı olarak kişide yarattığı değişme, etki ve tepkilerin bütünüdür. Bir başka deyişle, uyarımların hoşla gitmesi ya da gitmemesi sonucu, insanda haz ya da elem doğrultusunda uyanan izlenimlerdir. Günlük yaşamda sevgi, sevinç, neşe, umut, hayret, kaygı, sıkıntı, tedirginlik, üzüntü, korku, nefret, kin, öfke, kızgınlık, isteksizlik, bezginlik, durgunluk gibi sözcüklerle dile getirilen durumlar, zihinsel işlevlerin dışında, duygulanım alanını oluşturur. Duygular yoğunlaştıkça “heyecan” denilen ruhsal durum ortaya çıkar, duygulanımın şiddetinin artması durumunda duygular “coşku” ya dönüşür. Coşkular kısa süreli olur ve tipine göre, insanda gevşeklik ya da gerginlik yaratır. Duygulanım ve coşku kişiliğin oluşmasında, tutum ve davranışın ortaya çıkmasında önemli rol oynar. Güdülerden kaynaklanır. Güdülere doyum sağlanması ya da sağlanmaması nitelik ve nicelik bakımından farklı duygusal ve coşkusal durumların doğmasına neden olur(Köknel,1999).

Duygu yoğunluğu daha az olan ruh halleridir. Heyecan ise kısa süreli ve yoğun olan, genellikle denetlenemeyen duygusal tepkiler olarak tanımlanır(Kulaksızoğlu,2000).

Duygusal gelişimde olgunlaşmayla birlikte öğrenmenin de etkisi büyüktür. Özellikle deneme, yanılma, taklit özdeşleşme, koşullanma gibi öğrenme biçimleri duygusal gelişimde etkin rol oynar(Koç ve diğerleri,2001).

Duyguları en etkili bir şekilde tanımlayan ve sınıflandıran Plutchik insanların ve hayvanların, çeşitli uyum sağlayıcı davranışlarını güdeleyen duyguların sekiz temel kategoride ele alınabileceğini öne sürmüştür. Korku, hayret, üzüntü, tiksinti, öfke, umut, sevinç ve kabul edilme duygularının her biri, farklı biçimlerde de olsa, çevresel beklentilere uyum yapmamızı sağlar. Duygusal yoğunluk bireylere göre de değişmektedir. Duygularını yoğun yaşayan bazı kişiler özellikle öfke ve düşmanlığa yatkındırlar. Genellikle duygu ne derece şiddetli olursa davranışı o kadar fazla güdüler(Morris,2002).

Duygusal gelişim sağlıklı bir insan gelişimini inceleyebilme açısından önemli olduğu kadar, duygusal temelde sorunları olan çocukların bu sorunlarının anlaşılmasında ve tedavisinde de önemli bir konudur(Aydın,1997).

Duygusal gelişimde çocukluk dönemi ile ergenlik dönemi arasında duygusal yönden en belirgin fark çocuklar öfke, kızgınlık ve sevinç gibi duygularını daha açık davranışlarla ve anında ifade eder; buna karşılık ergenlikte bu duygular daha fazla gizlenip maskelenir.

Ergenlikte genel olarak kızların erkeklerden daha önce duygusal olgunluğa ulaştığı söylenebilir(Kulaksızozğlu,2000).

Sözel ve sözsüz iletişim kurarak duygular ifade edilmektedir. İnsanların neler hissettiklerine ilişkin söyledikleri çoğu zaman duygularını yansıtmayabilir. Bazı durumlarda ise insanlar ne hissettiklerini bilememekte veya bilincinde olamamaktadırlar, diğer durumlarda ise hislerini küçümsemeyi veya saklamayı tercih edebilmektedirler. Sözel olmayan iletişimde yüz ifadeleri, duyguların en iyi göstergeleridir. Duruş ve hareket ediş biçimimiz, başkalarıyla konuşurken tercih ettiğimiz mesafe gibi beden diliyle de duygularımızı ifade ederiz(Morris,2002).

Duygusal zeka (EQ)'nın anlamı daha karışıktır. Salovey ve Mayer duygusal zekayı ilk olarak şöyle tanımlamışlardır: "Kişinin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanma becerisini içeren, sosyal zekanın bir alt kümesidir". Başka bir tanımla yaradılış özellikleri,çocukluk deneyimleri ve daha sonraki öğrenmenin bir sonucudur..sosyal zekanın alt kümesi olduğu için duygusal zeka grupları organize edebilme, tartışarak çözüm bulma, kişisel bağlantı, sosyal analiz becerilerine de sahip olması gerekir. Kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeye engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme...(Goleman,1998).

Gardner, kişiler arası zekânın temelinde “diğerinin ruh halini, mizacını, güdülerini, arzularını anlayıp ona uygun tepkiler verme yeteneğinin olduğunu; kişisel zekânınsa, özbilincin anahtarı olan “kendi duygularına ulaşabilme, bunları ayırt edip davranışını buna göre yönlendirmeyi’de içerdğini söylemiştir(Goleman,1998).

Çocuğun kendi benliğine karşı geliştireceği özsaygı okul başarısına, oyun becerisine bağlıdır. Çocuktan yeteneğinin üstünde bir başarı ve sosyal beceri beklemek onun benliğine karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine ve yetersizlik duyguları yaşamasına neden olmaktadır. Bu duygular çocuğun kendine güvenememesine neden olacağından ve peşinen girişim gücünü elinden alacağından onu pasif ve edilgen bir yaşam içine itecektir(Kılıçcı,1999).

Sevgiden mahrum bir şekilde büyüyen ergenler dikkatleri üzerlerine çekip ilgi merkezi olmak için uyumsuz veya isyankar biçimde davranabilir. Ortada belirgin bir neden olmadan

gösterilen bu tür olumsuz davranışların arkasında yeterince kabul ve sevgi görmemeye karşı tepki yatmaktadır. Duyguların bastırıldığı, sevginin belli edilmediği bir ortamda yaşayan ergenlerde donukluk ve duygusal tepkilerde azalma görülür. Bu gençler başkaları ile sosyal ilişkiler kurma konusunda daha az girişimde bulunmakta, benlik değerini gerçekçi bir biçimde algılayamadığından kendisini değersiz bulmaktadırlar(Jersild,1978).

Yaşamımızın sosyal ve duygusal boyutları birbirine bağlıdır. Çünkü duygusal yaşamımız daha çok başkalarıyla olan ilişkilerimizden gelişir ve bu ilişkilerde kendini gösterir. Ama sadece bunu içermez(Covey,2003).

2.1.4.3. Bilişsel Gelişim

Çocuk içine doğduğu dünyayı anlama çabasını sürekli bir biçimde sürdürür ve basitten başlayıp gittikçe karmaşıklaşan bir zihinsel düzen geliştirerek, çevresine uyum sağlamayı başarır(Cüceloğlu,1998).

Biliş kavramı dünyayı tanıma, anlama ve öğrenmeyi içeren tüm zihinsel faaliyetler(cognition) karşılığı kullanılan bir kavramdır(Aydın,1997).

Piaget dışında bilişsel gelişimi Heinz Werner ve Jerome Bruner de incelemiştir(Aydın,1997).

Bunun dışında Piaget'nin kuramına meydan okuyan Bilgi İşleme yaklaşımları ve Bilgi Kazanma Yaklaşımları da bilişsel gelişimi incelemiştirlerdir(Atkinson ve arkadaşları, 1999).

Zihinsel gelişim olgunlaşma, aktif yaşantı, toplumsal etkileşim ve dengelenmeden etkilenir. Olgunlaşma insan gelişiminin sınırlarını belirler ve genetik kalıtımla ilgilidir. Aktif yaşantı kavramı, bireyin çevresindeki nesneleri manipüle etmesi ve düşünce kalıplarını yeniden örgütlemesi anlamında kullanılmaktadır. Sosyal etkileşim bireylerin çevrelerindeki insanlarla birtakım yaşantılar geçirmesi ve onlarla fikir alış verişinde bulunmasıdır. Bu etkileşimler esnasında bir çok kelime, kavram, ilke, kural vs. öğrenilir. Dengelenme kavramı ise, bireyin çevrelerine uyum sağlamak için bilgileri nasıl organize edeceği ile ilgilidir. Bilişsel gelişimin sağlanması amacıyla bu etkenlerin üzerinde durulması gerekmektedir(Selçuk,1996).

Piaget'e göre, adolesanda düşünce yapısının soyut anlamdaki değişmesinden gencin düşüncesindeki diğer değişik, belirgin vasıflar oluşur. Şöyle ki, adolesanın esas karakterini, kişinin yetişkin toplumuna girmesi oluşturur. Ona göre, adolesanın kriteri, ergenlik değildir. Ergenlik hemen hemen her ırkta, her toplumda ortalama olarak aynı yaşta meydana gelmektedir. Tersine olarak, yetişkin toplumuna kabul ediliş, çeşitli toplumlara göre ve hatta farklı sosyal çevrelere göre bile esaslı bir biçimde değişmektedir(Piaget,1988).

2.1.4.4. Ahlaki Gelişim

Ahlak iyi ve doğru davranışlar bütünüdür. Ve insanların uymakla sorumlu oldukları davranışlar ve kurallardır. Hangi davranışın iyi olup olmadığı konusunda kişiden kişiye ve toplumdan topluma değişen yargılar vardır. Ahlak ilkeleri adalet ve eşitlik ile çelişmeyen, adil olan insanların üzerinde ortak olarak birleşebilecekleri genel soyut ilkelerdir. Ahlak kuralları adalet ve eşitliğe dayalı olan kurallardır. İnsanlar arasında ahlaki değerlendirmeler ve ahlaki seviye bakımından farklılıklar bulunmakla birlikte insanların birleşebilecekleri adalet ilkelerine dayalı ortak değerler de vardır(Kulaksızozğlu,2000).

Çocukların ve yetişkinlerin sosyal davranışları büyük ölçüde neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin ahlaki değerler tarafından tayin edilir. Her ne kadar sosyal kurallar ve ahlaki değerler, öğrenme sonucu kazanılmakta ise de ahlaki gelişim belirli eğitim ve belirli kurallardan görece olarak bağımsız görünmektedir. Çocuklar bilişsel yönden geliştikçe, ahlaki gelişim aşamaları belli bir sıra izler(Morgan,1998).

Ahlaki gelişim aşamalarını en ayrıntılı bir şekilde tanımlayan Kohlberg dışında, Psikanalitik teori, sosyal öğrenme kuramı ve Piaget de ahlak gelişimini ele almıştır(Aydın,1997).

2.1.4.5. Sosyal Gelişim

Bebegin kendini fark ederek, diğer insanlarla ilişkiye geçmesi ile başlayan sosyal etkileşim süreci, yaşam boyu devam eder. Sadece belli bir toplumsal kültürün değer ve dizgelerine göre değil, aynı zamanda evrensel değer ve ilkelere uygun davranış örüntülerinin

de edinilmesini tanımlayan sosyal gelişim, geniş ölçüde bilişsel ve ahlaki gelişim öğeleriyle de paralellik gösterir. Ancak bireyin diğer insanlarla uyumlu ve tutarlı ilişkiler kurması için, öncelikle kendisiyle uyumlu ve tutarlı olması gerekir. Bunun için birey bebeklik döneminden itibaren uygun yaşantısal deneyimler geçirmelidir. Bu durum kişinin temel gereksinim ve beklentilerinin doğru biçimde karşılanmasına bağlıdır. Böylece birey duyduğu hazzı diğer insanlarla paylaşarak, sosyal yaşamı olumlu yönde değiştirirken, kendisini ve aynı zamanda çevresini geliştirebilir. Kuşkusuz bu durum kişinin etkileştiği sosyal çevrenin özellikleriyle ilintilidir(Aydın, 1999).

Ait olunan alt kültür ya da alt kültürler, kültürün kendine özgü ayırıcı değerleri, ahlak anlayışı ve davranış biçimleri ile toplumsallaşma süreci ile kişiliğin gelişmesini etkiler. Bu süreç, kişinin geliştireceği birçok özelliği belirler. Ana baba toplumsallaşmanın ilk kaynağıdır. Çocukluğun daha sonraki yıllarında, oyun arkadaşları, okulda öğretmen ve televizyon gibi başka kaynaklar toplumsallaşma sürecine katılmaktadır. Ergenlikteki akran gruplarının ergenin kişilik özelliklerini oluşturmada büyük etkisi vardır okul gibi kurumlar da toplumsallaşmanın öncel kaynaklarından olup, toplum içinde yaşamı sürdürebilmek için gerekli temel becerilerin kazanılmasında çocukları yetiştirirler(Morgan,1998).

Sosyalleşme ya da toplumsallaşma, kişinin belirli bir toplumun davranış kalıplarını kişiliğine mal ederek o topluma ait bir kişi durumuna gelmesidir(Selçuk,1996). Sosyalleşme, çocukların kendi çevrelerindeki diğer çocuklarla ve yetişkinlerle nasıl iletişim kuracaklarının etkili bir şekilde öğretilmesini içeren zor bir işlemdir(Yüksel,2003).

Çocuğun sosyal gelişimi, duygusal, duyusal, hareketsel ve bilişsel gelişime paralel olarak oluşur ve değişik aşamalardan geçerek onun topluma girmesini hazırlar(Cüceloğlu,1998).

Çocuğun tüm duygularını sağlıklı bir biçimde kullanabilmesi, başkalarıyla kolay etkileşime girebilmesi, kendisini daha iyi tanıyabilmesi, daha iyi kararlar verebilmesi, fiziksel, bilişsel, estetik, sosyal ve duygusal açıdan gelişebilmesi önemlidir(Yüksel,2003).

Sosyal davranışların gelişimi büyük ölçüde çocukların bir takım özel yaşantılarından etkilenir. Bireysel yaşantıları sırasında çocuklar hem yardımseverlik, işbirliği gibi olumlu sosyal davranışları hem de saldırganlık davranışlarını kazanırlar. Ailenin sağladığı öğrenme

yaşantıları ve sunulan sosyal modellerin, çocuktaki olumlu sosyal davranış ve değerlerin gelişmesinde önemli bir yeri vardır(Morgan,1998).

Başkalarıyla kurulan olumsuz ilişki biçimini tanımlayan saldırganlık, öğretilen ve öğrenilen bir davranıştır. Özellikle sağlıklı bir benlik algısı ve özgüven duygusundan yoksun bireylerde saldırganlığın görülmesi, bir anlamda kaçınılmazdır. Ön çocukluk dönemlerinde sıklıkla engellenen ve gerçek duygularını yansıttıkları için cezalandırılarak kendilerine yabancılaştırılan bireylerin, saldırganlığı bir bakıma kendini anlatma biçimi haline getirmesi şaşırtıcı değildir. Bu tür yoksunluklar ve engellemeler içinde, çocukluk ve gençlik dönemlerini geçiren bireyler şiddeti pekiştiren sosyo-kültürel bağlamlarda saldırganlığı bir yaşam biçimi ve dünya görüşü haline de getirebilirler(Aydın,1999).

Başkalarıyla olumlu ilişkiler kurabilmek için çocuklar, saldırganlık eğilimlerini engelleyip onları uygun zamanlarda ve toplumun onaylayacağı bir biçimde ifade etmeyi öğrenmek zorundadırlar. Anne baba gösterdiği davranışları ile çocuklarındaki saldırganlığın artmasına ya da azalmasına neden olmaktadır. Öğrenme ve modeli örnek almanın da saldırganlık üzerinde önemli bir etkisi vardır(Morgan,1998).

Öğrenilmiş davranışlarımızın çoğu çocukluk çağından kaynaklanır. Bilinçdışı olan öğrenilmiş davranışlar boyun eğme, özdeşleşme, benimseme süreçleriyle kişiliğin oluşmasında rol oynar. Çocukluk çağındaki problemler başkalarıyla iletişimde de sorunlar yaşamamıza neden olur(Köknel,1990).

Sosyal gelişimi ele alan kuramsal yaklaşımlara bakıldığında; Psikanalitik kurama göre olumlu sosyal davranışlar özdeşleşme süreciyle öğrenilmektedir. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre ise olumlu sosyal davranışlar ödülleri, cezalar ve modellerin davranışlarını gözlemlemek yoluyla kazanılmaktadır. Bilişsel gelişim kuramına göre olumlu sosyal davranışların gelişimi bilişsel gelişimden ve bu sayede oluşturduğu ahlak anlayışından bağımsız değildir(Aydın,1997).

Gelişim Psikolojisi geleneksel olarak anne-çocuk ilişkisiyle ilgilenmiştir. Biyolojik ve öğrenme kökenli kuramlar ile psikanalitik kuramlar, anne çocuk ilişkisinin daha sonraki ilişkilerin çekirdeğini oluşturduğunu, bu ilişkinin yokluk veya yetersizliğinin çocuğun sonraki kişilik yapısı ve insan ilişkilerinde önemli aksaklıklara yol açabileceğini savunmuşlardır. Gelişim psikolojisinde insan ilişkilerine değinen başlıca iki kavram kullanılmıştır. Bunlar

bağıllık ve bağımlılıktır. Bağıllık sözcüğü daha çok duygusal yönü ağır basan ikili ilişkiler için kullanılmıştır. Genelde, bir kişinin yaşamının ilk günlerinden başlayan bir bağıllık ilişkisi olması beklenir. Bağımlılık ise, bir ilişki türü olmaktan çok, kişilik özelliği veya durumu olarak ele alınır ve özellikle batı kültüründe pek olumlu değerlendirilmeyen bir niteliktir. Gelişim psikolojisinde biyolojik ve psikanalitik görüşler bağıllık, öğrenme kökenli görüşler ise bağımlılık üzerine eğilmişlerdir. Son yıllarda arkadaşlık ilişkileri de araştırma konusu olmuştur. Psikanalitik kuramlar kişiyi odak noktası almakla birlikte, ilişkilerin kişi için önemini vurgulamaktadırlar. Genelde anne çocuk ve karşı cinsle olan ilişkilere önem vermekle birlikte, arkadaşlık ilişkilerinden de söz etmektedirler. Psikanalitik kuramlarda ilişkiler kişiliği etkilemektedir. Bu kuramlarda ilişkilerin sonraki ilişkileri etkilediği savunulmaktadır. Erikson toplumun değer ve beklentilerinin, anne çocuk ilişkisinin ve çocuk yetiştirme yöntemlerini etkilediğini savunur. Farklı toplumlarda değişik kişiliklerin bulunmasında ise, çocuk yetiştirme yöntemleri ve anne çocuk ilişkileri önemli etkenlerdir. Psikanalitik kuramcılar arasında insan ilişkilerine en önemli yeri veren Sullivan, kişiliğin ilişkiler içinde geliştiğini savunur. Sullivan'a göre, ilişkileri dışlayarak kişiliğin gelişmesinden söz etmenin anlamı yoktur(Hortaçsu,2003a).

Sullivan'a göre kişiliğin yapısal örgütü, organizmadan kaynaklanan algılardan çok insanlar arası ilişkilerin ürünüdür. Davranış bozuklukları da insanlarla ilişkilerden kaynaklanır. İnsanın yaşadığı her olay ve öğrendiği her şey ilişkilerinin içeriği tarafından etkilenir ve belirlenir. İnsan toplumsal bir varlıktır. Toplumsallaşma süreci, doğum anında ya da doğumdan kısa bir süre sonra başlar(Geçtan,1998).

Öğrenme kuramlarına göre bağıllık ve bağımlılık öğrenme kuralları sonucu oluşur. Çocuk rahatlamaktan ve doymaktan kaynaklanan olumlu duygularını o sırada çevrede bulunan kişi veya nesnelere geneller. Çocuğun annesine duyduğu olumlu duyguları, Pavlov'un köpeğinin zil sesine ağzının sulanması örneğiyle aynı süreç içinde açıklanmaktadır. Bu görüşe göre, aç insanın yemeğe tok insandan daha büyük bir iştahla sarılması gibi, uzun süre ilgi görmeyen çocuk da bir erişkinin ilgisinden ve olumlu değerlendirmelerinden daha çok etkilenecektir. Bu modelde ilişki olgusunun çıkarıcı bir açıklaması yapılmıştır. Anne çocuk ilişkisinden söz edilmekte ise de model diğer ilişkilere de uygulanabilmektedir. Biyolojik kökenli görüşe göre (Bowlby) anne bebek ilişkisinin türün sürmesinde önemli bir işlevi olduğu savunulmaktadır. Kuramda anne bebek ilişkisi temelde odak olarak alınmakla birlikte, diğer ilişkilere de değinilmektedir. Toplumsal çevreden de anne bebek ilişkisini

etkileyen bir etmen olarak söz edilmektedir. Kuram, bireylerden çok ilişkiyi odak noktası almaktadır. Gelişim Psikolojisinde, Piaget ve Kohlberg'in açtıkları yoldan yürüyen Selnan, arkadaşlık, arkadaşlar arası çatışmalar, arkadaş grubu, liderlik ve anne baba çocuk ilişkilerindeki ceza kavramlarının gelişimini incelemiştir. Bilişsel görüşe göre, düşünme biçimi yaşla gelişirken, değişik ilişkiler içinde ilişki biçimlenir ve toplumsal çevre de kişinin düşüncelerini etkilerse önemlidir(Hortaçsu,2003a).

Bireyin ruh sağlığı, kişinin kendisiyle ve çevresiyle ilgili gereksinimleri karşılayabilmesi için onun kendi iç güçlerinin çevre olanaklarını kullanabilecek olgunluğa erişme süreci olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik olgunluk, başarısızlık veya herhangi bir zorlanma karşısında toparlanabilme gücüdür. Psikolojik olgunluğun içerdiği özelliklerden birisi de insanın diğer insanlarla derin kişiler arası ilişkiler kurabilme niteliğidir. Bu nitelik diğer insanları sevmeye ve kabul etmeye bağlı olarak ortaya çıkar(Kılıçcı,2000).

Bazı bireyler çekingendirler, amaçlarına ulaşamazlar, gereksinimlerini karşılamakta güçlük çekerler. Bu nedenle de, çoğu kez öfkeyle ya da yetersizlik kaygısıyla doludurlar. Bazılarıysa çevreyle ilişkilerinde, saldırganlıklar, yani istedikleri amaçlara ulaşmak, gereksinimlerini karşılamak için başkalarını küçük görme, dikkate almama eğilimi gösterirler. Gerek saldırganca davranmanın, gerekse çekingen olmanın olumsuz sonuçları vardır. Saldırgan olan birey, belki o an için gereksinimlerini karşılar, ancak çevrede istenmeyen bir kişi durumuna düşebilir. Çekingen bireyse, gereksinimlerini tam olarak karşılayamamakta ve bunun sonucu olarak, bu kişilerde psikososyal hatta fizyolojik doyumsuzluklar ortaya çıkmaktadır(Acar ve McWhirter,1998).

İnsanlardan korkan ve bu duyguları yaşayan insanların çocukluk dönemleri incelendiğinde, kısıtlayıcı, aşırı koruyucu, reddedici, cezalandırıcı, tutarsız vb. ana baba tutumlarının varlığı fark edilir. Açık ya da üstü kapalı olsun, bu tutumların ortak yönü, saygı ve sevgiden yoksun olmalarıdır. Çocuk ana babanın kendisine hakça davranmadığını ya da onu kendilerinin bir uzantısı gibi algıladıklarını fark ettikçe kendisini yalnız ve çaresiz hisseder. Aynı zamanda bireyleşmesinin engellenmekte olmasından ötürü içten kızgınlık duymaya başlar. Ancak kızgınlığını açıkça yaşayamaz. Çünkü çaresizdir, ana babasının onay ve desteğini yitirme korkusu kızgınlıklarını bastırmasına neden olur. Bir insanın olumsuz duygularını sürekli olarak bilincinden uzaklaştırma çabaları, olumsuz duyguların yanı sıra, yapıcı ve yaratıcı eğilimlerinin de kapalı tutulmasına neden olur. Diğer insanlarla birlikteyken tedirgin olan kişi, tüm enerjisini gereksiz yere savunma amacıyla kullandığından kendisinde

var olan potansiyeli de harekete geçiremez ve kapasitesinin altında etkinlik gösterir(Geçtan,2000).

Lieberman ve arkadaşlarına göre, her gün karşılaşılan kişisel sorunların bir kısmı bireylerin duygularını anlatma ya da ilgi ve isteklerini kendileri için önemli bireylere iletmede başarısız olmalarından kaynaklanmaktadır(Acar ve McWhirter,1998).

Çocuklar ailelerinin, sınıflarının, küçük çalışma ya da oyun gruplarının, kulüplerin ve daha pek çok grubun üyesidirler Sosyal gelişim, çocukların bağlı bulundukları sosyal gruplarda başarılı olması için neleri bilmeleri, hangi becerileri geliştirmeleri ve nasıl davranmaları gerektiğini öğrenmeleri ile ilgilidir(Yüksel,2003).

Myrick'in, okullarda uygulanan gelişimsel rehberlik yaklaşımına göre, bireyin gelişimsel ihtiyaçları ön plandadır ve rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin içinde bulundukları gelişim dönemlerinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olması gerekmektedir. Gelişimsel rehberlik yaklaşımına göre, müfredat öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini temel alır ve eğitimin insani boyutu ile öğrenme koşulları üzerinde yoğunlaşır. Gelişimsel rehberlik müfredatında, kendini ve başkalarını tanıma, tutumları ve davranışları anlama, karar verme ve problem çözme, kişiler arası ilişki ve iletişim becerileri ve toplumsal katılım amaçları da yer almaktadır(Erkan,2001).

İnsan gelişiminin temel yönlerinden biri, bir çocuğun diğer insanlarla ilişkiye girme sürecidir. Yaşamın başında çocukların en önemli ilişkileri ana babalarıyla veya diğer bakıcılarıdır. Çocuklar 3 yaşına geldiklerinde önemli ilişkileri, kardeşlerini, oyun arkadaşlarını, diğer çocukları ve ailenin dışındaki yetişkinleri içerecek şekilde genişler. Çocuklar okula başladıkları zaman ise sosyal dünyaları oldukça gelişmiştir. Sosyal gelişim, süre giden, yeni ve değişen ilişkileri birlikte içerir(Morris,2002).

Bebeğin belli kişilere yakın olma ve kendini onların yanında güvenli hissetme eğilimine bağlılık denir. Bağlılık kuramına göre, bebeğin ilk yıllarında bir ya da daha fazla kişiyle güvenli bir bağlılık geliştirmeyi başaramaması, yetişkinlikte yakın kişisel ilişkiler geliştirme yeteneksizliğiyle ilişkilidir(Atkinson ve arkadaşları,1999).

Çocuk ilk iki yıl içerisinde, ilk 5 ay kimseye tam olarak bağımlılık geliştirmez. 5 ay civarına doğru annesiyle arasında özel bir bağ oluşmaya başlar. 5-10 ay arası anneye olan ilişkisinde özel bağımlılık devresi olarak tanımlanabilir. 10-24 ayda ise yavaş yavaş anneye

olduğu kadar güçlü olmasa bile diğerkimşelere de bağılılık geliştirmeye başlar. Fakat bu dönemde hiç kimse annenin yerini alamaz(Cüceloğlu,1998).

Anneye bağılanma güvenli ve güvensiz olmak üzere iki biçimde olur. Anneye güvenli bağılanan bebekler diğerkimşelerle da olumlu ilişkiler kurmaya hazır hale gelirler(Aydın,1999).

Bowlby'nin kuramı çerçevesinde yapılan araştırmalar, ilk ilişkinin niteliksel olarak diğerkimşelerden farklı olmadığını, ancak, bağılılık ilişkisinin kurulmamasını veya zedelenmesinin, kişinin sonraki yaşamını etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Bağılılık ilişkisi, ilk yıl içinde kurulamadığı durumlarda, daha sonraki yıllarda da (4-5 yaş gibi) kurulabilmektedir(Hortaçsu,2003a).

İki ile beş yaş arasında çocuk kendi girişimiyle ve diğerkimşelerinden bağımsız olarak işler başarmaya başlar. Sosyal gelişimin bir parçası olarak oyun bu dönemde devreye girer. Çocuğun oyun davranışı da yaşına bağılı olarak belli evrelerden geçer. İlk başlarda başkasının oyuncağı kavramını anlamayan bebek daha sonra paralel oyuna geçer. En son olarak da işbirliğine dayalı diğerkimşelerini da içine alan oyunlar oynamaya başlar(Cüceloğlu,1998).

Beş ile on iki yaş arası dönemde çocuk okula gitmeye hazırlanır. Okula başlayan çocuktan bazı zihinsel ve sosyal beceriler kazanması beklenir. Çocuk beklentilerin farkındadır ve okuldaki başarısı beklentilere uyarsa kendisini başarılı, uymazsa başarısız hisseder. Okula başladıktan sonra kendi cinsinden olan arkadaşları ile oynarlar(Cüceloğlu,1998). İşte çocukluk devresi, anne ve babayla ilişkilerin çocuğun kişilik gelişimi ve okul başarısı üzerinde önemli etkileri olduğu, arkadaşlık ilişkilerinin de, çocuğun okul yaşamını ve gelecekteki uyumunu etkilediğı bir devredir(Hortaçsu,2003a).

6- 8 yaş çocuğı için anne babanın beğenisinin yanında öğretmen beğenisi de önemli bir ihtiyaç haline gelmekte ve bu beğeni çocuğa güven sağılamaktadır. 9-10 yaşlarına doğru öğretmen beğenisinin yanında arkadaş beğenisi de yeni bir yaptırım değeri kazanmaya başlar. Çocuğun gittikçe başkalarıyla artan bir geçim yeteneğı kazanması onun sosyal gelişimine işaret etmektedir. Bu yeteneğın kazanılmasında bireyin kendi yetenekleri kadar içinde yaşadığı çevrenin nitelikleri de önemlidir(Kılıçcı,1999)

On iki ile on sekiz yaş arasında özdeşleşme ve arkadaşlık bu devredeki sosyal gelişimin iki önemli yönünü oluşturur. 12-18 yaş arası, ergenin en arayış içerisinde olduğu,

ana baba ve çevresine en çok ters düştüğü ve kendisiyle toplum arasındaki dengesizliği en yoğun olarak yaşadığı bir devredir(Cüceloğlu,1998).

2.1.4.5.1. Ergenlik Döneminde Sosyal Gelişim

Ergen, insan gelişimindeki bebeklikten sonraki en hızlı gelişim dönemini yaşayan bireydir. Ergenlik dönemindeki yaş sınırları kuramcılara göre farklılık göstermekle birlikte en geniş yaş aralığı 11- 21 olarak kabul edilebilir. Ergenlik sürecini kapsayan problemler hep var olmakla birlikte özellikle son yıllarda gerek ailelerin gerekse sağlık kurumlarının gence verdiği önem, ergenin bu dönemi nasıl daha problemsiz atlatabileceği ile ilgili soruları da beraberinde getirmiştir. Bu dönemde ergen bedensel, ruhsal ve zihinsel yönden çok hızlı değişir(Morgan,1991).

Ergenlik tamamen fiziksel anlamda ele alındığında evrensel bir olgu olarak kabul edilebilir. Fiziksel gelişim alanında, ergenlik, erinlik öncesi büyüme çabasıyla başlamakta ve tam olarak fiziksel olgunluğa erişildiğinde son bulmaktadır. Psikolojik anlamda ergenlik, erinlik ile başlayan zihinsel bir durum, bir tutum ve bir yaşam tarzı anlamına gelmekte ve birey ana baba denetiminden bağımsızlığını kazandığında sona ermektedir. Ergenliğin hem fiziksel hem toplumsal gelişim içindeki cinsel olgunluk işaretleriyle başladığı ve birey kendini destekleyici, sorumlu ve birçok konuda onay, tanınma ve rehberlik beklediği yaşlılarınca kabul edilir olduğunda sona eren bir dönem olduğu söylenebilir(Hamachek,1995).

Ergenlik döneminde gerçekleştirilmesi gereken gelişim görevleri şöyledir(Hamachek,1995).

- Her iki cinsten yaşlılarıyla yeni ve daha olgun ilişkilerde başarılı olmak.
- Erkek ve kadın toplumsal rolünü başarmak
- Fiziksel görünüşünü kabul etmek ve bedenini etkili bir şekilde kullanmak
- Ana babadan ve diğer yetişkinlerden duygusal bağımsızlığını kazanmak.
- Ekonomik bağımsızlık güvencesini kazanmak.
- Bir meslek seçmek ve ona hazırlanmak
- Yurttaşlık yeterliliği için gerekli zihinsel becerileri ve kavramları geliştirmek
- Toplumsal olarak sorumlu davranışı istemek ve yerine getirmek

- Davranışa rehber olarak bir değerler takımı ve bir etik sistem oluşturmak

Ergenlik döneminde başarılması gereken gelişim görevlerinden birisi de olgun ilişkiler kurabilmedir. Ergenlikte sosyal gelişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Erinlik, gencin kendi bedeniyle ilgili imgeleminde, özdeğerlerinde, ruh halinde ve ilişkilerinde önemli etkiler yaratır(Atkinson ve arkadaşları,1999).

Sosyal gelişimin ergenlik döneminde hızlandırılması ve eksik bırakılmaması gerekir. Kişiler arası iletişim ve etkileşim bu dönemde yeterli hale getirilmelidir. Başkaları ile olan diyaloglarda kendine güven kazanma, toplum içinde kendini ifade edebilme, düşünce üretebilme ve değişik iletişim becerileri bu dönemde kuvvetlendirilmelidir(Abalı,2004).

Ergenlikte aile ilişkileri, gencin fiziksel ve bilişsel gelişimi, sosyal çevresi, ana baba değer ve beklentileri ile çocuğun gelişme ve davranışlarının bu beklentilere uyup uymaması gibi birçok etmenden etkilenir. Ergenlikte gençler, bağımsızlıklarını bulmaya çalışırken ailenin desteğine gereksinim duyarlar Birçok yeni deneyimden geçilen ergenlik döneminde, yaşıtların önemli ve ana babalarinkinden çok farklı işlevleri olduğu açıktır(Hortaçsu,2003a).

Ergenlikte arkadaş grubu, çocukluktaki gibi mutlu alışverişlerin kaynağı olmanın yanında daha belirgin bir karşılıklı bilgi edinme işlevi kazanır. Ergenlikteki gruplaşmalar, kişiler arası ilişkinin öğrenilmesinde, davranışlarından genel bir yorum çerçevesi çıkarmak amacıyla bireylerin çokluğunu karşılaştırma olanağını verir. Çocukluktaki oyun grupları ile ergenlikteki kendini onaylama gruplarının birbirini izlediğini görmek gerekir. Her iki durumda da başkası ile bir ilişkinin araştırılması, başkasını etkilemenin öğrenilmesi söz konusudur; aynı zamanda “yaşamın toplumsal alanı” denilebilecek şeyin, yani kişinin kendisini toplumsal bir varlık olarak tanımasını sağlayan toplumsal ve kültürel araçların tümünün kazanılması söz konusudur(Malrieu, 1987).

Sullivan, genellikle birbirinin içine geçişen ve her biri kendine özgü ihtiyaçlarla belirlenen çeşitli gelişim dönemleri tanımlamıştır. Günümüzdeki görüşlerle kıyaslandığında bazı yönlerden yetersiz bulunabilirse de, Sullivan’ın gelişim kuramının(1953) çağdaş psikiyatrinin gelişimine etkisi ve katkısı büyük olmuştur. Sullivan gelişim kuramında ergenliği, ergenlik öncesi, ergenlik dönemi ve ikinci ergenlik olarak üçe ayırarak incelemiş ve bu dönemlerde ilişki ihtiyaçlarına dikkat çekmiştir. Ergenlik öncesi dönemi oldukça kısa

sürer. Bu dönem, diğer insanlarla gerçek ve yakın ilişkilerin başlaması yönünden büyük önem taşır. Bu dönemde çocuk, iç dünyasını paylaşabileceği ve karşılaştığı güçlükler karşısında dayanışabileceği, aynı cinsten yakın arkadaşlar edinir. Önceki dönemlerde çocuk büyüklere bağımlıdır. Oysa bu dönemde eşitlik, ortaklık ve karşılıklı alma vermenin egemen olduğu ilişki biçimleri belirlemeye başlar. Bu dönemde yakın ilişkiler kurmayı gerçekleştiremezse, umutsuzluğun eşlik ettiği yoğun bir yalnızlığa düşer. İlk ergenlik dönemi, karşı cinse yönelik duygularla yüklüdür. Erinliğin getirdiği fizyolojik değişmelerle birlikte cinsel istek dinamizmi belirir ve benliğe egemen olur. Cinsel ihtiyaç ile yakın ilişki birbirinden ayrılır. Cinsel isteğin karşı cinse yönelmesine karşılık, yakın dostluk aynı cinsten kişilerle sürdürülür. İlk ergenlik dönemi, cinsel dürtülere doyum sağlayacak davranış örüntülerinin yerleşmesiyle sona erer. Bu dönemde gözlemlenen çatışmaların çoğu, birbirine zaman zaman karşıt düşen, cinsel doyum, güvenlik ve yakın ilişki ihtiyaçlarından kaynaklanır. İkinci ergenlik, toplumsal bir varlık olmanın gereği olan görev ve sorumlulukları üstlenmenin başladığı dönemdir. Bu dönemde, ilişki kurma yeteneğini geliştirme süreci tamamlanır. Benlik sistemi tutarlı bir nitelik alır, gerilimlere karşı daha etkin yüceltme mekanizmaları oluşturulur ve anksiyeteye karşı daha güçlü güvenlik önlemleri geliştirilir(Geçtan,1998).

Ergenlikte arkadaşlık ve ana babalarla olan ilişkiler farklı biçimlerde değişir. Bu iki tür ilişki de, gencin kendisini bulması açısından önemlidir. Ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkileri çok önem kazanmakla birlikte, anne babalar gencin bu dönemde kendilerinden duygusal destek beklediğini, anne baba ilişkisinin arkadaşlık ilişkisinden farklı ve özel yeri olduğunu anlamalı ve unutmamalıdır. Özellikle erkek çocuk için, babanın destek ve dostluğunun çok önemli olduğu da bilinmelidir(Hortaçsu,2003a).

Ergenlik dönemi, ergen ile yetişkin değerlerinin farklılaştığı bir dönem olmakla birlikte, anne baba, ergenin kendisini özdeşleştireceği en önemli modelleri oluştururlar. Anne babanın duygusal sorunları bulunan kişiler olması, evlilik ilişkilerinde başarılı olamamaları, ergenin aile içinde sürekli kavga ve çekişmeye tanık olması şeklindeki kötü ev koşulları, ergeni bir karmaşaya, iç çatışmaya ya da suçlu davranışa itebilir. Aşırı koruma, bir çocuğu diğerinden ayırarak sevme, bazı çocuklarının uyum bozukluklarını görememe, ergenler arasında uyum zorluğuna neden olan bazı yanlış anne baba davranışları sayılabilir. Ergene karşı yetişkinin baskı ve yasaklara dayanan disiplin anlayışı, olumlu ve yapıcı olması gereken bu dönemi çatışmalarla dolu, olumsuz bir yaşam evresi haline dönüştürebilir(Yavuzer,1996).

Sevilen ve sevilmeyen çocuklar üzerinde yapılan çalışmalar bu konunun çok önemli olduğunu ve çocukların geleceğini etkilediğini göstermiştir. Araştırmalar, reddedilen çocukların birtakım sosyal becerilerden yoksun olduklarını ve büyük bir olasılıkla bu beceri eksikliklerinin, annelerinden kaynaklandığını göstermiştir. Anneleri eğitmekle, çocukların da sosyal becerileri ve sınıf içindeki konumları düzeltilebilmektedir(Hortaçsu,2003a).

Ergenlik çağında, çocuğun sosyal algı ve insan ilişkileriyle ilgili kavramlarında gelişmeler görülür. Bu devrede kişi, algılamalarında genel ve yüzeysel betimlemeler yerine, kişi ve durumlara göre daha özel ve ayırt edici, açıklayıcı tanımlamalar kullanır(Hortaçsu,2003a).

2.1.4.5.2. Sosyal Davranış

Bir kişinin tutum ya da davranışının bir başkasının ya da başkalarının varlığından etkilenmesi sosyal davranış olarak tanımlanabilir. Sosyal davranışlar soyut olarak kendi başına değil, bireyin başkaları tarafından etkilenmesi sonucu ortaya çıkmakta ve bir sosyal etkileşim süreci söz konusu olmaktadır(Kağıtçıbaşı,1999).

Sosyal psikoloji insanların nasıl algıladıklarını, düşündüklerini, sosyal dünyaları hakkında neler hissettiklerini ve birbirleriyle nasıl etkileştiklerini inceler. İnsan davranışı hem kişinin hem de durumun bir işlevidir. Sosyal davranışın belirlenmesinde de bir durumun gücünün ve bir durumun yorumunun önemi vurgulanmaktadır(Atkinson ve arkadaşları,1999).

Başka kişi ve olayları ve olayları tanıma ve anlama çabaları sosyal biliş ya da sosyal algı başlığı altında ele alınmaktadır. Kişileri ve olayları anlama ve tanıma girişimi farklı sosyal- psikolojik süreçleri içerir. Bu süreçler, izlenim oluşturma ve atıfta bulunma olarak iki gruba ayrılabilir. İzlenim oluşturma, başkalarının ilk göze çarpan en belirgin özelliklerine dayanır. Sosyal algının ilk adımını oluşturan izlenim oluşturma sürecinden sonra, kişilerin neden belli bir şekilde davrandıklarını anlamaya çalışmak ve erişilebilen sosyal ipuçlarından yola çıkarak insan davranışlarının altında yatan nedenleri çıkarsama süreci de sosyal algının ikinci adımı olan atıfta bulunmadır(Kağıtçıbaşı,1999).

Diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurmak, karmaşık sosyal dünyamızdaki en önemli uğraşlarımızdan biridir. Sosyal davranışın kaynağı bebekliğin ilk günlerine kadar uzanır.

Yaşamın başlangıcında görülen ilk sosyal davranış, bebeklerin annelerine olan bağılılığıdır. Bağılılığın uyum sağlama yönünden değeri çok büyüktür. Ancak bebekler büyüdükçe anaya olan bağılılıkları kopmaya başlar ve çevrelerini araştırmaya başlarlar. Sosyal davranışlarının gelişimi anneye bağılılık ve ondan kopma ile başlamaktadır(Morgan,1998).

Sosyal becerilerin geliştirilmesi çabalarının temelinde, çocukların sosyal davranışlarını geliştirmek ve çocukları uygun davrandıklarında desteklemek bulunmaktadır(Akkök,2003).

2.2. Sosyal Beceri

Sosyal beceri, bireyin başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşimde bulunmasına olanak sağlayan davranışlardır. Bu davranışları gösteren kişi, kişiler arası durumlarda çevresinden pekiştirme elde eder ve bu pekiştirmeleri sürdürür. Sosyal beceriler davranış şeklinde ortaya çıkarlar, kişiler arası bir nitelik gösterirler, çevredeki kişiler tarafından beğenilirler, iletişim ve etkileşimi sürdürmeye yöneliktirler, tekrarlanabilirler, belirlenebilirler. Kişiler arası ilişkileri başlatma, sürdürme ve uygun şekilde bitirme becerileri sosyal beceri kapsamında değerlendirilebilirler(Bacanlı,2002).

Sosyal beceriler, bireylerin toplum tarafından verilen görevleri/rolleri yerine getirebilmeleri için, sergilemesi gereken belirli davranışlardır. Ancak bazı çocuklar bu davranışları kazanmada sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu çocuklarda, yetersiz sosyal beceriler yüzünden, akranları ile aralarındaki etkileşim için yeterli fırsatlar oluşmamaktadır. Bu nedenle, hem sosyal beceri yetersizliği olan çocuklar hem de diğer çocuklar arasında iletişim problemleri oluşmaktadır. Bu durum, zamanla çocukların akranları tarafından reddedilmelerine neden olmaktadır. Hatta akran ilişkileri daha da bozularak ilişkilerin tamamen ortadan kalkmasına yol açabilmektedir. Sosyal becerilerde yetersiz olan çocuklar, yaşamları boyunca kişiler arası ilişkilerde, duygusal-davranışsal alanlarda, okul ve mesleki yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar(Avcığlu,2005).

Matson & Ollendick tarafından sosyal beceri, etkili kişilerarası işlevler için gerekli olan yetenek olup bireyin başkalarıyla yalnız kalabilme becerisi ve akranlar, öğretmenler, ebeveynler ve diğer önemli yetişkinler arasındaki popülerliği belirleyen, sosyal davranışla bağılantılı olan yapı ya da sistem olarak tanımlanmaktadır(Chou,1996).

Matson' a göre, sosyal ve diğer uyum becerileri, içinde iletişim ve bağımsız yaşama becerisinin de bulunduğu ve özellikle günlük yaşamda bağımsızlık becerisi ve acı verici kişilerarası durumlara uyum olarak tanımlanır. Entelektüel yetenekleri düşük olan bireyler özellikle sosyal ve uyum becerilerinde de zorluk yaşarlar. Bu sebeple, sonradan kazanılan bu beceriler(sosyal ve uyum becerileri) bireyin sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürmesi için anahtar bir faktördür(Matson ve diğerleri,2005).

Calderalla ve Merrell, sosyal becerileri ayrıntılı bir şekilde sınıflandırabilmek için, bu konuda yapılan araştırmaları analiz tekniğiyle değerlendirmiş, çalışmanın sonucunda çocuk ve ergen sosyal becerilerinde beş boyut olduğunu belirtmişlerdir. Bu boyutlar ve kapsadıkları beceriler şunlardır:

1. Akranlarla ilişkili beceriler: Arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyduğu zaman arkadaşlarından yardım isteme veya onlara yardım etme, arkadaşlarını oyuna davet etme, kolaylıkla arkadaşlık kurma, arkadaşlarıyla konuşma, tartışmalara katılma gibi arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde geliştiren sosyal becerilerdir.
2. Kendini kontrol etme becerileri: Kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, problem ortaya çıktığında serinkanlı olma, başkalarıyla uzlaşma ve eleştirileri kabul etme gibi bireyin kendini kabul etmesini sağlayan beceriler bulunmaktadır.
3. Akademik beceriler: Bağımsız olarak çalışma, verilen yönergeleri yerine getirme, boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma ve ihtiyaç duyduğunda yardım isteme gibi bireylerin başarılı olmalarını sağlayan becerilerdir.
4. Uyum becerileri: Yönergelere uyma, kurallara uyma, eşyalarını paylaşma, sorumluluklarını yerine getirme gibi başkalarının bireyden beklediklerini yerine getirme davranışları yer almaktadır.
5. Atılganlık becerileri: Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma, oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme, yeni insanlara kendini tanıtmak, duygularını ifade etme gibi becerileri içermektedir(Avcıoğlu, 2005).

Kendini ifade etmek ve iyi iletişim kurabilmek için atılganlık becerisine sahip olmamız gerektiğini belirten Alberti ve Emmons(2002), atılgan davranış biçimini, insan ilişkilerinde eşitliği gözetme, gereksiz endişelerden arınmış bir şekilde kişinin kendi çıkarları doğrultusunda hareket etme, kendini savunabilme, duygularını dürüstçe ve rahatlıkla ifade

etme ve başkalarının hakkını çiğnemen, kişinin kendi haklarını kullanması olarak tanımlamışlardır.

Sosyal beceriler ve sosyal yeteneğin benlik algısı, bireyin sosyal davranışlarının benlik yansıması (Self-monitoring) ve benlik değerinin birleşimi sonucunda birbirlerini etkiler(Nowicki,2003).

Sosyal beceriler, bireyin davranışsal, duyuşsal ve çok farklı alanlardaki fonksiyonlarının en önemli bileşenleridir. Bu beceri, bireyin karmaşık çevre ipuçlarına uyumunu ve tepki vermesini sağlar ve bireyin stres yaşantılarıyla başa çıkmasına yardımcı olur ve kişiler arası çatışmalardan kaçınmasını sağlar. Bununla birlikte sosyal beceri bireyin duygusal sağlığı ve psikolojik uyumu için gerekli olan sosyal etkileşimler ve ilişkiler kurmasını sağlayan bir sistemdir(Matson ve Diğerleri,2005).

Çocukların sosyal becerileriyle ilişkilendirilebilecek kavramlardan birisi de sosyal kabuldür. Dodge’a göre, sosyal kabul, davranıştan, davranışın sosyal biliş süreçlerinden(sosyal bilgiyi alma ve işleme), sosyal biliş süreçleri ise durum ve kişinin duruma getirdiği bir bölümü bilinç dışı olan etmenlerden etkilenmektedir. Bilinçdışı etmenler arasında, çocuğun benlik tanım ve değeri, geçmiş deneyimlerinden edindiği birikim ve duygusal durumu bulunmaktadır. Bu etmenler de çocuğun sosyal durumlara yaklaşımını belirlemektedir. Bu duruma, reddedilen çocukların başkalarının belirsiz niyetlerini saldırganlık olarak yorumlamaları, tanıdıkları gruplara yaklaşmak isterken belli bir kişiye değil de ortaya konuşmaları gibi örnekler verilebilir. Kişilerin karşılaşılabilecekleri değişik durumlar arasında kişinin tanımadığı veya tanıdığı bir gruba girmesi, arkadaş ve tanıdıklarla görüş ayrılığı gibi durumlar sayılabilir. Bir durumla karşılaşıldığında yukarıda sayılan bilinç dışı etkiler devreye girmekte ve sosyal bilgi işleme sürecinin ardından davranış oluşmakta ve en son aşamada başkalarınca değerlendirilme söz konusu olmaktadır. Sosyal bilgi işleme sürecini Dodge, altı aşamada ele almaktadır. İlk aşamada durumla ilgili önemli ipuçlarının farkına varma olan “kodlama” bulunmaktadır. İkinci aşama “yorum”dur. İpuçlarının farkına vararak durum hakkında yorumlama yapılmaktadır. Bazı durumlarda doğru yorum duygusal katılım ve gelişmiş bir sosyal algı düzeyi gerektirir. Sosyal bilişsel sürecin üçüncü aşaması “tepki arama” dır. Bu aşamada kişi duruma uygun tepkileri gözden geçirir. Dördüncü aşama olan “tepki değerlendirme” aşamasında gözden geçirilen tepkiler, olası sonuçlar ve toplumsal normlar açısından değerlendirilir. Bu durumda kişi davranışının kendisi ve başkası için sonuçlarını düşünerek karar vermek durumundadır. Sosyal biliş sürecinin beşinci aşamasında

“seçilen tepkinin eyleme geçirilmesi”, altıncı aşamasında da “eylemin başkalarından görölen tepkiye göre ayarlanması” yer almaktadır. Yukarıdaki değerlendirmelerden sonra bir davranışta bulunulacak ve bu davranış başkalarınca değerlendirilecektir(Hortaçsu,2003b).

Kendini ayarlama sosyal becerinin boyutlarından birisidir. Bireylerin karşılarındaki kişilerde oluşturdukları izlenimleri kontrol etmek ve düzenlemek için gösterdikleri davranışları ifade eden kendini ortaya koyma, sosyal etkileşimin en önemli öğelerinden birisidir. Bireylerin düzenli ve tutarlı karşılıklı sosyal etkileşime girebilmeleri ve girdikleri etkileşimleri sürdürebilmeleri için, hem kendi kendini ortaya koyuşlarını düzenlemeleri, hem de karşılarındakilerin kendini ortaya koyuşlarını doğru bir şekilde algılamaları gerekir. Bu da bir beceridir. Kendini ayarlamamanın temel özelliklerinden biri, kişinin davranışlarının içinde bulunduğu ortama veya seyircilerine göre değiştirebilme beceri-sidir. Bu yönüyle kendini ayarlama, sosyal beceri ve sosyal zeka düşünceyi içinde bir yer edinmektedir(Bacanlı,1997).

Sosyal beceriler bir çocuğın diğer çocuklara yönelik davranışlarını da kapsar. İyi ilişkiler kurabilme, başkalarının haklarına ve duygularına saygı ve uygun sosyal davranış için grup normlarını dikkate alma gibi bu türden davranışlar aynı zamanda çocuğın istediklerini elde etmesini sağlar(Albayrak, etin ve Bilbay,2003).

Coje, Dodge ve Coppotelli’ye göre, bireylerin sosyal becerilerinin akran algılaması; akran grubu içinde sosyal statüye uyma olarak kavramsallaştırılır. Gresham’a göre, sosyal beceri bileşenleri, genellikle kabul ya da popöler statüyü içermesine rağmen, zayıf sosyal beceriler genellikle reddedilmeye ya da umursanmamaya/önemsenmemeye neden olmaktadır(Nowicki,2003).

Grupa kabul görmek veya reddedilmek özellikle ilkokul çağında önem kazanır. Bu dönemde çocukların sosyal konumu belirir ve müdahale edilmezse oldukça kalıcı olabilir. Reddedilen ve çekingen çocukların gelecekte olumsuz sonuçlarla karşılaşabileceği göz önünde bulundurularak bu çocukların sosyal becerilerinde giderilebilecek eksiklikler üzerinde yoğunlaşmak ve sosyal yetiyi öğretebilmek gerekmektedir. Erwin, toplumsal konulardaki bilişsel düzeyin davranışları, davranışların ise sosyal kabulü etkilediğini savunur. Ayrıca insan ilişkilerinde önemli bir özellik olan duygu katılımının ve bir ölçüde bu özellikten kaynaklanan yardımsever ve olumlu yaklaşımın da sosyal kabulle ilişkisi bulunmaktadır. Reddedilen çocukların gruba katılmakta başarısız taktikler uygulamaları ve saldırgan

davranışları ve kurallara uymayışları da onların bazı sosyal becerilerden yoksun olduklarını da göstermektedir(Hortaçsu,2003b).

Spence'e göre, çocuğun oyun davranışları sosyal etkileşimin sonuçlarını belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle sosyal becerileri mikro ve makro olmak üzere iki düzeyde incelemiştir. Göz göze gelme, beden duruşu ve mesafesi, ses tonu, yüz ifadesi gibi sözsüz iletişim öğeleri, mikro beceriler arasındadır. Gruba katılmak, hayır diyebilmek, alayla baş etmek, öfke gibi olumsuz duyguları ifade etmek, bir konuşmayı başlatmak, sürdürmek ve sonlandırmak, uzlaşma yapabilmek ise makro düzeyde becerilerdir(Albayrak, Çetin ve Bilbay,2003).

Çocuk ve ergenlerin sosyal becerileri hakkında yapılan araştırma sonucunda pozitif davranışların sınıflandırılması sonucu yapılan faktör analizinde 5 tutarlı davranışsal boyut oluşmuştur. Bu boyutlar; akran ilişkileri, kendini yönetme, akademik, uyum ve savunma boyutlarıdır. Genel sosyal becerilerin birçoğu da ortaya konan bu boyutlarla ilişkilidir (Caldarella&Merrel,1997).

Albayrak, Çetin ve Bilbay'ın(2003) sosyal beceriler grup eğitimi programında sosyal ilişkiyi başlatma, karşılık verme ve sosyal ilişkiyi sürdürme becerileri ele alınmıştır.

Albayrak'ın sağladığı kavramsal çerçevede ele alınan tüm etkileşimlerde saldırgan, çekingen ve olumlu türdeki tepkiler üzerinde durulması öngörülmüş ve hedef beceriler sosyal etkileşimin 4 boyutunda gruplanmıştır(Albayrak, Çetin ve Bilbay;2003).

- Etkileşim aşaması: Etkileşimi başlatma, karşılık verme ve sürdürme.
- Etkileşimin tonu: Olumlu ve olumsuz.
- Etkileşim alanı: Duygu, düşünce ve davranış.
- Etkileşimin yolu: Sözel ve sözel olmayan.

Cartledge ve Milburn'a göre, sosyal beceri tanımlarının çoğunda şu öğelerin ortak olduğu belirtilmektedir(Yüksel,1997).

- Başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açacak ve olumsuz tepkileri engelleyecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak, sosyal olarak kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışlar olarak sosyal beceriler,
- Çevrede etki bırakan, hedefe yönelik davranışlar olarak sosyal beceriler,

- Duruma özgü ve sosyal içeriğe göre değişen sosyal beceriler,
- Hem belirli gözlenebilir davranışlar hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeler içeren davranışlar olarak sosyal beceriler.

Akkök (1996) sosyal becerileri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, grupta bir işi yürütme becerileri, duygulara yönelik beceriler, saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler, stres durumlarıyla başa çıkma becerileri ve plan yapma ve problem çözme becerileri olarak sınıflandırmıştır. Aşağıda bu becerilerin neler olduğu verilmiştir. Ayrıca bu becerilerin neleri içerdiği hakkında da açıklamalar yapılmıştır(Davaslıgil ve arkadaşları, 1998; Hisli, 1998).

I- İLK KAZANDIRILACAK BECERİLER

- Dinleme: Etkili iletişim, mesajı alanın mesajı gönderenin amaçladığı şekilde mesajı yorumlaması sonucunda gerçekleşen bir süreç olduğu için dinlemenin önemi çok büyüktür. Dinlemede anladığını göstermek için mesajı gönderen kişiye kendi cümleleriyle geri yansıtmak yani geri bildirim vermek de gerekir.
- Konuşmayı başlatma: Karşı tarafla iletişimi, kişinin kendisinin çekinmeden ve rahatlıkla başlatabilme becerisidir. Bu beceri kişinin kendine güveninin göstergesi olarak kabul edilebilir.
- Konuşmayı sürdürme: Başlatılan iletişimin devam ettirilmesi becerisidir. En az iletişimi başlatmak kadar başlatılan bu iletişimi sürdürebilmek de önem taşımaktadır.
- Soru sorma: Başka biriyle iletişim kurulduğunda onu dinlediğini gösterici ve konuşmayı devam ettirici sorular sorabilme becerisidir.
- Teşekkür etme: Birisi kişiye yardım ettiğinde ona yardımı için minnettarlığını belirtme becerisidir.
- Kendini tanıtmak: Karşılıklı etkileşimlerde, kişinin kendisini karşı tarafa tanıtmak ve kendinden bahsedebilmesi becerisidir.
- Başkalarını tanıtmak: Bir grup içinde tanıdığı arkadaşlarını tanımayan kişilere tanıtabilme becerisidir.
- İltifat etme: Etkileşimi devam ettirmek için karşı tarafa olumlu özellikleri hakkında geri bildirim verebilme becerisidir.
- Yardım isteme: Yardıma ihtiyacı olduğu durumlarda karşı taraftan çekinmeden yardım talep edebilme becerisidir.

- Bir gruba katılma: Çekinmeden ve rahatlıkla bir gruba dahil olmak, kendine güvenli bir şekilde grup içinde etkileşimde bulunabilme becerisidir.
- Yönerge verme: Gerekli durumlarda karşısındaki kişiye yapılacak işlerin anlaşılabilirliğini arttırmak için açıklama yapabilme becerisidir.
- Yönergelere uyma: Bir işin tamamlanabilmesi için yönergeler vermek kadar önemli olan karşı tarafın verdiği yönergelere de uyabilme becerisidir.
- Özür dileme: Bir hata yaptığında, ya da karşı tarafı üzen, inciten bir davranışı olduğunda hatasını kabul edip karşı tarafa bunu ifade edebilme becerisidir.
- İkna etme: Karşı tarafı çeşitli durumlarda bildiği bilgilerin doğruluğu hakkında inandırabilme becerisidir.

II- GRUPLA BİR İŞİ YÜRÜTMEME YÖNELİK BECERİLER

- Grupta iş bölümüne uyma: Grupla etkileşimlerinde grupta iş bölümü gerektiren bir durumda bu iş bölümünde üzerine düşen görevleri yerine getirebilme becerisidir.
- Grupta sorumluluğunu yerine getirme: Grupta üzerine düşen sorumlulukları yerine getirebilme becerisidir.
- Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma: Sadece kendi görüşüne takılı kalmadan başkalarının bakış açısından da olaylara bakabilme ve onun dünyasından onun görüşlerini anlamaya çalışma becerisidir.

III- DUYGULARA YÖNELİK BECERİLER

- Kendi duygularını anlama: Kendi duygularının farkında olma ve davranışlarına yön veren duygularını anlama becerisidir.
- Duygularını ifade etme: Karşı tarafa iletişimlerinde yaşadığı olumlu ya da olumsuz duyguları açıklayabilme becerisidir.
- Başkalarının duygularını anlama: Karşı tarafın hissettiklerini onun görüş açısından anlamaya çalışma, kişinin kendisini onun yerine koyma ve karşı taraftaki kişinin duygularını fark edebilme becerisidir.
- Karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma: Karşı tarafın sinirlendiği durumlarda bu kızgınlığın nedenlerini anlamaya çalışma ve olumlu şekillerde karşı tarafın bu duygusuyla başa çıkabilme becerisidir.

- Sevgiyi, iyi duyguları ifade etme: Karşı tarafla iletişimlerinde sevgisini ve olumlu duygularını açıklayabilme becerisidir.
- Korku ile başa çıkma. Korku duygusunun yaşandığı durumlarda korkusunun ve bu korkuya neden olan kaynakların farkında olma ve olumlu şekillerde bu duyguyla başa çıkabilme becerisidir.
- Kendini ödüllendirme: İyi yaptığı işlerde bunun farkında olmak ve içsel motivasyonunu arttırmak için yaptığı iyi işlerden dolayı kendine ödüller verebilme becerisidir.

IV- SALDIRGAN DAVRANIŞLAR İLE BAŞA ÇIKMAYA YÖNELİK BECERİLER

- İzin isteme: Başkasına ait olan şeyleri kullanabilmek için karşı taraftan bunu isteyebilmek ve kendisinden üst kademedeki yetkili kişilerden ihtiyaç duyduğu durumlarda izin isteyebilme becerisidir.
- Paylaşma: Kendisine ait olan şeyleri arkadaşlarıyla ve diğer kişilerle paylaşabilme becerisidir.
- Başkalarına yardım etme: Karşı tarafın yardıma ihtiyaç duyduğu durumlarda ona yardım edebilme becerisidir.
- Uzlaşma: Karşı tarafla çatışılan durumlarda iki tarafın da kazanacağı uzlaşma yollarını bulabilme becerisidir.
- Kızgınlığı kontrol etme: Bireylerin kızgınlıklarının altında yatan temel duyguları keşfedebilme becerisidir. Bu duyguları fark etmek kişinin kızgınlıklarını denetim altına alabilmesini ve karşısındaki kişilerle daha olumlu ilişkilere girebilmesini sağlar.
- Haklarını koruma, savunma: Bir birey olarak haklarını bilme ve karşı tarafın haklarını çiğnemedi haklarını koruma ve savunma becerisidir.
- Alay etmeyle başa çıkma: Karşı tarafın alay ettiği durumlarda yaşadığı olumsuz duyguların farkında olarak karşı tarafa yaşadığı olumsuz duyguları ifade edebilme ve alay etmeyle olumlu bir şekilde başa çıkabilme becerisidir.
- Kavgadan uzak durma: Kavganın sorunları çözmekten çok arttıracağını bilerek, kavga etmemeye çalışma becerisidir.

V- STRES DURUMLARIYLA BAŞA ÇIKMAYA YÖNELİK BECERİLER

- Başarısız olunan bir durumla başa çıkma: Başarı kadar başarısızlık da yaşayabileceğini bilme ve bu tarz zorlukları bir yaşam tehdidi olarak değil, yeteneklerini sınavacağı bir fırsat, bir mücadele olarak değerlendirebilme becerisidir.
- Grup baskısıyla başa çıkma: Grup tarafından yapılan yanlış yönlendirmeler ve baskılara karşı koyabilme becerisidir.
- Utanılan bir durumla başa çıkma: Stres durumlarında, kişileri etkileyen olaylar değil, o olaylara verdikleri anlamlardır. Bu nedenle, utanılan durumu net belirlemek ve mantıksız düşüncelere kapılmadan, bu durumun nedenleri ve sonuçları üzerinde düşünmek ve kişinin kendisini psikolojik olarak çok fazla yıpratmadan bu durumla başa çıkabilmesidir.
- Yalnız bırakılma ile başa çıkma: Grup tarafından, arkadaşları tarafından ya da önem verdiği diğer kişiler tarafından yalnız bırakıldığı durumlarda bu durumun nedenlerini araştırma ve bulma ve kendisine duygusal olarak zarar vermeden olumlu bir şekilde başa çıkabilme becerisidir.

VI- PLAN YAPMA VE PROBLEM ÇÖZMEYE YÖNELİK BECERİLER

- Ne yapacağına karar verme: Karar verilecek durumla ilgili olarak çözümlerin olumlu ve olumsuz yönlerini, kişinin kendisine yansıyacak sonuçlarını, kişinin yaşamındaki önemli diğer kişilere kısa vadede yarattığı sonuçları, hem kişisel hem sosyal uzun vadede yarattığı sonuçları dikkate alarak seçenekleri değerlendirebilme ve en son aşamada bu seçenekler içinden kendisine en uygun seçeneğe karar verebilme becerisidir.
- Problemin(sorunun) nedenlerini araştırma: Sorunun açıkça ifade edilmesi ve sorun yaratan durumun tam olarak betimlenmesi için, sadece dış olaylar üzerinde değil, bu dış olayların sorun haline gelmesine neden olan kişinin kendi duygu ve düşünceleri üzerinde de yani iç olaylar üzerinde de durma, sorunun bu şekilde nedenlerinin farkına varılması ve ortaya konması becerisidir. Bu şekilde yapılması, hedeflerin açıklık kazanmasına da yardımcı olur.
- Amaç oluşturma: Yapacağı şeyleri net belirlemek ve ne istediğine karar vererek kendisine yakın ve uzak vadeli amaçlar oluşturabilme becerisini içerir.

- Bilgi toplama: Sorunun çeşitli yüzlerine ilişkin somut bilgiler toplanmalı ve bu bilgiler sorunla ilişkili bütün ayrıntıları içermelidir. Bu da bilgi toplama sürecini oluşturur.
- Karar verme: Çocukların kendi başlarına karar vermeyi öğrenmesidir. Karar verme, bireylerin çabuk ve uzun sürede verilen kararlar konusunda bilinçlenmesi, kararların grubun baskısıyla nasıl etkilendiğini görmesi, bireylerin grup üyeleri tarafından etkileneceklerinin nedenlerini anlaması, karar verme sürecinde riski göze almanın rolünü keşfetmesi, riski göze alma kavramını anlama, türlerini ve nedenlerini bilme, kararı uygulamaya geçirmeden önce kritik düşünme becerilerini kullanarak riski göze alma kararının sonuçlarını analiz etme gibi becerileri içerir.
- Bir işe yoğunlaşma: Kişinin yapması gereken işlerde zihinsel olarak kendini hazırlaması ve yapacağı işe bütünüyle kendini verebilme becerisi olarak tanımlanabilir.

Sosyal olgunluğu olan kimse insanları anlayan ve onlara nasıl davranacağını öğrenmiş olan, sosyal davranışlarını kalıplaşmış alışkanlıklar haline getirmeyip karşısındaki kişinin farklılığına göre hareket eden ve kendini diğerlerinin yerine koyan kimsedir(Cole ve Morgan,2001).

Kendini ifade etmek evrensel bir ihtiyaçtır. Şekli kişiden kişiye değişebilir. Bireysel farklar olmasına rağmen herkes iyi iletişim kurmak için gerekli becerileri kazanabilir(Alberti ve Emmons,2002).

Akkök (1996) kendini ve duygularını nasıl ifade edeceğini, karşısındaki kişiyi nasıl dinleyip anlayabileceğini, nasıl soru soracağını, zor durumlarla nasıl başa çıkacağını öğrenen çocuğun akademik becerilerini de daha rahat geliştirebileceğini ifade etmiştir.

Sonuç olarak, sosyal beceri kavramının sınırlı bir tanım ve anlayışı olmadığı görülmektedir. Kişilerin başkalarıyla ilişkilerinde başkalarının davranışlarının anlamlarını kavrayarak uygun tepkiler verebilmesi, genel olarak kabul edilen tanımsal öğelerdir. İlgili tüm kavramlarda başka birileri söz konusudur. İletişim ve etkileşim söz konusudur. Etkileşimin sürdürülebilmesi gereklidir. Bu özellikler sosyal becerinin paylaşılan ortak noktalarıdır. Sosyal beceri kavramının belirsizliğinin temelinde her zaman ve her yerde geçerli bir sosyal becerinin veya sosyal beceri takımının bulunmamasıdır. Sosyal beceriler, gelişimin çeşitli aşamalarında gelişim görevleri açısından farklılıklar gösterirler. Ayrıca çeşitli

ortamlarda gereken sosyal beceriler de farklıdır. Bu yer ve zaman farklılıkları sosyal beceri kavramının tam bir tanımını yapmayı zorlaştırmaktadır(Bacanlı,2002).

2.2.1. Sosyal Becerinin Tarihçesi

Gerek toplumsal, gerekse bireysel yaşam için oldukça önemli olan bu becerilerin neler olduğu ve niteliği psikolojinin 1990’lü yılların başlarından beri üzerinde durduğu, ancak henüz cevaplayamadığı sorulardır. Bu becerilerle ilgili ilk bilimsel incelemeler William James’in Psikolojinin Prensipleri adlı eserine dayanır. James bu eserinde insanların sosyal ilişkilerinin temelinde birçok sosyal benliğin bulunduğu tezini ileri sürmüştür. James’in bu tespitleri sosyal ilişkilere ışık tutmakla birlikte James beceriden ziyade benlik kavramı üzerinde durmuştur(Bacanlı,2002).

1920’li yılların başlarında Thorndike “soyut” ve “mekanik” olarak belirlenen iki tür insan zekasından farklı olarak, ayrıca “sosyal” zekayı belirlemiştir. Sosyal zekayı da, başkalarını anlama yeteneği ve sosyal durumlarda akıllıca davranma yeteneği olarak tanımlamıştır. Chapin sosyal zeka ile ilgili çalışmasında, sosyal zekada sosyal katılım ve eylemi vurgulamıştır. Sosyal zeka ile sosyal içgörüyü de birbirinden ayırt ederek, sosyal içgörüyü, bir kimsenin sosyal bir durumda durumu kendinin değil katılımcıların referans çerçevesinden değerlendirme yeteneği olarak tanımlamıştır. Thorndike böyle bir içgörünün kendisini sosyal zeka olarak kabul etmektedir. Foote, Cotrell ve Weinstein sosyal zekayı kişilerarası yeterlik olarak da adlandırmaktadır. Weinstein, böyle bir yeterliliği, başkalarına karşı tepkilerini manipüle etme yeteneği olarak görmektedir ve bu nedenle sosyal zeka ile sosyal etkileme sürecini ilişkilendirmektedir(Egan,1975).

Sosyal zekanın ardından davranışsal zeka, empati gibi kavramlar ele alınmışsa da, bu kavramlar sınırlı kalmıştır. Özellikle 1970’li yıllardan bu yana sosyal beceri kavramı üzerinde durulmaktadır(Bacanlı,2002).

Bunların dışında, Goleman ve Lazarus, zekanın bir yönü ya da bir çeşidi olarak kabul edilen duygusal zeka kavramını ortaya koymuşlardır. Duygusal zeka, öz bilinç(kendini tanıma, bir duyguyu oluşurken fark edebilme), duyguları idare edebilme, kendini harekete geçirebilme(duyguları bir amaç doğrultusunda harekete geçirmek), başkalarının duygularını

anlayabilme ve ilişkileri yürütebilme(etkili kişilerarası ilişki kurabilme, sosyal beceriler) yeteneklerini kapsamaktadır(Yeşilyaprak,2001).

Yukarıda görüldüğü üzere sosyal beceri kavramının tanımlanmasından önce sosyal beceriyi içerebilecek sosyal zeka, duygusal zeka gibi farklı kavramlar üzerinde durulmuştur. Bunların dışında sosyal beceriyle ilişkilendirilebilecek ve hatta sosyal beceriyle aynı anlamda kullanılan kavramlar da bulunmaktadır.

2.2.2. Sosyal Beceri İle İlgili Kavramlar

Sosyal beceri kavramı dilimize tekil olarak yerleşmiş olsa da aslında sosyal beceri bir grup beceriden oluşmaktadır. Sosyal beceriyle karıştırılabilecek bazı kavramları açıklamakta yarar vardır. Sosyal beceriyle ilişkilendirilebilecek kavramlardan birisi sosyal kaygı kavramıdır(Bacanlı,2002).

Sosyal kaygı özellikle sosyal ilişkilere dönük ya da sosyal ilişkilerde yaşanması beklenen bir kaygı türüdür. Sosyal kaygının kaynağı o an yaşanan ya da yaşanacak olan toplumsal etkileşimlerdir. Sosyal kaygısı yüksek olan kişiler diğerlerinin düşüncelerinden çekindikleri için sosyal durumlardan kaçınırlar (Burger,2006).

Sosyal kaygının daha ileri boyutu sosyal fobidir. Sosyal fobi, toplum içinde otururken konuşurken ya da herhangi bir eylem yaparken kızarma, terleme, ellerin titremesi, kendini küçük düşürecek yanlış bir şey yapma korkusu olarak algılanır. Bu nedenle kişi topluluk içine girmekten kaçınır. Girmek zorunda kalınca bunaltının bütün öznel ve nesnel belirtileriyle rahatsız olur. Bu korkunun ve belirtilerinin topluluk içinde herkes tarafından fark edileceğinden korkarak topluluğa girmekten çeşitli bahaneler bularak kaçınır. Ülkemizde tipik sosyal fobi türünde olmasa bile topluluğa girme, toplulukta konuşma, toplulukta özgürce davranabilme konularında çekingenlik sık görülen bir durumdur. Bunların büyük bir kısmı klinik düzeyde ele alınmayabilir(Öztürk,1994).

Sosyal kaygı ve sosyal fobi normal dışı durumları ifade ederken sosyal beceri herkesin sahip olduğu ya da olması beklenen davranışları ifade eder(Bacanlı,2002).

İlk kez Jung tarafından teşhis edilen içedönüklük boyutunu Eysenck'te ele almıştır. Eysenck, içedönüklük ve dışadönüklük olarak iki kişilik faktörü belirlemiştir. İçedönüklük-dışadönüklük, bir kişinin temel yöneliminin kendine ya da dış dünyaya dönük olma derecesini anlatmak için kullanılır. İçedönüklük ucundaki kişiler utangaçtırlar ve tek başlarına çalışmayı yeğlerler; özellikle duygusal stres ya da çatışma zamanlarında tek başlarına olma eğilimindedirler(Atkinson ve arkadaşları,1999).

Sosyal beceriyle ilgili olabilecek bir diğer kavram da çekingenlik ve atılganlıktır. İnsanların sahip oldukları bazı kişisel özellikler bulunmaktadır. Bu kişisel özelliklerin bazıları eğilim olarak doğuştan gelmektedir. Bazılarıysa sonradan öğrenilir. Atılganlık da sonradan öğrenilebilecek bir özelliktir. İnsanların ihtiyaçlarını karşılamak için kullandıkları değişik iletişim biçimleri onların davranış örüntüsünü oluşturur. Bu iletişim biçimlerinden birisi de çekingenliktir. Çekingen olan birey, ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamamakta ve bunun sonucu olarak, bu kişilerde psiko-sosyal hatta fizyolojik doyumsuzluklar ortaya çıkmaktadır(Acar ve McWhirter,2000).

Alberti ve Emmons(2002), davranışları, atılgan davranış, atılgan olmayan davranış ve saldırgan davranış olmak üzere üçe ayırarak incelemişlerdir. Atılgan davranışta kişi başkalarını hiçe saymadan kendini düşünür, kendini ifade eder, kendini iyi hisseder, kendisi için seçim yapar ve arzu ettiği hedeflere ulaşabilir. Atılgan olmayan davranışta, kişi kendini inkar eder, duygularını göstermekte tutuk davranır, başkalarının kendileri için seçim yapmasına izin verdiği için kendisini endişeli ve kırılmış hisseder ve arzu ettiği hedefe ulaşamaz. Saldırgan davranışta ise kişi, başkalarını hiçe sayarak kendini düşünür, arzu ettiği hedeflere başkalarını kırarak ulaşır, kendini ifade ediyor olsa bile, insanlara seçim hakkı tanımadığı ve onları değersiz gördüğü için, insanları kırar, üzer ve ayrıca saldırgan davranışlar, karşıdaki kişinin kendisini önemsiz ve incinmiş hissetmesine yol açar(Alberti ve Emmons,2002).

Her ne kadar bu kavramlar farklı tanımlara sahip olsalar da sosyal kaygıyı, çekingenliği ve benzeri yapıları ölçmek üzere tasarlanmış ölçekler, birbirleriyle de yüksek düzeyde korelasyonludur(Burger,2006).

Ayrıca sosyal yeterlik kavramı, sosyal beceri kavramının yerine de kullanılmaktadır. Sosyal yeterliğin sosyal becerinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucunda kişinin

gelecek davranışları hakkında ipuçları veren ve davranışlarda tutarlılığı varsayan bir kavram olarak ele alınması yerinde görünmektedir(Bacanlı,2002).

2.2.3. Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik bir kişinin sosyal ilişkileri yürütebilmesinde gerekli becerilerin kazanılmış olup olmadığını ifade eder. Bu anlamda bir ölçüte göre kişinin değerlendirilmesini içerir (Burger,2006).

Rose ve Krosner'e göre, literatürde yer alan sosyal yeterliğin farklı tanımları bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazıları;

- Sosyal başarı,
- Farklı durumlarda amaçlanan sosyal amaçlara ulaşma,
- Uygun yollar kullanarak olumlu sonuçlar elde etme,
- Bireyin karşılaştığı sorunlarla baş etmedeki etkinliği,
- Başarılı sosyal işlevi yansıtan davranışlar,
- Kültürel olarak kabul gören davranışları sergileme becerisi,
- Olumlu etkileşimi zaman içinde ve farklı durumlarda sürdürürken kişisel amaçları gerçekleştirme becerisi(Albayrak, Çetin ve Bilbay,2003).

Eliot ve McKinnie, sosyal yeterliği, a) Akranlar ve diğer önemli bireyler tarafından algılanan sosyal beceri, b) Sosyal yetenekteki benlik algılaması, olmak üzere iki etkileşimsel yapının bileşiminden oluşan yapı olarak kavramsallaştırılmaktadır. Sosyal beceri, özel sosyal durumlarda bireyin uygun davranışları ortaya koymasını sağlayan yeteneklerden oluşmaktadır. Bu yetenek, işbirliğini, benlik-kontrolü, başkalarının ihtiyaçlarını anlama ve sosyal zorunluluklara yanıt verme ve sosyal etkileşim kurma ve kurulan sosyal etkileşimi güçlendirmeyi içermektedir(Nowicki,2003).

Gresham ve Reschly, sosyal yeterliği iki ayrı boyut olarak açıklamaktadırlar. Bunlar uyumsal davranış ve sosyal becerilerdir. Uyumsal davranış, çocukların ve gençlerin bağımsız işlev becerilerini, fiziksel gelişimini, akademik yeterliğini ve dil gelişimini içermektedir. Sosyal beceriler ise, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; kişiler arası davranışlar, kendiyile ve göreviyle ilişkili davranışlardır. Kişiler arası davranışlar; otoriteyi kabul etme,

konuşma becerileri, işbirliği ve oyun davranışlarını içermektedir. Kendiyle ilgili davranışlar; duygularını ifade etme, ahlaki davranış, kendine karşı olumlu tutum geliştirme gibi davranışlardan oluşmaktadır. Görevle ilişkili davranışlar ise, uyarılara dikkat etme, sorumluluklarını yerine getirme, yönergeleri izleme, bağımsız olarak çalışma gibi davranışlardır. Gresham, sosyal yeterliğe üçüncü bir alt boyut olan “akran kabulünü” eklemiştir. Akran kabulü, hem sosyal yeterliğin bir parçası hem de yeterli sosyal davranışların bir sonucudur. Yani akran kabulü; sosyal yeterlik altında uyumsal davranış ve sosyal becerilerden ayrı bir boyut ve aynı zamanda bu iki parçanın yeterli düzeyde olmasının sonucu olarak görülmektedir(Avcıoğlu, 2005).

Sosyal becerilerin gelişmesi sosyal yeterlik olarak düşündüğümüz gelişmelerle iç içicedir. Bunlar;

- Kendini ifade etme,
- Kendine güven,
- Arkadaşlarca kabul görme,
- Aile fertleri ve diğer önemli bireylerce kabul görme,
- Sosyal bağımsızlık,
- Destekleyici sosyal çevre,

olarak özetlenmektedir(Akkök,2003).

Yukarıda verilen tanımlara bakıldığında sosyal beceri, sosyal yeterliğin alt boyutlarından biri olarak ele alınmaktadır.

Sosyal yeterlik, her ne kadar sosyal beceriden ayrılmaya çalışılmış ise de, en azından şimdilik sağlıklı ve uygun bir ayrımın yapılması zordur. Sosyal yeterliğin, sosyal becerinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucunda kişinin gelecek davranışları hakkında ipuçları veren ve davranışlarda tutarlılığı varsayan bir kavram olarak ele alınması yerinde görünmektedir. Ayrıca, sosyal yeterliğin belirlenmesi, biraz da sosyal becerilerin belirlenmesine bağlıdır(Bacanlı,1999).

2.2.4. Sosyal Beceri Yetersizlikleri

Toplumsal değişme ile toplumsal sorunların artması, özel eğitime muhtaç çocukların toplumsal becerilerindeki eksikliklerinin toplumla kaynaşmalarını engellemesi de sosyal beceri konusuna önem kazandırmıştır. Bu nedenlerin dışında hızlı toplumsal değişmeden dolayı bireylerin kazanmaları gereken bilgi ve becerilerin artması ve annelerin iş hayatına atılması da bir arada yaşama ve sosyal becerilerin gelişimini etkilemektedir. Bu nedenlerden dolayı ilköğretim döneminde sosyal beceri eğitiminin çocuklara verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Gelişim psikolojisinin bulgularına göre de birey, özellikle ilköğretim döneminde, başkalarının keşfi ile birlikte onlarla geçinme ve iyi ilişkiler kurma amacıyla sosyal becerilere ihtiyaç duymaktadır(Bacanlı,2002).

Walker ve McConnell, çocukların sosyal becerilerine duyulan ilginin nedenleri arasında ruh sağlığı alanında düzeltme yerine önleme işlevine verilen önemin artması ve özel eğitim alanındaki gelişmeleri de vurgulamıştır(Aysan ve Uzbaş,2003).

Matson'a göre, sosyal beceri problemleri, öğrenme yetersizliği olan bireyler arasında yayılır. Öğrenme yetersizliği olan bireyler genel popülasyonla karşılaştırıldığında sosyal becerilerde daha fazla problem yaşarlar(Duncan ve Diğerleri,1999).

Öğrenme yetersizliği olan çocuklar yüksek akademik başarıya sahip çocuklarla karşılaştırıldıklarında sosyal ret ve olumsuz benlik saygısı için önemli bir risk grubu olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte bazı araştırmacılar öğrenme yetersizlikleri olan öğrencilerin okulda zorba davranışa maruz kaldıklarını ve kurban bireyler olduklarını iddia etmektedir. Kurban olma, birçok olumsuz sonucu da beraberinde getirir. Örneğin başkalarıyla olan sosyal birliktelik düzeyini aza indirgeyen sosyal anksiyeteye neden olur. Bu da sonuç olarak zayıf sosyal başarı döngüsüyle ve düşük benlik saygısıyla ilişkilidir. Çocukluk döneminde uzun süre reddedilme, daha sonraki dönemlerde okuldan kaçma, zayıf iş başarısı, yetişkin uyum problemleri için risk faktörü oluşturur(Nowicki,2003).

Herbert'a göre, sosyal beceriler çocuğun sosyal ve psikolojik gelişiminin önemli unsurlarındandır. Sosyal becerilerden yoksun olan çocuklar karşılaştıkları problemleri çözmede sosyal becerilere sahip çocuklardan daha az seçeneğe sahiptirler ve bu nedenle de çoğunlukla uygun olmayan davranış biçimlerini kullanırlar. Sosyal beceri düzeyi yüksek

çocuklar ise günlük kişiler arası problemleri çözmede daha fazla tekniğe sahip olduklarından sosyal ilişkilerinde daha başarılıdırlar(Erdoğan,2003).

Rogers ve Ross, çocukluk döneminde akran gruplarında gözlenen sosyal uyumun, yetişkinlikte gösterilen uyumun, hatta gelecekteki ruh sağlığı ve duygusal problemlerin kestiricisi olduğunu ifade etmektedir. Walker ve McConnell, okul hayatlarında sosyal açıdan yetersiz olan çocukların, ileride yaşanabilecek antisosyal davranış, agresyon, okul uyumsuzluğu, akademik başarı problemleri gibi birtakım olumsuz sonuçlara dair risk taşıdıklarını belirtmiştir(Aysan ve Uzbaş,2003).

Bazı çocuklar akranlar arası ilişkilerde ve kabul edilmeye güçlük yaşamaktadırlar. Çalışmalar popüler olmayan çocukların kendini duygusal olarak ayarlayamama ve zihinsel sağlık problemleri için risk altında olduğunu gösterir. Çocukların kendi akranlarıyla olan ilişkilerinin kalitesi, öngörölmüş (belirli) okul problemlerinin var olduğunu göstermektedir. Bu çocuklar, yetersiz akran ilişkileri, öğrenme gelişimi ve davranışsal problemler yönünden risk altındadır ve onların yardıma ihtiyacı vardır(Flem, Thygesen, Harald &Magnes,1998).

2.2.5. Sosyal Beceri Eğitimi

Çocuklara, insanlarla olumlu ve sağlıklı ilişkiler kurmayı öğretmek için, onlara sosyal olarak kabul edilebilen kişiler arası ilişki becerileri öğretilmeli ve bu konuda pratik yapma imkânı sağlanmalıdır. Sosyal olarak yaşamayı öğrenmek herhangi bir akademik konu gibi öğretilir. Bu konular gelişigüzel ve tesadüfî öğrenmelerle geliştirilemeyecek kadar önemli ve dikkat isteyen konulardır. Çocukların sosyal ortamlarda sağlıklı ve sorumlu davranmaları için bu konuda bilgilendirilmeleri ve kendilerine güvenlerinin geliştirilmesi gerekir. Kendine güvenme, öğrencinin öğrenme yaşantılarında kendini yetenekli ya da yeteneksiz, hoşlanılabilir ya da itici olarak görmesini sağlayan öğrenme yaşantılarının sayısına bağlıdır. Öğrencinin başarılı olduğunu örnekleyen yaşantıları ne kadar çoksa, kendine yönelik tutumları da o oranda olumludur(Özyürek,2001).

Sosyal beceri eğitimi çok önemli ve gereklidir çünkü birçok çocuk bu temel becerileri kendiliğinden kazanamamaktadır. Bu becerilerin kazanılamaması okul başarısında, sosyal ilişkilerde ve uyum güçlüklerinde etkili bir faktör olabilmektedir. Sosyal becerilerin tesadüfî öğrenme ve bilişsel olgunlukla gelişmesi beklenir. Çocukların okul ve ev hayatları boyunca

bu becerilerinin gelişmesi, pekişmesi ve değişik ortamlara genellenebilmesi için anne babaların ve eğitimcilerin çaba sarf etmesi gerekmektedir(Akkök,2003).

Bireylerin sosyal yaşamda başarılı olmaları, onların etkili iletişim becerilerini kazanmalarıyla gerçekleşir. Ayrıca sosyal becerilerin gelişmesi, insanların ilgilendikleri şeylere daha çabuk ulaşma, fırsatları değerlendirme ve duygusal olarak çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olur(Acar ve McWhirter,1998).

Araştırmalar, kişilerin kendilerini ifade edebilmeyi başarmalarının doğrudan bir sonucu olarak, benlik saygılarını arttırıp, endişe duygularını azalttıklarını, depresyonu yendiklerini, daha fazla saygı görmeye başladıklarını, hayatları ile ilgili hedeflere ulaşmada daha başarılı olduklarını, kendilerini daha iyi anladıklarını ve diğer insanlarla daha etkin iletişim kurabildiklerini göstermektedir(Alberti ve Emmons,2002).

Shepherd'a göre, sosyal beceri eğitimi, sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik, çoğunlukla davranışçı yöntemleri benimseyen, performansla dayalı, aktif, bireysel ya da grup olarak uygulanan bir eğitim ya da tedavi yöntemidir(Yukay,2003).

Matson & Ollendick'e göre, sosyal beceri eğitiminin kavramsal temeli sosyal öğrenme kuramına dayanır. Kullanılan eğitim tekniklerinde de bu kuramsal yaklaşım temel alınır. Bu yaklaşımın dayandığı düşünceye göre, çevreye uyum sağlamayı kolaylaştıran tepkilerin pek çoğu öğrenilmiş davranışlardır. Bu davranışlar çevreyi gözleyerek edinilir ve çevre tarafından pekiştirildikçe sürdürülürler(Albayrak, Çetin ve Bilbay,2003).

Westwood'a göre, sosyal beceri eğitimi altı basamaktan oluşmaktadır. İlk basamak, öğretilecek olan becerinin tanımlanmasıdır. Bu becerinin niçin önemli olduğu, oluşabilecek olan etkileşimde bu becerinin nasıl yararlı olacağı belirlenir. İkinci basamakta, beceri eğitimi için seçilmiş olan çocuğa, model beceri gösterilmelidir. Üçüncü basamakta, çocuk oluşturulan bir durum içerisinde benzer beceriyi ortaya koymalıdır. Dördüncü basamakta, bir eğitimci tarafından yapılan eğitime ilişkin, çocuğa geri bildirim sağlanmalıdır. Beşinci basamakta, kullanılacak olan beceri için küçük grup çalışması ya da çift kişilik çalışma etkinlikleri içerisinde ya da diğer doğal oturumlar içerisinde uygun fırsatlar sağlanmalıdır. Son basamakta ise, çocuğun göstermiş olduğu davranışlar gözlenmeli ve kazanılmış olan davranışlar için pekiştireç verilmelidir(Avcıoğlu,2005).

Okulda sınıf öğretmenlerinin verebileceği sosyal beceri eğitimi, gündelik etkinlikler içinde ve onların bir parçası olarak sosyal beceri eğitimi ve özel olarak oluşturulan sosyal beceri eğitimi programları olarak iki grupta incelenebilir. Bunlardan birincisinde, sınıfta gündelik etkinlikler ve müfredat içinde öğrencilere çeşitli etkileşim olanakları sağlayarak, sosyal beceriler geliştirilebilir. Özel olarak oluşturulan sosyal beceri eğitiminde de, sosyal beceri eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler tespit edilerek, bir takım pratiklerin yaptırılması söz konusudur. Hazır programlar bulunmakla birlikte, eğitim uygulanacak gruba göre özel bir programın geliştirilmesi ve uygulanması daha uygundur(Bacanlı,2002).

Patten'e göre, çocuklar sosyal becerileri, genel kuralları deneyimlerle öğrenerek veya yetişkinleri izleyip model alarak öğrenirler. Çocuğun davranışlarının olumlu/istenen davranışlara yönlendirilmesi ve uygun olan sosyal davranışlar öğrenebilmesi için güven duygusuna, motivasyona ve teşvik edilmeye ihtiyacı vardır. Gelişim süreci içinde çocuklara, farklı durumlara ait duygular, paylaşım, davranışlarının olası sonuçları hakkında geri bildirimlerle bilgiler vermek, uygun davranışlarla model olmak gereklidir. Her aşamada kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanımaya, bunları anlamaya, ifade etmeye yönlendirmek kadar, bu duygulara nasıl çözümler bulunacağı konusunda da örnek olunmalıdır(Kozanoğlu,2005).

Sosyal becerileri olmayan çekingen insanlar bir konuşmayı nasıl sürdürmeleri gerektiğini öğrenebilir, ancak esas anahtar sosyal etkileşimlerdeki öz güvenlerini arttırmaktır(Burger,2006).

Çocuklara ve ergenlere, sosyal beceri eğitimleri verebilmek için öncelikli olarak sosyal becerileri yetersiz olan çocuk ve ergenlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu belirlemeyi yapabilmek için de sosyal becerilerin ölçülmesi amacıyla kullanılabilecek birçok farklı teknik bulunmaktadır.

2.2.6. Sosyal Becerin Ölçülmesi

Sosyal becerilerin ölçülmesi için çeşitli teknikler ve ölçekler kullanılmaktadır. Kullanılan teknikler şu şekilde sıralanmaktadır(Bacanlı,1999).

Görüşme: Bu yöntem bireysel görüşme ve bu yolla kişinin geçmişi hakkında bilgi edinme için kullanılmaktadır. Ayrıca bu yöntem için, klinik yöntem ve vaka incelemesi terimleri de kullanılmaktadır(Bacanlı,1999).

Kendi Kendini Değerlendirme: Rustin ve Kuhr’a göre, bu teknikte, kişinin kendi sosyal becerilerini değerlendirmesi beklenmektedir. Böylece, bireyin dışında yer alan anne, baba, öğretmen ve akran gibi dolaylı yollardan bilgi toplanmasına gerek yoktur. Burada, bireyin sosyal amaçlarının ve algılarının belirlenmesinde standart ölçme araçları kullanılmakta, ancak bireyin bu araçları kendisinin doldurması gerekmektedir(Avcıoğlu,2005).

Sosyometri: Sosyometri, bir grubun üyeleri arasındaki etkileşim örüntüsünü saptamak amacı ile kullanılan ve okul ortamında danışmanın ya da öğretmenin, öğrenciyi sosyal ilişkileri içinde tanınmasını sağlayan bir tekniktir. Okul ortamında ilişkileri belirleyen ve sosyometri ölçümlerinde kullanılan faktörlerden bazıları, sosyal kabul, liderlik ve akademik yardımdır. Sosyometri tekniği için önce gruba belli bir konuda bireylerin sosyal ilişkilerini ifade edebilecekleri bir “sosyometrik anket” uygulanır ve elde edilen cevaplar “sosyogram” adı verilen bir tabloda gösterilir. Hazırlanan sosyogram sınıftaki etkileşim örüntüsü hakkında bilgi verir. Sosyogramda liderlik özelliğine sahip çocuklar, arkadaşları tarafından hiç seçilmemiş terkedilmiş çocuklar, arkadaşları tarafından sevilmediği belirtilen reddedilmiş çocuklar ve grup içinde sadece birbirinden hoşlanan ve birbirini seçen karşılıklı birbirini çeken çocuklar ve gruptan soyutlanmış fakat birbirini seçen klikler hakkında bilgi edinilebilir(Kuzgun,1997).

Gözlem: Gözlem tekniği, genel olarak bireylerin değişik ortamlarda çeşitli davranışları onları gözlemlene yolu ile bilgi toplama tekniğidir. Gözlem tek tek ya da grup olarak bireyin içinde bulunduğu çevre koşullarını değiştirmeden, onun gözlenebilir tüm davranışları hakkında kolayca bilgi toplamaya fırsat veren bir tekniktir(Kepçeoğlu,1999).

Derecelendirme Ölçeği: Derecelendirme ölçeği, bir bireyin belirli bir konuda çeşitli davranış özellikleri hakkında sıralanmış açıklayıcı ifade ya da cümlelerin, bireyi tanıma ve gözlemi yapan kişi tarafından işaretlenmesidir. Derecelendirme ölçekleri bireyin her alandaki özelliği ile ilgili olarak düzenlenebilir ve ele alınan her özellik ile ilgili ifadeleri tek tek belirli bir ölçek üzerinde derecelemeyi esas alır(Kepçeoğlu,1999). Derecelendirme ölçekleri bireysel olarak kullanılmakla birlikte kişilerin özelliklerini başka bireylerle karşılaştırmaya olanak

verdikleri ve hazırlanmaları bir ölçüde kolay olduğu için her türlü gözleme dayalı davranışların ölçülmesinde ve özellikle kişilik ve tutumların ölçülmesinde çok kullanılmaktadır(Özgüven,1999).

Bu araştırmada, ergenlerin sosyal becerilerini belirlemek amacıyla, standart bir ölçek kullanılmış ve ergenler bu ölçekle kendi kendilerini değerlendirmişlerdir.

2.3. İstismar

Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocuğun bir birey olarak hakları olduğunu anlatan, dünya çocuklarının yaşam kalitesini hak ettikleri düzeye çıkarmayı amaçlayan bir sözleşmedir. Yapılan uzun çalışmalar sonucunda Çocuk Hakları Sözleşmesi son şeklini almıştır. Çocuk hakları sözleşmesi Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda 1989 tarihinde oy birliğiyle kabul edilmiştir. 14 Şubat 1990 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti tarafından imzalanan sözleşme, Büyük Millet Meclisi tarafından da 1994 yılı sonunda onaylanmış ve 1995 yılı Ocak ayında Resmi gazete de yayınlanarak Türkiye’de uygulamaya konulmuştur. Bu sözleşmede çocuk istismarının önlenmesi ile ilgili husus da yer almaktadır Toplam 54 maddesi bulunan Çocuk Hakları Sözleşmesinin 19. maddesi çocuğun her türlü istismar ve kötü muameleden korunma hakkı ile ilgilidir(Oktay,2000; Beyazova ve Şahin,2001).

Çocuğu istismar etme yerine çocuğa kötü davranma, taciz etme, örseleme veya çocuk ezimi terimleri de kullanılmaktadır(Kulaksızoğlu,2000).

Genellikle "Child Abuse and Neglect", Çocuğun Örselenmesi ve İhmali" olarak tanımlanan bu konu için dilimizde farklı adlandırmalar yapılmaktadır. "Çocukların İstismarı ve İhmali", Çocukların fiziksel olarak zedelenmesi" "kötü muameleye maruz kalmaları" bu terimlerden bazılarıdır(Bilir ve arkadaşları,1991).

Çocuk istismarı “ Erişkinlerin henüz reşit olmamış yaştaki kişilere karşı doğrudan ya da dolaylı olarak gerçekleştirdikleri her tür kötü muamele olarak tanımlanabilir(Aydın,1997).

Çocuk istismarı ve ihmali, ana baba ya da bakıcı gibi bir erişkin tarafından çocuğa yöneltilen, toplumsal kurallar ve profesyonel kişilerce uygunsuz ya da hasar verici olarak nitelendirilen, çocuğun gelişimini engelleyen ya da kısıtlayan eylem ve eylemsizliklerin

tümüdür. Bu eylem ya da eylemsizliklerin sonucu olarak çocuğun fiziksel, ruhsal, cinsel ya da sosyal açıdan zarar görmesi, sağlık ve güvenliğinin tehlikeye girmesi söz konusudur(Gökler ve Taner,2004).

Çocuktan sorumlu kişiler tarafından çocuğun sağlığına ya da bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarına zarar verme tehdidi anlamına gelen çocuk istismarı, tesadüfî olmayan fiziksel ve zihinsel zarar vermeyi içine alır. Bunun dışında cinsel istismar ya da cinsel olarak çocuğu kötüye kullanma da çocuk istismarı içinde değerlendirilir(Roscoe,1990).

İstismar ve ihmal riskini arttıran etmenler, gelişimsel sorunlarla da ilintilidir. İstismar eden ana babanın özellikleri, bunların yaygın toplumsal sorunları ve ailedeki fiziksel ve ruhsal hastalık oranının yüksekliği çocuğun gelişimini tehlikeye atar(Lynch,1999).

Hangi tür istismar olursa olsun genellikle beraberinde diğer istismar türlerini de içermektedir(Aydın,1997).

Duygusal olarak örselenmiş çocuklar her zaman fiziksel olarak da örselenmiş demek değildir, fakat fiziksel olarak örselenen çocuklar her zaman duygusal olarak da etkilenmektedirler (Bilir ve arkadaşları,1991).

Araştırmacılar çocuk istismarı üzerinde etkili olabilecek faktörler üzerinde çalışmışlar ve bu faktörlerden birkaç tanesini şöyle tanımlamışlardır.

1. Çocuğun ya da bakım veren kişinin özellikleri,
2. Çocuğu kötüye kullanan kişinin özellikleri,
3. Zararın tanımı, türü ve şiddeti,

olarak açıklanmıştır(Craft & Staudt,1991).

Daha farklı çalışmalar ise çocuk istismarı üzerinde etkisi olabileceği düşünülen 7 faktör üzerinde ortak bir karara varmışlardır. Bu 7 faktörden 3 tanesi nesnel olarak kabul edilirken 4 tanesi de öznel olarak kabul edilmiştir. Nesnel olarak kabul edilen faktörler şu şekildedir.

- 1- Fiziksel acının şiddeti ya da derecesi
- 2- Çocuğun yaşı
- 3- Ebeveynin ihmal davranışlarının sıklığı.

Öznel olarak kabul edilen davranışlar ise şöyledir:

- 1- Ebeveynin kasıtlı(wilfull) ya da istenmeden yaptığı davranışlar
- 2- Olumlu ya da olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisi
- 3- Ebeveynin sapkın sosyal davranışlarının derecesi
- 4- Ebeveynin davranış değiştirmedeki arzusu.

Bu öznel faktörler genellikle ihmal davranışlarının ciddi fiziksel zarara yol açmadığı zamanlarda kullanılması uygun olarak kabul edilir(Craft & Staudt,1991).

Çocuğunu istismar eden anne ve babaların özellikleri şöyledir. Anne-baba olma konusunda yeterli bilgi ve donanımına sahip olmamak, genç yaşta anne baba olmak, eğitim düzeyinin düşüklüğü, anne babaların geçmişinde istismarın yaşanmış olması ve ailenin içinde bulunduğu stresli yaşam koşulları bu özellikler arasında sayılabilir(Polat,2002).

İstismarın nedenlerinden biri, çocuğun içinde bulunduğu sosyokültürel ve ekonomik ortamdaki yoksunluklar ve hızlı değişimlerdir(Ahioğlu,2004).

İstismar ve ihmal edilen çocuğun özelliklerine bakıldığında yapılan araştırmalar, prematüre, güç doğan, hasta ve engelli olan çocukların istismar edilme oranlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Çocuğun olumlu ve olumsuz davranışlarının anne tepkilerinde önemli bir rolü vardır. Her konuda olumsuz davranan, ağlayan, dostluğu reddeden çocuğun davranışları çocuğun bireysel özelliğinden kaynaklanır. Yapılan çalışmalar soğuk, ilişki kuramayan, uzak, aşırı hareketli, itici, olumsuz ve aşırı bağımlı özellik taşıyan çocukların daha fazla istismar edildiğini göstermektedir(Polat,2002).

Sosyal öğrenme kuramcılarına göre, çocuklarına kötü davranan anne babalar, çocuklarına iyi davranma modelinden mahrumdurlar. Bildikleri tek davranış modeli kötü davranma modelidir. Engellenme ve stres halinde kullanabilecekleri tek model dayak atma, saldırma veya çocukları kendi başlarına bırakarak onları tamamıyla ihmal etme modelidir. Anne babanın çocukken gördükleri ilişki biçimlerini öğrenerek daha sonra anne baba olunca kendi çocuklarına aynen uygulamaları, bir toplumun çocuk yetiştirmeye ilgili sosyal değerlerinin ne kadar önemli olduğunu da gösterir(Cüceloğlu,1998).

Çocuğa şiddet uygulayan kişiler çoğu kez tanıdığı, evi, okulu, işyeri gibi yakın çevresinde bulunan erişkinlerdir. Aile içi şiddet çocuğa anne babası ya da evdeki diğer

büyükler tarafından, okulda şiddet ise öğretmenler, görevliler ya da diğer öğrenciler tarafından uygulanmaktadır. Anne baba ya ının çok genç olması, işsizlik, ekonomik sıkıntılar, aile içi geçimsizlik, alkol ya da uyuşturucu kullanımı, çok çocuklu aile, ana babada ruhsal bozukluk gibi etmenler aile içinde çocuğun şiddete maruz kalmasını artırırken, okulda da öğretmenin kişilik bozukluğu, kalabalık sınıflar, sosyal baskılar, disiplin yöntemi olarak daya ın kabul görmesi gibi nedenler şiddete yol açmaktadır. Bunlara ek olarak zihinsel ya da bedensel   z rl , hiperaktif ya da uyum g  l   çeken çocuklar şiddete daha sık maruz kalmaktadırlar(Beyazova ve  ahin,2001).

 stismar ve ihmale u ramı  ailelerden gelen çocuklardaki gelişimsel gecikmenin çoğu, fiziksel hasarın doğrudan bir sonucu değildir; uyarılma, olanak ve özendirme eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu yoksunluk bazen öyle şiddetlidir ki, do u ta her yönden normal olan bir bebek sonradan büyük bir gerilik gösterebilir. Bu tür bir  ocuk, normal bir çevreye konduğunda hızla gelişir. Uyarılma eksikliği bu kadar dramatik olmadığı zaman, durum gözden kaçabilir ve  ocuk, gerçek potansiyeli hiç anla ılmadan büyüyebilir(Lynch,1999).

 stismara uğrayan çocuklar okul çağında arkadaşlık kurmakta güçlük çekerler. Yapılan araştırmalar bu çocukların diğerlerine göre daha saldırgan, güven duyguları düşük, sebatsız, çoğu kez uygun olmayan biçimde davranan kimseler olduğunu göstermiştir.  stismara uğrayan çocukların zihinsel, sosyal ve duygusal bakımdan geli melerinde büyük aksaklıklar do du u da açıktır(Cüceloğlu,1998).

 stismar olgusu çocuğun ve ergenin fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimini olumsuz olarak etkilemektedir(Polat,2002).

Mullen ve arkadaşlarına göre, fiziksel, duygusal ve cinsel istismara uğrayan ergenlerde benlik saygısı düşmekte ve cinsel ve kişisel ilişkiler kurmakta zorluk çekmektedirler(Mullen ve arkadaşları,1996).

2.3.1. stismar  e itleri

 ocuk istismarı; fiziksel, cinsel ya da duygusal istismar olarak,  ocuk ihmali ise fiziksel ya da duygusal ihmal olarak ayrılmaktadır.  stismar ve ihmalin bu farklı şekilleri

yalnız aileleri değil, toplumu, sosyal kuruluşları, yasal sistemleri, eğitim sistemini ve iş alanlarını da etkileyen bir halk sağlığı sorunu oluşturmaktadır(Gökler ve Taner,2004).

2.3.1.1. Fiziksel İstismar

Fiziksel istismar bir kaza durumu söz konusu olmaksızın çocukta yaralanma, berelenme, yanma, zehirlenme, kırık çıkık veya ölümle sonuçlanabilecek her türlü kasıtlı erişkin davranışlarını kapsar(Aydın,1997).

Çocuğun kaza dışında yaralanması ve örselenmesi söz konusudur. En yaygın rastlanılan ve belirlenmesi en kolay olan istismar tipidir. Bir tokattan çeşitli objelerin kullanımına uzanan cezalandırma yöntemlerini kapsar(Polat,2001).

Fiziksel istismar çocuğun ve gencin anne babası ve diğer yetişkinler tarafından bedensel olarak örselenmesidir. Bu örselenmeden doğan bedensel zedelenme, örselenmenin süresi ve örselenen çocuğun yaşı, fiziksel istismarın yol açacağı zararları belirlemektedir. Fiziksel istismar yetişkin tarafından yapılan sürekli ve sistemli bir davranış biçimidir(Kulaksızoğlu,2000).

Fiziksel darp ve ceza çocuklara yapılan istenmeyen uygulamaların başında gelmektedir. Aile ortamındaki bu istismar biçimi bir çeşit terbiye yöntemi olarak zaman zaman yasak olmasına rağmen eğitim kurumlarında da görülmekte ve duyulmaktadır(Doğan,2001).

Çocuğun fiziksel olarak istismar edilmesi onun duygusal bakımdan da hasara uğramasına sebep olmaktadır. Çocuğun istismarı gelişiminin bütün yönlerini etkilemekte ve bu etki yetişkinlik döneminde de devam etmektedir(Kulaksızoğlu,2000).

Çocukların fiziksel yönden istismarı sonucunda, durumun şiddetine göre klinik teşhiste; ekimozlar, yumuşak doku hasarları, yanıklar, kaynar su ile haşlanmalar, kemik, eklem, beyin ve göz hasarları, iç organlara ait hasarlar, zehirlenmeler, gelişme gerilikleri ortaya çıkmaktadır(Polat,2001).

2.3.1.2.Duygusal İstismar

1983 yılında yapılan Duygusal İstismar konulu uluslar arası toplantıda üzerinde fikir birliği sağlanan tanıma göre “ Duygusal İstismar, çocuk ve gençlerin psikolojik olarak kötüye kullanılması; yapılan ve yapılması gerekli olup ta ihmal edilen toplumsal ve bilimsel standartlara göre psikolojik açıdan zarar verici oldukları saptanan davranışlardır. Bu davranışlar yaş, bilgi ve pozisyon gibi özellikler ile çocuk veya gencin üzerinde güç sahibi olan kişi ya da kişiler tarafından gerçekleştirilir. Bu tür davranışlar çocuğun bilişsel, duygusal veya fiziksel işleyişine hemen ya da gelecekte zarar verme potansiyeli taşıyan ve veren davranışlardır(Polat,2001).

Duygusal istismar en yaygın olarak yapılan istismar biçimidir. Fiziksel ve cinsel istismar çocuk ve ergenlerin aynı zamanda duygusal bakımdan da örselenmesine yol açmaktadır. Duygusal istismar çocuk ve ergene duygularını rencide edecek biçimde davranılması anlamına gelmektedir. Çocuk ve ergenin kendisini (bedenini ve kişiliğini) olumlu biçimde algılamasını, değerlendirmesini ve geliştirmesini engelleyici her türlü olumsuz uyarıyı kullanma, duygusal bakımdan kötü muamele yapmak demektir(Kulaksızozğlu, 2000).

Duygusal istismar ve ihmal oldukça sık olmakla birlikte, fark edilmesinde, tanımlanmasında, anlaşılmasında ve yasal olarak kanıtlanmasında güçlük yaşanmaktadır (Gökler ve Taner,2004).

Tanımlanması en zor ancak en sık rastlanan istismar türüdür. Psikolojik gelişmenin duraklamasına neden olacak sözel istismarı veya aşırı emirleri kapsayan, çocuğun kimliğini zedeleyen ve bozuk davranışları ortaya çıkaran tavırları içerir. Duygusal istismar veya psikolojik örselenme diğer tüm kötü muamele biçimlerini şemsiye gibi altına toplayan bir olgudur. Tek başına var olduğu gibi fiziksel ve cinsel istismar ile birlikte bulunabilir. Fiziksel ve cinsel istismarın somut hasarları ortadan kalktıktan sonra bile duygusal istismar devam edebilir(Polat,2001).

Duygusal istismar ve ihmalin tanımlanması için şu ölçütler karşılanmalıdır:

- Duygusal istismar ve ihmal ana baba ve çocuk arasındaki bir ilişkiyi tanımlar.
- Bu ilişki, çocuğun psikolojik sağlık ve gelişiminde bozukluk yaratması açısından zarar vericidir.

- Oluşumu için fiziksel temas koşul değildir(Gökler ve Taner,2004).

Çocuğun gelişimini engelleyecek, onu duygusal boyutta etkileyecek her türlü davranış duygusal istismar olarak ele alınmalıdır(Aydın,1997).

Duygusal istismara neden olan davranışlar Garbarino ve Garbarino tarafından şöyle gruplandırılmaktadır.

1. Reddetme
2. Aşağılama
3. Ayırma, yalnız bırakma, yalıtım
4. Korkutma, yıldırma, tehdit
5. Suça yöneltme
6. Fiziksel ve Cinsel İstismar
7. Duygusal engelleme, duygusal gereksinimleri karşılamama(Erkman, 1999).

Bunlardan başka “sık eleştirme”, “çocuk ve ergenden yaşının üstünde sorumlulukları bekleme”, “kardeşler arasında ayırım yapma”, “değer vermeme, önemsememe, küçük düşürme”, “alaylı konuşma”, “lakap takma”, “aşırı baskı ve otorite kurma” da duygusal ezim yaratan başlıca yetişkin ve ana baba davranışları arasında sayılabilir(Polat,2001).

Duygusal istismarın kapsamına, reddetme, yalnız bırakma, aşırı koruma, aşırı hoşgörü, baskı, sevgiden ve uyarandan yoksun bırakma, sürekli eleştiri, aşağılama, tehdit, suçlama, yok sayma, çocuğun yaşına ve özelliklerine uygun olmayan beklentiler içinde olma, çocuğu aile içi uyuşmazlıklarda taraf tutmaya zorlama, aile içi şiddete tanık etme vb. gibi davranışlar girmektedir(Beyazova ve Şahin,2001).

Çocuk ve gençlerde görülebilecek duygusal ezimin (istismarın) sonuçları uzun bir liste oluşturmaktadır. Parmak emme, ısırma, sallanma, altını ıslatma ve enkopresis, yeme bozuklukları, hiperaktivite, aşırı içe dönüklük, güçsüzlük duygusu, dış kontrol odaklı olma, saldırganlık, aşırı pasiflik, hırsızlık, yalan söyleme gibi anti sosyal davranışlar, olumsuz benlik kavramı, depresyon, uyku bozuklukları, aşırı kaygı, fobiler, obsesyon gibi nevrotik reaksiyonlar, intihar girişimi veya intihar, bilişsel ve duygusal gelişmede duraklama, hafıza bozukluğu, konsantrasyon bozukluğu, oryantasyon bozukluğu, güdü azlığı, aşırı bağımlılık, başarısızlık, geri zekalılık, yapay olgunluk, psikososyal cücelik, büyümeme sendromu gibi(Erkman,1999).

Yetişkinlerin duygusal istismar yaratan davranışlar karşısında ergenlerin kendilerini olumsuz olarak algılama, bağımlı bir kişilik geliştirme, huzursuz, gergin ve kaygılı olma, aileden uzaklaşma, uyumsuzca ve saldırganca tepkiler gösterme, içe dönme, değersizlik duyguları geliştirme gibi belirtiler oluşturdıkları gözlenmektedir. Çocuk ve gençlerin kendilerine en yakın aile bireylerinden gelen bu olumsuz tutumlar karşısında onlara yönelik öfke ve kızgınlık duyguları beslemesi ve pasif saldırganlık geliştirmesi gösterecekleri olası tepkilerdendir(Kulaksızoğlu,2000).

Duygusal istismar ve ihmale maruz kalan çocuklarda birçok duygusal, davranışsal, gelişimsel ve sosyal bozukluklar ortaya çıkmaktadır. Bu tür istismar ve ihmal, uzun dönem psikolojik işlevsellik üzerinde diğer istismar ve ihmallerden daha fazla etkiye sahiptir. Duygusal istismar ve ihmale maruz kalan çocuklarda dışavurum ve içe atım sorunları, sosyal ilişkilerde bozukluk, kendine güvende azalma, intihar davranışı, çocukluk çağı mastürbasyonu ve birçok başka psikiyatrik bozukluk görülebilmektedir. Bu tür istismar ve ihmal, kişilik bozuklukları için de bir risk etmenidir(Gökler ve Taner,2004).

Erkman ve Alantar(1989) uzmanlardan aldıkları yanıtlarda, çocuk ve gençlerin evde ve okulda, çok katı otorite, dayak, aşırı koruma, sosyal ilişkiler geliştirmede kısıtlama, aşırı eleştiri, yaşa uygun sorumluluklar vermeme, aşırı ilgi ya da ilgisizlik gibi ezim davranışlarıyla karşılaştığını söylemişlerdir.

Günümüzde giderek daha çok benimsenmekte olan ekolojik bakış açısı, çocuğa kötü muameleyi değerlendirirken tüm sistemlerin ilişkili değişkenlerini ele almaktadır. Böylece, psikolojik kötü muamele sadece kişisel olarak, ebeveynin bir davranışının değerlendirilmesi değil, aile içi ilişkilerinin tümü, anne baba çatışmaları, işsizlik, parasal-sosyal destek sistemleri, toplumsal olarak fiziksel disiplinin kabulüne kadar her tür değişkenin değerlendirilmesini gerektirir(Erkman,1999).

2.3.1.3. Cinsel İstismar

Cinsel istismar diğer istismar türlerine göre daha nadir görülen bir istismar türüdür. Çocuk yaştaki kişinin kendisinden oldukça büyük bir erişkin tarafından cinsel doyum sağlamak amacıyla istismar edilmesi durumudur. Bu istismar türünün diğer istismarlara göre saptanması ve sağlıklı verileri elde etme her zaman mümkün olmamaktadır(Aydın,1997).

Cinsel istismarın tipi saldırının şekline göre önemli farklılıklar gösterir. Bu alana konu olan olgular başlangıçta üç büyük grupta toplanmaktadır. Bunlar;

1. Dokunma olmaksızın yapılan istismarlar,
2. Dokunmanın yer aldığı istismar olguları,
3. Şiddet kullanılarak yapılan istismarlar(Günçe,1999).

Cinsel bakımdan gelişme ve değişmelerin yaşandığı buluş öncesinde ve buluşta, ergen cinsel bakımdan kötü davranışlarla karşılaşabilir. Cinsel istismarla ilgili davranışın türü, süresi, failin kimliği, faille maktul arasındaki yaş farkı, cinsel istismarın zor kullanılarak yapılıp yapılmadığı, istismara uğrayan ergenin bundan duyacağı üzüntüyü ve zararın boyutunu belirler. Ergenle telefonla veya yüz yüze müstehcen konuşma, açık saçık hikayeler anlatma, pornografik resim gösterme, teşhir, sözlü sataşma, sarkıntılık yapma ve cinsel ilişki kurma, ergenin maruz kalacağı başlıca cinsel istismar davranışlarıdır. Bu türlü durumlarla karşılaşan ergenlerin sıkılma, utanma, korku ve huzursuzluğun yanı sıra öfke, kızgınlık ve çaresizlik duyguları hissetmesi doğaldır(Kulaksızoğlu,2000).

Çocukluk döneminde yaşanmış cinsel istismarın neden olduğu travma çok uzun bir döneme yayılarak karmaşık duygusal, davranışsal ve sosyal problemlerin kaynağını oluşturur. Birçok nedenden dolayı bastırılan, inkâr edilen ve unutulması için aşırı çaba harcanılan çocukluk dönemi cinsel istismar yaşantıları, yetişkinlik döneminde de kişinin bedensel, ruhsal ve sosyal gelişimini ve yaşamını olumsuz bir biçimde etkilemeye devam eder. Cinsel istismara maruz kalmış kişilerin sevmek ile aşağılanmak; yakınlık ile ihanete uğramak arasında kurdukları ilişki, onlara asıl zarar veren dinamiklerden birini oluşturur. Bazıları için, cinsellik ve istismar edici ilişkiler, sevmenin ve sevilmenin bir yolu olur. Sürekli ve yoğun olarak hissedilen suçluluk ve utanç duyguları ve bunlara eşlik eden değersiz olma inançları, bedenlerine yönelik şiddeti başlatır ve bu şiddet geçmişte yaşanan ve hala yaşanmakta olan acının göstergesidir(Zara, 2004).

2.3.1.4. İhmal

Çocuk ihmali genelde ailenin, ilgili kurumların ya da devletin çocuğa karşı en temel sorumluluklarını yerine getirmemesi şeklinde tanımlanabilir. Bir bütün olarak toplum, kurumlar ve bireyler tarafından geliştirilen ihmal davranışı, çocukların eşit hak ve

özgürlüklerinden yoksun bırakılması sonucunda onların en üst düzeyde gelişimlerini engelleyici davranışlar olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuğun bakım ve beslenme gereksinimlerinin yeterince karşılanmaması gerekli tıbbi müdahalelerin yapılmaması, anne baba olarak çocuğa karşı danışmanlık görevinin yeterince yerine getirilmemesi ve çocuğun tek başına bırakılması ihmal davranışına örnek olarak verilebilir(Aral ve Gürsoy,2001).

Çocuk ihmali, çocuğun sağlığı ya da bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarına zarar verme ve kayıtsız kalma olarak tanımlanır. Kayıtsız kalma ise içinde çocuğun sağlıklı gelişimi için gerekli yeterli besin, giydirme, korunma ya da sağlık bakımını tehdit etmedir(Roscoe,1990).

İhmal ve istismarı birbirinden ayıran en temel nokta istismarın aktif, ihmalin ise pasif bir olgu olmasıdır. Çocuk ihmal ve istismarı, çocuğun normal fiziksel ve zihinsel gelişimini kısıtlayıcı olan fiziksel, duygusal ve cinsel ihmal ve istismarı içermektedir. Ancak bunları birbirinden ayırmak oldukça zordur(Polat,2001;Aral ve Gürsoy,2001).

İhmalin tanısı fiziksel ve cinsel istismara göre çok daha soyut olduğu için zordur. Çocuğun temel ihtiyaçlarının ve bakımının(yiyecek, giyecek, ev, sağlık ve danışma) ana babası veya ona bakan kişi tarafından yerine getirilmemesi olarak da tanımlanabilir. Büyüme geriliği olan, psikososyal uyum güclüğü çeken, eğitim ihtiyaçları karşılanmayan, koruyucu sağlık hizmetlerinden yararlandırılmayan çocukta ihmal akla gelmelidir (Polat,2001).

2.3.2. Anne Baba ve Çocuk İstismarı

Aile en dar şekliyle hukuki, dini ve diğer kurallarla ana, baba ve çocuklardan oluşan bir bütün, insan neslinin devamı için en önemli kuruluştur. Kişiler arası ilişkiler aile içinde başlar ve kişi aile dışındaki kimselerle kuvvetli ilişkiler kuruncaya kadar kişiliğinin belirleyici özellikleri yerleşmiş olur(Özdoğan, 2000).

Her yaşta sevmek ve sevilme, kendisi ve başkaları için değerli olmak insanın ruhsal gereksinimleri arasında iki önemli gereksinimdir. Sağlam ve sağlıklı bir kişilik gelişmesi için çocuğun gereksinimlerinin doyurulması ve ileride bu gereksinimlerini kendi kendine doyurabilme yetenek ve sorumluluğunun gelişmesine olanak sağlanması gereklidir(Öztürk,1994).

İnsanın doğduğu andan başlayarak yaşadığı olumlu ve olumsuz olaylar ve bunların izleri, varoluşunun bir parçası durumuna gelir. Kalıtsal ve biyolojik etmenler ya da bedensel sakatlıklar gibi durumların dışında, bireyin ruhsal sorunları çevresiyle etkileşimi sonucu oluşur. Çocuğun yaşı ile çevrenin bıraktığı izlerin derinliği ters orantılı olduğundan, çocukluğun ilk dönemlerindeki sarsıntılar daha kalıcı bir nitelik taşır ve etkilerini yaşam boyunca sürdürürler(Geçtan,1999).

Anne baba kalıtımsal olarak çocuğa verdiklerinin yanı sıra çevresi olarak da yine onu şekillendirmektedir. Çocuğun yetiştiği ve içinde yaşadığı en yakın çevre olarak aile onun ruhsal sağlığını önemli ölçüde etkilemektedir(Özdoğan,2000).

Çeşitli kuramcılar ve araştırmacılar arasında, destek, duygusal katılım ve kontrolü içeren üç temel boyuta göre çocuk yetiştirmeye ilişkin bir uzlaşma vardır(Acar ve Mcwhirter, 1998).

Çocukluk döneminde olumsuz çevre koşullarının yarattığı engellerle karşılaşan insan, yetişkin yaşam için gerekli olan yetenekleri geliştiremez ve zorlanma durumlarına karşı geliştirmiş olduğu yöntemler yetersiz kalır(Geçtan,1999).

Sıcak ve kabul edici ilişkiler bağımsızlık ya da özerklik duygusunu destekler ve çocukların olumlu bir benlik kavramı geliştirmelerine yardımcı olur. Bunu okulda ve yaşlılar arasında kazanılan başarılar izler. Öte yandan düşmanca ve reddedici ilişkiler sonuçta çocukların öğretmenler ve yaşlılar tarafından reddedilmesine ve güvensizlik ve utangaçlık gibi kişilik özelliklerine yansır(Onur,1995).

Anne babanın yasaklara bağlı sert tutumunun sonucunda, çocukta korkaklık, güvensizlik, aktif olamama, kötümser, geleceğe olumsuz bakma ve yanlış yapmaktan korkma gibi özellikler görülür. Anne babanın teşvik etmeye bağlı destekleyici tutumu da çocuğun kendinden emin, aktif, iyimser, geleceğe olumlu bakan, başarı ümidi olan ve çalışma zevki olan çocukların yetişmesinde etkilidir. Anne babanın itici tutumları genellikle açık düşmanlık ve ilgisizlik, yetkincilik(mükemmeliyetçilik) ve ödünleyici aşırı koruma olarak üç biçimde görülmektedir(Özdoğan,2000).

Sullivan'a göre ise reddedici ve küçük düşürücü tutumlar çocukta anksiyete ve güvensizlik duyguları geliştirir. Özellikle ergenlik döneminde, ana-baba ya da diğer yetişkinlerin alaycı ve küçük düşürücü tutumları çocuğun üzerinde yıkıcı etkiler yaratır.

Böylece insan, kendisinde anksiyete yaratabilecek nitelikteki durumları görmemeyi ya da duymamayı öğrenir. Bu yöntemle anksiyeteden kaçınmanın imkânsız olduğu durumlarda ise zihnini değişik düşünce biçimleriyle doldurarak kendisini korumaya çalışır. Obsesif düşüncelere gömülür, çeşitli düşlerle oyalanır, sürekli olarak kendisini küçültücü özeleştiriler yapabilir ya da kendisine acıyabilir, iç organlarıyla ilgili kaygılara kapılabilir, üzüntü ve kahr duygularıyla yoğrulabilir, paranoid tepkilerle kendisini suçlamaktan kurtulmaya çalışabilir. (Geçtan, 1998).

Çocukların yaşam biçimlerini etkileyen önemli faktörlerden birisi de anne babalarının çocuklara karşı tutum ve davranışlarıdır. Anne baba otoriter, aşırı serbest ya da kararsız davranışlar arasında bocalayabilir. Veya çocuklarının eğitim yöntemleri üzerinde anlaşıp anlaşmayabilirler. Aile ortamında, aile atmosferi ve değerleri, cinsiyetin rolü, kardeş sıralaması ve anne babanın eğitim yöntemleri çocuğun yaşam biçimini etkilemektedir(Dinkmeyer ve Mckay: 1999).

Demokratik ana babaların çocukları, etkin, sosyal ve arkadaş canlısı olma eğilimindedirler. Sosyal konularda saldırgan bir tutum içerisine girerler. Genellikle yaratıcı bağımsız ve başarılı tiplerdir. Katı kontrollü ana babaların çocukları otorite figürünün onları reddetmesinden korkarlar. Sonuçta da, kinci, manipüle edici bir özellik geliştirebilirler. Bazen çocuk, suça yönelebilir, okuldan evden kaçabilir ve saldırgan davranışlarda bulunabilir. Hoşgörülü ana babaların çocukları, şımarık olma eğilimi gösteren, bağımsız, yaratıcı, itaatsiz ve talepkar olabilirler. Büyüdükçe anti sosyal davranışlar geliştirebilirler. Aşırı ihmalkar ana babaların çocukları, yetişkin rolü almada başarısızdırlar ve ergen olarak toplumun standartlarını reddedebilirler, sosyal olarak çekapanık ve kendine dönük olabilirler. Aşırı koruyucu ana babaların çocukları, çoğu kez kaygılı olduklarından kurallara harfiyen uyarlar. Utangaç, bağımlı, içine kapanık, kendi kendine yetmekte problem yaşayan bireyler olabilirler(Acar ve McWhirter, 1998).

Olumsuz anne baba tutumlarının ve çocukluk dönemindeki olumsuz yaşantıların yetişkin dönemine yansımaları arasında, insanlarla birlikteyken yaşanan genel bir korku, önyargılardan kaynaklanan sürekli bir kızgınlığın birikimi sonucu oluşan düşmanca eğilimler, bu eğilimlere eşlik eden suçluluk ve değersizlik duyguları ve günlük yaşamın olağan sorunlarına ilişkin yaşanan sonu gelmez kaygılar sayılabilir(Geçtan,2000).

Anne babaların ergenlere karşı hoşgörü sahibi olmaları, onları kabul etmeleri ergen ve çocuklarda olumlu sonuçlar doğururken, aşırı hoşgörü ve düşkünlük, aşırı koruma, reddetme, baskı altında bulundurma, çocuklara boyun eğme ve çocuk ayırma gibi tutumları ergen ve çocuklarda olumsuz sonuçlara neden olmaktadır(Yavuzer,1996).

Çocuğun eğitiminde, aile içi ilişkiler, çocuğun kişilik gelişimine verilen önem, aile sistemi önemlidir. Bunların yanı sıra, ailenin oturduğu ev, gelir durumu, sosyal ilişkiler(yaşlılarla ve akrabalarla) etkili olur. Eğitimci ya da ana baba, çocuğun gelişiminde etkili olabilir ama tamamen kontrol altına alamaz. Anne babanın çocuğun eğitiminde rolü çok büyüktür fakat çocuğun doğuştan getirdiği özellikler ve birçok dış faktöründe etkisi göz ardı edilmemelidir(Özdoğan,2000).

Çocuğun doğum sırası, çocuğun küçüklüğünde ailenin genel duygusal ve ekonomik durumları, ana babanın yaşları, deneyimleri gibi birçok koşul aynı ana babanın iki çocuğunun birbirinden farklı biçimlerde gelişmesine yol açabilir. Kardeşlerin birbirleri üzerindeki etkilerini de unutmamak gerekir(Hortaçsu,2003a).

Ailenin sosyoekonomik koşulları, aile hayatının ruh sağlığını etkilediği gibi, çocuğun kişiliğini de etkiler. Arzularının doyum bulamamasının yanında yoksulluk nedeniyle sürekli olarak açlık ve soğuğa maruz kalan çocuklarda endişe görülür. Bu da kişilik yapısında derin izler bırakabilir ve çocuğun kendini güven içinde hissetmemesi gibi kötü bir sonuç verir. Çocuğun ilişki içinde bulunduğu arkadaş çevresiyle arasında mali açıdan büyük farklar varsa, çocukta aşağılık duygusu gelişebilir. Bu duygu, özellikle gençlik çağında en şiddetli derecesini bulur(Yavuzer,1996).

Genelde, üst SED'deki ana babaların alt SED'deki ana babalara kıyasla, çocuğun gelişimini olumlu biçimde etkileyecek tutum ve düşünceleri daha sıklıkla taşıdıkları görülmektedir(Hortaçsu,2003a).

Her insanın kişilik özellikleri, zekâ ve yetenekleri bir diğerininkinden farklıdır. Bu farklılık kardeşler için de geçerlidir. Bu açıdan onları birbirleriyle kıyaslamak, bu kıyaslamalarda sürekli başarısız olan yönlerini vurgulamak, kardeşlerin birbirlerine yakınlaşmalarını büyük ölçüde engeller(Oktay,1997).

Adler ailedeki diğer çocukların varlığına ve bunun çocuk gelişiminin üzerindeki etkilerine ilk dikkat çeken kuramcıdır. Çocuğun diğer kardeşler arasındaki durumu, özellikle

dünyaya geliş sırası açısından, kendine özgü bazı sorunları da beraberinde getirir. Ancak, büyük, ortanca ve en küçük çocuğun bu sıralamadan doğan olası sorunları, kesin beklentiler olarak yorumlanmamalıdır(Geçtan,1998).

En büyük çocuk, yaşamının ilk yıllarında çevresinin ilgi merkeziyken ve her türlü yardım ve destek kendisine sağlanırken, yeni gelen kardeş bu durumun bozulmasına neden olur. Çeşitli nedenlerle, çevrenin ilgisi yeni doğan bebeğe yönelir. Yaşından ötürü, ana baba kendisinden, diğer kardeşlerinden beklenilenden daha fazlasını bekler. Gücünden ve yeteneğinden ötürü, özellikle yaşamın ilk dönemlerinde, kardeşlerinin doğal bir lideri olur. Ebeveynin eleştirileri en çok ona yöneltilir, kendisinden bazen kardeşlerinden de sorumlu olması beklenir. En büyük çocuk yetişkin yaşama ulaştığında, otoriteden ve sahip olduğu durumları başkalarına kaptırmaktan ürkebilir(Geçtan,1998). Büyük çocuk hep ilk kalmak ister. Bu konumu elde etmek için çabalar. Olumlu davranışlarla bu üstünlüğü sağlayamazsa, başka yollara başvurur(Dinkmeyer ve Mckay,2004)

İkinci çocuk, kendisinden daha güçlü ve yetenekli büyük kardeş ile kendisinden sonra gelen kardeşin yarattığı ikili sorunlarla baş etmek durumundadır. Bu nedenle ikinci çocuk, diğer kardeşleri kadar yetenekli olmadığı inancını geliştirebilir ve yaşlılarıyla sürekli bir yarışma içine girebilir. Diğerleri kadar yetenekli olmadığı inancı, ikinci çocuğun ileriki yaşamında tepkici, başkaldırcı ve kendisini aşma çabası içinde bir insan olmasına ya da yenilgiyi kolay kabul ederek ezik ve karamsar bir kişilik geliştirmesine neden olabilir(Geçtan,1998).

En küçük çocuk, kendisinden sonra gelen bir kardeş olmadığı için, yarışmak ve annenin ilgisini paylaşmak zorunda kalmaz. En küçük çocuk, bazen ailenin ilgisinin başka yönlere çevrildiği geç bir dönemde gelebilir ve fazlalık olarak karşılanabilir. Ancak çoğu kez ailenin oyuncak bebeği olur ve şımartılır. Çevresi onunla sevimli küçük çocuk olarak ilgilenir, onların gözünde her zaman çocuk kalır. Böyle bir durum, en küçük çocuğun benmerkezci tutumlar geliştirmesine, kendisinden daha güçlü ve yetenekli gördüğü kardeşlerinin varlığından kaynaklanan bir yetersizlik duygusu yaşamasına neden olabilir(Geçtan,1998).

Tek çocuk, Kendisinin çok özel biri olduğuna ve bildiğini okumaya hakkı olduğuna inanır(Dinkmeyer ve Mckay,2004).

Yalnız başına yetişen tek çocuk, toplumsal davranışların gelişmesi için gerekli olan alışveriş ortamından yoksundur. Çoğu kez ebeveyni tarafından aşırı korunduğu ve şımartıldığı için ileriki yaşamında da çevresinden benzer tutumlar bekler. Tek çocuk için ciddi bir tehlike de, çocuk sevmeyen ana-babanın bu duygularının yöneldiği tek nesne olarak, istenmeyen ve seilmeyen çocuk durumunu yaşamasıdır(Geçtan,1998).

Bilinmesi gereken şey, kardeş sıralamasındaki konumu, bireyin kişiliğinin oluşmasında etkili olmakla birlikte tayin edici olmadığıdır(Dinkmeyer ve Mckay,2004).

Anne çocuk ilişkilerinin duygusal açıdan olumlu yaklaşımının (sıcak, ilgili, esnek ve sevgi gösterisi olan), çocuğun zihinsel davranışlarını etkilediği de gösterilmiştir(Hortaçsu,2003a).

İstismar ve ihmalin ortaya çıkmasında, ana babaya, çocuğa ve ortama ilişkin yüksek risk etmenleri saptanmıştır. Ortak görüş, bu tür ana babaların genellikle genç, olgunlaşmamış, sosyal yönden yalnızlığa itilmiş, kendileri de istismar ve ihmal eden ailelerde yetişmiş veya bir kurumda kalmış kimseler oldukları yönündedir. Bunlar duygusal gereksinimleri karşılanmamış kişilerdir ve bu gereksinimlerinin çocukları tarafından karşılanmasını beklerler. Uygun biçimde ilgilenildiği ve cezalandırıcı olmayan bir yaklaşım kullanıldığı takdirde, böyle ana babalar ilişkiye açılabilirler, güven duygusu geliştirebilirler. Ancak bunlar otoriteye karşı çıkabilirler ve kendilerini tehdit altında hissettikleri zaman kolayca eski hallerine dönebilirler. Rol değişme mekanizmalarını kullanarak, mutsuz geçen kendi çocukluklarını tamir etmek gereksinimi ile çocuklarının ana baba figürleri haline dönüşmesini isteyebilirler ve böylece karşılanmamış ihtiyaçlarını karşılamaya çalışabilirler. Hiçbir ihtiyaçları karşılanmadığında çok mantıksız, çok saldırgan ve aşırı isteklerde bulunan bir davranış modeli ortaya koyabilirler(Georgopoulou,1999).

Ergenliğin ilk yarısındaki gençler anne babasından ve çevredeki diğer yetişkinlerden bağımsız olma ve belirli bir kimliğe sahip olma konusunda yeni haklar talep etmekte ve bu yüzden anne babası ve diğer yetişkinlerle(Öğretmen gibi) sürtüşmelere girmektedir. Ergenlik çağının ilk yarısındaki gencin otoriteye karşı olma, yetişkin değerlerine karşı çıkma, başına buyruk olmayı isteme gibi çağına has özellikleri anne baba ile çatışmaları arttırmakta ve onların fiziksel olarak örselenmesine sebep oluşturmaktadır(Kulaksızoğlu,1993).

2.3.3. Öğretmen Okul ve Çocuk İstismarı

Gençler için okul, hem öğrenim ve arkadaşlık yeri, hem de öğretmenlerle yeni ve değişik ilişkiler kurulan toplumsal bir ortamdır(Yörükoğlu,1986).

Çocuk evindeki küçük dünyasından okula geldiğinde dış dünyanın hem fiziksel ve somut, hem sosyal ve kültürel gerçekleriyle yüz yüze gelmekte ve bu gerçeklerin ortaya koyduğu sorunlarla baş etme sorumluluğu karşısında zorlanmaktadır. Okulda ruh sağlığı kavramı öğrenciyi psikolojik olgunluğa ulaştıracak önlem ve koşullar olarak düşünülmelidir(Kılıçcı,2000).

Çocuk büyüdükçe, arkadaş, öğretmen ve diğer insanların da etkisinde kalmakta ve ana babanın ilk etkileri değişikliğe uğramaktadır. Öğretmenin çocuk üzerindeki etkisi de geniş ölçüde ana babanın denetimi dışında kalır(Jersild,1981).

Ergen öğretmende kendi kendine egemen bir kişi bulmak ister. Öğretmen kendi insani yaşantılarını hesaba katmak, bir ideale bağlanmak, öğrencilerine karşı anlayışlı ve onlarla ilişkilerinde dürüst olmak, aştıkları güç anlarda onlara destek olmaya hazır bulunmak durumundadır(Malrieu, 1987).

Sınıfında bir öğretmenin konuyla, yöntemle ve disiplinle ilgili yeterliliklerini uygulamaya koyması yanında öğrencilerin her birinin fizyolojik, psikolojik, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini kolaylaştırıcı ve eğitimde bireyin bütün halinde gelişimini esas alan bir yaklaşım içinde olması önemlidir. Öğrencilerin kişilik gelişiminin sağlıklı ve uyumlu bir temele oturmasında okulun ve sınıf içi etkileşimin rolü büyüktür(Kılıçcı,1999).

Eğitim ve öğretim süreci aynı zamanda insanı başarılı bir toplumsallaşmaya da ulaştırma sürecidir. Bunun doğal sonucu olarak, okulun bu işlevini yerine getirememesi, bireyin başarısını, gelişimini, çevresine uyumunu ve ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyecektir(Yavuzer,1996).

Rogers, eğitimin sonsal hedefi olan kendini gerçekleştirmenin bireyin bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini bir bütün olarak gerçekleştirmeyi amaçladığını ve okulun bireyin bağımsızlığını ancak bu çok yönlü gelişimle sağlayabileceğini savunmaktadır. Rogers, okulun geleneksel, okuma, yazma ve aritmetik ile ilgili hedeflerine bir de ilişkiler becerisini ekleyerek insanlar arası ilişkilerin sağlayacağı duygusal ve sosyal

becerilerle kişinin ancak kendini güvenlik içinde hissedebileceğini ve bununla öğrenciye öğrenme özgürlüğü verilebileceğini savunmaktadır(Kılıçcı,2000).

Amatura, öğretmenlerin öğrencileri nasıl etkilediklerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin çocuk kişiliğini biçimlendirmekte başrolü oynadıklarını göstermese bile, hiç değilse, öğretmenlikte kişiliği sağlam insanları görevlendirmemiz konusunda bize ışık tutmaktadır (Jersild,1981).

Öğrencinin okuldaki etkinlikleri ile duyguları iç içedir. Sınıfta yapılan etkinlikler beklentileri gerçekleştiriyor, gereksinmelerine cevap veriyorsa mutlu olur, haz duyar, aksi durumda ise karamsar olur, üzülür, memnun olmaz. Sınıfta öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerin oluşmasında ve düzenlenmesinde yaratılan duyguların etkisinin de büyük bir önemi bulunmaktadır. Birbirlerine sevgi ve saygıları olabileceği gibi nefret ve kine vb. dönüşebilen duyguları da kapsayabilir. Bütün bu durumlar öğrencinin psikolojisi üzerinde önemli etkiye sahiptir(Ünal ve Ada,2000).

Öğrenciler öğretmenlerinden “yargılama” yerine “anlayış” beklerler. Öğretmenden beklenen “hakkaniyet” özelliğidir(Ataç,1991).

Öğretmenle öğrenci arasındaki iletişim öğrencinin yalnızca duygusal gelişimi için değil, bilişsel gelişimi için de gerçekleştirilmesi gereken bir süreçtir(Kasatura,1991).

Ruh sağlığı yerinde öğrenciler yetiştirmede öğretmenlerin payı çok büyüktür. Ergenlik dönemindeki öğrenciler için özdeşleşme sorununun ne kadar önemli olduğu düşünülürse, örnek davranış ve düşüncedeki öğretmen kişiliğinin önemi ortaya çıkmaktadır(Kasatura,1991).

Kasatura(1991), öğrencilerin ideal bir öğretmenin niteliklerini cevaplandığı araştırmasında, öğrencilerin öğretmenin ders programı ve öğretme yöntemlerinden çok kabul edici, şakacı, anlayışlı, olgun ve her öğrencinin farklı bir birey olduğunu kabul ederek onlara kişilik yapılarına göre davranmasını daha önemli bulmuşlardır.

Öğretmenin ruhsal bozukluğu onun ders veriş tarzını, konuları anlatışını ve değerlendirmelerini etkilemez fakat öğrencilere olan yaklaşımlarında bozukluklar olur, yardım etme isteği eksiktir, sert bir tutumu vardır(Özdoğan,2000).

Okulda ruh sağılığını bozucu koşullar, öğrencilerin sorularına ve ilgilerine öğretmenler tarafından gereken cevabın verilmemesi, okullarda sessiz ve edilgen bir sınıf topluluğunun aktif ve gürültülu bir sınıf topluluğuna yeğlenmesi, öğretmenin başatlığı ve otoriter disiplinin öğrencide kaygı yaratıcı ve ketleyici olabilmesi, okulda bağımlı öğrenci davranışlarının bağımsız davranışlara tercih edilmesi ve öğrencinin kendi kendini disipline etmesi için uygun ortamın oluşturulmaması, okulda alışılmışlık ve gelenekselliğin başarı, yaratıcılığın başarısızlık olarak değerlendirilmesi, öğrencilerin işbirliğinden çok yarışmayı öğrenmeleri ve yarışmanın işbirliği, sevgi ve arkadaşlık ilişkilerini yok edebileceği, okulda akademik gizilgüçlerin geliştirilmesinin ön plana alınması ve akademik olmayan güçlerin geliştirilmesi ile ilgili yaşantıların ihmal edilmesi vb. birçok sebep sayılabilir(Kılıçcı,2000).

Okul çocuğun başlıca yaşam alanıdır. Bu alanda duyulan rahatsızlık ve hoşnutsuzluk çoğunlukla okul dışına yayılır. Öğretmenlerin göstereceği devamlı anlayış ve yumuşaklık bazı çocukların bunalımlarını yenmelerinde yardımcı olabilir(Özdoğan,2000).

Öğretmenin sosyal beceri yetersizliğinden kaynaklanan disiplin problemlerinin kaynakları, alay etmek, yerinde sorulan sorulara cevap vermekten kaçınmak, kararsız olmak, kaba ve düşüncesiz olmak, adil olmamak, öğrenci seçmek, herkesin yanında öğrenciler hakkında dedikodu yapmak, toplum içindeki gruplar hakkında küçültücü ifadelere bulunmak, öğrencilere, giysileri, görünüşleri ve konuşma biçimleri hakkında kişisel ifadeler kullanmak vb. gibi öğretmenin toplumsal beceri yetersizlikleri sınıfta disiplini etkilemektedir(Ünal ve Ada, 2000).

Bir toplumsallaştırma kurumu olarak okulun işlevi büyüktür. Okul bir sosyal kurum olarak gerektiğinde aile ve yakın çevrenin veremediği olumlu etkileşim ortamını hazırlayan, bu boşluğu dolduran bir kuruluştur. Okul bu işlevini yerine getirebildiği ölçüde başarılı sayılır(Yavuzer,1996).

Okul öncelikle ve özellikle öğretmen yoluyla öğrenci üzerinde etkide bulunur. Ergenler kendileriyle öğretmen arasında nesnel bir psikolojik bağın kurulması için gerekli niteliklere çok önem verirler. Öğretmen tarafından anlaşılma ve tanınma gereksinimi, sadece bir yetişkin tarafından basit bir değerlendirme isteği değil, daha çok başka bir kişi tarafından tanınarak ve anlaşılarak kendini tanıma ve anlama isteğidir(Origlia ve Ouillon, 1987).

Öğretmenlerin uyumsuz ve dengesiz olması öğrencileri olumsuz etkilemektedir(Yörükoğlu,1986).

Psikolojik istismar toplumdaki kurumların herhangi birinde olabilir. Bunların içinde çocuk ve gençler için en baskın etkisi olan aile sisteminin yanında okul/eğitim sisteminin de özellikle üstünde durulmalıdır. Eğitim sistemi, hemen hemen tüm çocukların büyüme çağlarında katıldıkları ve zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri tek kurumdur. Batıda eğitim kurumları çocuğa yönelik kötü muameleyi saptama ve yardım sağlama da öncelikli bir yeri olan kurumlar olarak görülmektedir. Ama olumlu katkısı olabilecek bu kurum ve içindeki kişiler ne yazık ki, kendileri de psikolojik kötü muamele veya duygusal ezime neden olabilmektedirler. Aşırı disiplin, korkutarak kontrol etme ve utandırma yöntemleri çocukların fizyolojik ve güven gereksinimlerinin doyumunu engeller. Cezalandırıcı disiplin yöntemleri duygusal ezimin “tehdit”, “aşağılama”, “reddetme” boyutları altında toplanabilir. Öğrenci-öğretmen arasındaki yetersiz bilişsel, duygusal ve psikomotor ilişki yine reddetme ve duygusal ihtiyacı karşılamama boyutlarına girmektedir. Çocukların gelişimine ve yaşına uygun olmayan biçimde beceri ve yeteneklerinin altında veya üstünde ders verilmesinin, ezbere dayanan eğitimin, analizci, değerlendirici, sorgulayıcı ve yaratıcı güçlerini köreltici öğretimin, çocukların kişisel gereksinim ve gelişimini hiçe sayan ders programlarının çocuğun bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişimini engellemekte olduğu ortaya konmuştur(Erkman,1999).

Öğretmenin dayanın etkin bir disiplin yöntemi olduğuna ilişkin inancı, çocuğun evde olduğu kadar okulda da fiziksel istismarla karşılaşmasına yol açmaktadır(Beyazova ve Şahin,2001).

Dayak, öğretmenin saygınlığını, öğrencinin öz saygısını yaralar. Çocuğun yaşamında, özellikle eğitsel yaşamında sağlam ve olumlu bir öz saygı en önemli öğelerden biridir. Öte yandan dayak, kaygı, korku, saldırganlık, yıkıcılık gibi karşıt davranışlara yol açabilir. Çünkü şiddet şiddeti, saldırganlık saldırganlığı körükler. Dayak atan öğretmenlerin kendilerinin de geçmişte evde ve okulda dövüldükleri saptanmıştır. Evde çocuğunu döven ana babaların genellikle okuldaki dayayı yargılamadıkları, çünkü çocuğun bunu “hak ettiği” görüşünde oldukları gözlenmektedir. Dayak çocuğa ne yapmaması gerektiğini öğretir, ne yapacağını değil. Belki yapmayı öğrettiği tek şey dayak atmaktır. Nihayet dayak öğretmenle öğrenci arasındaki iletişimi koparır. Çünkü öfke, kırgınlık ve kızgınlık yaratır. Böylesi bir ortamda ise yapıcı ve olumlu anlayış birliğinin kurulması olanağı yoktur(Tan,1999).

Duygusal istismara yol açan bazı öğretmen davranışlarını, Hyman, şöyle sıralamıştır.

1. Çocukla alay etme, alaycı davranış
2. Aşağılayıcı ses tonu
3. Ders dışı faaliyetlerden men etme
4. Düşük performans, başarısızlığı eleştirme
5. İsim takma
6. Okul sonrası ceza olarak ders yaptırma
7. Diğer öğrencilerin çocuğu aşağılamalarına göz yumma
8. Vurma, çimdikleme, kulak çekme vs.
9. Öğrenciye bir şeyler fırlatma. (Erkman,1999).

Okulda öğrenciler öğretmenleri dışında yaşlıları ya da okuldaki diğer öğrenciler tarafından istismar davranışlarıyla karşılaşabilirler.

Çocukların yaşlılarınca sevimlileri ve reddedilmelerinin, erişkinlikteki suçluluk ve uyumu belirlediği saptanmıştır. Reddedilen çocukların, sosyal algı ve sosyal sorunları çözme beceri düzeylerinin düşük oldukları bulunmuştur(Hortaçsu,2003a).

Okullarda, akran istismarına uğrayan çocuklarda, ruhsal, akademik ve sosyal sorunlar görülmektedir. Akran istismarına uğrayan çocukta, var olan sorunların daha çok artması, uyku sorunları, gece işemeleri, depresyon, somatik yakınmalar, okul fobisi ve intihar düşünceleri ve girişimi gibi ruhsal sorunlar yanında ders başarısında düşme, konsantrasyon kaybı, ders içi uyumsuzluk ve okul reddi gibi akademik sorunlar da görülmektedir. Ayrıca akran istismarı, düşük benlik saygısı, azalmış kendine güven, olumsuz kendilik algısı, arkadaşları tarafından ihmal edildiği duygusu, güvensizlik ve içine kapanıklık ve utangaçlık gibi sosyal beceri sorunlarına da yol açmaktadır(Güvenir,2005).

2.4. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

2.4.1. Yurt Dışında Yapılmış Sosyal Beceriyle İlgili Araştırmalar

Sosyal beceri konusunda yurtdışında çok sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmalar arasında sosyal becerileri geliştirmeye yönelik program geliştirme ile ilgili, özürlü bireylerin sosyal becerilerini belirleme ve geliştirme ile ilgili ve sosyal beceriyle ilgisi olabilecek birçok değişken ile sosyal becerinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmanın konusu olan sosyal becerilerin istismar ile ilişkisine dair sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır.

Veloz (2005), istismara uğrayan çocukların sosyal becerilerini de araştırdığı çalışmada, istismara uğrayan çocukların istismara uğramayan çocuklara göre, daha düşük işbirliği puanları gösterdiklerini, daha düşük kendini savunma puanları aldıklarını, sorumluluk puanlarının daha düşük çıktığını, kendini kontrol etme düzeylerinin daha düşük çıktığını ve problem davranışlarının daha yüksek çıktığını bulmuştur. Bu çalışmada Grehm ve Eliot tarafından geliştirilen Social Skills Rating System(SSRS) ve çocukların yapılandırılmış bir gözlemle rol davranışlarını(taklit) değerlendiren The Play Observation Scale-Oyun Gözlem Skalası (POS), kullanılmıştır. Bu araştırmanın birincil amacı, kötü davranılan çocuklarda, kötü davranmanın, sosyal yeterlik ve rol davranışlarının sosyal bilişsel yönleri üzerindeki etkilerini sınamaktır.

Anthony, Anthony, Glanville, Naiman, Waanders ve Schaffer (2005) tarafından yapılan, ebeveynin stresi, ebeveyn davranışları ile okul öncesi çocukların sosyal yeterlilikleri ile sınıf içindeki problemleri davranışları arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmada, sınıf içi öğrenme ve sosyal yeterlik ile anne babanın stresi arasında güçlü ve doğrudan bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Miller, Murry ve Brody (2005) tarafından yapılan çalışmada, 115 erkek 117 kız olmak üzere toplam 232 örnekleme ulaşılmış, erkeklerin kızlara göre, daha fazla sosyal kaçınma davranışı gösterdiği bulunmuştur. Baba stresi ile sosyal kaçınma davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve erkeklerin kızlara göre daha fazla baba stresinden etkilendiği bulunmuştur. Babanın problem çözme düzeyi azaldıkça, çocukların sosyal kaçınmalarının arttığı ortaya konmuştur. Annenin problem çözme düzeyleri ile çocukların sosyal kaçınması

arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bu araştırmaya göre, aile şartları ile çocukların sosyal davranışlarının anlaşılması ilişkili bulunmuştur. Babaların çocukların sosyal gelişimlerinde özgün bir rolü olduğu bulunmuştur. Sosyal olarak geri kaçınan erkek çocuklarda, babanın ilgisinin daha az olduğu görülmüştür.

Spence, Donovan ve Brechman-Toussaint (1999), “sosyal fobisi olan çocukların bilişsel özellikleri, sosyal becerileri ve sosyal sonuçlar” adlı çalışmalarında, sosyal beceriler, sosyal sonuçlar, kendi kendine konuşma, sonuç beklentileri ve sosyal görevlerdeki kendi performansını değerlendirme açısından yaşları 7 ile 14 yaş arasında değişen 27 sosyal fobik çocuğu, sosyal fobisi olmayan yaşlılarıyla karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda, sosyal görevlerde, sosyal fobik çocukların sosyal fobik olmayan çocuklara göre daha düşük performans beklentilerinin olduğu ve negatif iç konuşmalarının daha fazla olduğu, ayrıca, sosyal fobik çocukların, kendilerinin ve ebeveynlerinin değerlendirmelerinde atılganlık envanterlerinde ve doğrudan davranışsal gözlemlerinde sosyal beceri yetersizliği gösterdiği bulunmuştur. Bunun ötesinde sosyal fobisi olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında, sosyal fobik çocukların kendileri ve diğer kişiler tarafından yaşlılarına göre manidar şekilde sosyal beceri açısından düşük puanlar aldıkları görülmektedir.

Duncan, Matson, Bamburg, Cherry ve Buckley (1999) yaptıkları araştırmada, derin ve ciddi öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin kendine zarar verme davranışları ve saldırganlığın sosyal becerilere etkisini incelemişlerdir. Öğrenme güçlüğüne sahip 4 grubun sosyal becerilerindeki farklılık ele alınmıştır. Kontrol grupları oluşturulurken, kendine zarar verme davranışı, saldırganlık davranışı, bu davranışlardan her ikisi ya da hiçbiri bulunmayan öğrenciler seçilmiştir. Deney grubunda ise kendine zarar verme davranışı ve saldırganlık davranışı birlikte bulunan öğrenciler yer almıştır. Sosyal becerileri ölçmek için Matson tarafından geliştirilen yüksek reterdasyona sahip bireyler için standardize edilen MESSİ ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, uyumsuz davranışlar gösteren bireylerin kontrol grubuna nazaran daha dar bir dağılım(ranj) sergilediklerini göstermektedir. Ayrıca bu sonuçlar benzer çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir.

Webster ve Wooley (1999), çocuklarda sosyal yeterlik ve davranış(conduct) problemlerini inceledikleri araştırmalarında, 4-7 yaş arasındaki klinik anlamda saldırgan olarak nitelendirilen 60 çocuk ve normal değerlendirilebilecek 60 çocuk arasında, sosyal yeterliliğinin 4 boyutunu incelemişler ve iki grubu karşılaştırmışlardır. Sosyal yeterliliğin ele alınan dört boyutu, sosyal bilgilendirme süreci, çatışma kontrol becerileri, akran ilişkilerinde

oyun etkileşimleri ve evde anne baba ile olumlu etkileşimdir. Bununla birlikte, öğrencilerin sosyal yeterlilikleriyle ilgili öğretmenlerin raporları da değerlendirilmiştir. Sosyal bilgilendirme süreci; problem çözme becerileri, benlik algısı, çocuğun diğerleriyle ilgili algısı ve çocuğun diğerlerinin kendisine yönelik tutumlarını algılamasından oluşur. Sosyal yeterliliği değerlendirme sürecinde, çocuğun sosyal bilgilendirme süreci ölçümleri, aile ve öğretmenin sosyal uyumla ilgili raporları ile akranlarıyla ve evde ailesiyle oyun ortamında yapılan gözlemsel değerlendirmeler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. İki grup karşılaştırıldığında, ilişki kurma problemi olan çocukların, sosyal bilgilendirme süreçlerinde veya sosyal süreçlerle ilgili olayları çözümlemede problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu çocukların, kendilerinin sosyal yeterlilik düzeyleri hakkında bilince sahip olmadığı ve diğerlerine karşı zarar verici hareketlerde bulunduğu belirlenmiştir. İlişki kurma problemi olan çocukların, bilişsel problem çözme testi ve akranların oyun etkileşimi ile ilgili gözlemlerinden elde edilen ölçümler incelendiğinde, bu çocukların karşılaştırıldıkları gruptaki çocuklara göre, anlamlı düzeyde daha düşük problem çözme becerileri ve sosyal becerileri olduğu, daha az çatışma kontrol becerileri ve oyun becerilerine sahip oldukları görülmüştür.

Flem, Thygesen, Harald & Mages(1998), 6 yaşındaki 8 çocuğa, davranışsal problemlerinin gelişimindeki risk faktörlerinin azaltılması amacıyla sosyal beceri programı uygulamışlar ve bu program sonucunda, sosyal beceri programının çocukların olumsuz sosyal davranışlarının azaltılmasında ve olumlu sosyal davranışlarının arttırılmasında etkili olduğunu bulmuşlardır.

Parish ve Parish (1991) tarafından, çocukluk döneminde ailedeki sosyal destek sistemlerinin, ergenlerdeki sosyal beceri ve benlik kavramına etkisini araştırdıkları, 356 lise öğrencisiyle gönüllü yapılan çalışmada, sosyal destek ve sosyal beceri ve benlik kavramı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Spirito, Hart, Overholser ve Halverson(1990) intihar girişiminde bulunan psikiyatrik tanı almış ergenler ve normal ergenlerin sosyal beceri yetersizlikleri açısından karşılaştırmasını yapmışlardır. Bu çalışmada sosyal beceri düzeyini ölçmek amacıyla “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği(Messy)” kullanmışlardır. Çalışmada ayrıca depresyon ve sosyal beceri ilişkisine de bakılmıştır. Çalışma 41 deney, 40 kontrol grubu olmak üzere 81 ergenle yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, intihara eğilimli ergenler ile diğer ergenler arasında sosyal beceri düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Fakat ergenlerde depresyon ile sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Steelman ve Powell (1985), 6–11 ve 12–17 yaşları arasındaki öğrencilere yaptıkları çalışmada, sosyal beceri ile doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre, büyük kardeşten sonra doğan çocuklar büyük kardeşleri tarafından yönetilir ve sosyal becerilerini daha iyi geliştirirler. Sonraki doğan çocuklar, doğdukları andan başlayarak diğer kardeşleriyle etkileşim içerisinde olmak zorundadırlar. Sonraki doğan çocukların dışa dönük olma, diğer çocuklarla iyi geçinme, popülerlik ve kolay arkadaşlık kurma, öğretmenleri ve aileleri tarafından takdir edilme gibi sosyal becerileri edinmede daha avantajlı oldukları görülmektedir.

Mantzicopoulos & Oh-Wang ve McClun & Merrell, yaptıkları çalışmada ailenin problem çözme düzeyi ile çocukların sosyal uyumlarının ilişkili olduğunu bulmuşlardır (Miller, Murry & Brody, 2005).

2.4.2. Yurtdışında Yapılmış İstismarla İlgili Araştırmalar

Ulaşılan araştırmalara göre, yurtdışında istismar ile ilgili olarak yapılan çalışmalara bakıldığında, istismara uğrayan ve uğramayan grupların karşılaştırıldığı çalışmalar ve istismarın nedenlerinin ve sonuçlarının bulunmasına ve tanımlanmasına ilişkin olarak çeşitli değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Thompson ve Kaplan (1999), Çocuk psikiyatri servislerindeki duygusal istismara uğramış çocukların tanınması isimli araştırmalarında, İngiltere’de çocuk psikiyatri servisinde, 9 klinisyenle birlikte, 76 vakanın duygusal istismar kayıtlarını araştırmışlardır. Klinisyenler tarafından duygusal istismara uğramış 12 çocuğun tanısı, dikkat dağılması, hiperaktivite bozukluğu ve davranış bozuklukları, depresif bozukluklar, anksiyete bozukluklarının tekil durumları, uyum bozukluğu ve istismar veya ihmalle ilgili psikiyatrik olmayan problemler olarak belirlenmiştir.

Nicholas ve Bieber (1996), yaptıkları çalışmada ergenlerin duygusal istismar düzeyleri ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda çok düşük

duygusal istismarın bile ergenlerdeki saldırganlığa ve düşmanlığa sebep olduğunu bulmuşlardır.

Mullen ve arkadaşları(1996), yaptıkları araştırmada, çocuklarda istismarın olumsuz sonuçlarının, istismara uğranılan dönemde değil, ergenlik döneminde yani ileriki dönemlerde ortaya çıktığını bulmuşlardır.

Parker ve Herrera(1996), 9-14 yaş arası 16 tane istismara uğramış ve 16 tane istismara uğramamış toplam 32 çocuk üzerinde, akran ilişkilerindeki farklı davranışları inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Bu çocuklara yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görevler bir buçuk saat boyunca ard arda verilmiş ve gözlemlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, fiziksel istismara uğramış ve uğramamış çocuklar karşılaştırıldığında fiziksel istismara uğrayan çocukların fiziksel istismara uğramayanlara göre, arkadaşlarıyla bir iş yaparken daha az sıklıkla bir araya gelmekte, arkadaşlıkları hakkında tartışırken daha olumsuz duygular yaşamakta, oyun oynarken daha çatışmalı ilişkiler kurmakta, arkadaşlarıyla tartışırken daha olumlu duygulanımlar yaşamakta ve daha az dostluk davranışları sergilemekte oldukları görülmüştür.

Bjerke (1994), Ohio okul hemşireleri tarafından okul çocuklarında duygusal kötü davranmanın tanımlanması isimli çalışmasında, Ohio okul hemşireleri, tarafından rapor edilen 2.5 milyon çocuk istismarı vakasının %9'unu duygusal istismarın oluşturduğu bulunmuştur. Duygusal istismarın açık ve net olmayan durumlarının olması nedeniyle duygusal istismarı tanımlayacak bir araç geliştirmek için çalışma yapmışlardır. Çalışmada 174 kişilik örneklem grubunu oluşturan okul çağındaki çocuklara kötü muamele hakkındaki düşüncelerini tanımlamaları istenmiştir. Aracın geliştirilmesinde duygusal kötü muamelenin işlemsel tanımını verebilecek ipuçları olan 16 ebeveyn davranışı kullanılmıştır Yapılan işlemler sonucunda okul çağında çocuklara yapılan duygusal kötü muamelenin tanımlaması yapılmıştır.

Haskett & Kistner(1991) tarafından yapılan araştırmada, yaşları 3 ile 6 arasında değişen fiziksel istismara uğrayan 14 çocuk ve fiziksel istismara uğramayan 14 çocuk toplam 28 çocuk öğretmenleri ve akranların sosyometrik değerlendirmeleri ile değerlendirilmişlerdir. Sonuçlar istismara uğrayan çocukların istismara uğramayanlara göre akranlarıyla daha az pozitif etkileşimler başlattıklarını ve daha yüksek oranda olumsuz davranışlar sergilediklerini göstermiştir. Akranların sosyometrik değerlendirmeleri sonucunda istismar edilmiş çocukların

daha az sevildiklerini göstermiştir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde ise çocukların daha yıkıcı davranışlar sergiledikleri rapor edilmiştir.

Roscoe (1990), çalışmasında ergenlerin değişik biçimlerdeki çocuk istismarı ve ihmali hakkındaki düşüncelerini araştırmaktadır. Araştırma sonucunda ergenlerin yetişkinlere oranla anne babanın davranışlarında daha fazla şiddet tanımlamış ve yetişkinlere oranla istismar olayına daha fazla tepki göstermişlerdir.

Reid, Kavanaugh& Baldwin(1987), yaş ortalaması 6.8 olan 21 fiziksel istismara uğramış, 21 istismara uğramamış toplam 42 çocuk üzerinde bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada anne ve baba kendilerini değerlendirmiş, kendi çocuklarını değerlendirmiş ve uygulayıcı tarafından da ayrıca gözlem yapılmıştır. Çocuklarını istismar eden ve etmeyen annelerin değerlendirmelerinde çocuğunu istismar eden anneler çocuğunu istismar etmeyen annelere göre, çocuklarının düşük düzeyde düşmanca-içekapanık olduklarını, daha fazla saldırgan olduklarını ve daha fazla davranış problemleri sergilediklerini söylemişlerdir. Bununla birlikte, çocuklarını istismar eden ve etmeyen anne ve babalar karşılaştırıldığında, çocuklarını istismar eden anne ve babaların daha fazla davranış problemleri olduğu bulunmuştur. Direkt gözlemler sonucunda gruplar arasında, aile üyelerine karşı sergilenen olumlu ya da olumsuz davranışlar ya da sergilenen davranış problemleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Bousha & Twentman(1984), yaptıkları araştırmada, annesi tarafından istismar edilen, annesi tarafından ihmal edilen ve annesi tarafından kötü davranılmayan çocukların ailelerine ev ziyaretleri yapılmış ve anne çocuk ilişkilerinin içeriği ve anne çocuk davranışlar izlenmiş ve ailenin yaşantısal öyküsü alınmış ve ses kayıtları yapılmıştır. Gözlemlenen davranış kategorileri, sözel ve sözel olmayan talimatlar, sözel ve sözel olmayan duygular, aktif saldırganlık, sözel saldırganlık, olumsuz içerikli ses tonu(vocal negatife), rol davranışı, uyumsuz çocuk ve sosyal etkileşimleri içermektedir. Sonuçlar incelendiğinde istismar ve ihmal edilmiş çocukların kötü davranılmayan çocuklara göre, anneleri tarafından daha sıklıkla sözel ve fiziksel saldırganlığa maruz kaldığı görülmektedir. Bununla birlikte istismar edilmiş çocuklarla kötü davranılmayan çocuklar karşılaştırıldıklarında istismar edilmiş çocukların sosyal etkileşimleri daha düşük, bununla birlikte ihmal edilmiş çocuklarla istismar edilmiş çocuklar karşılaştırıldığında istismar edilmiş çocukların sosyal etkileşim düzeyleri ihmal edilmiş çocuklara göre daha fazla bulunmuştur. İstismar edilen çocukların ayrıca kötü davranılmayan ve ihmal edilen çocuklara göre daha az uyum davranışları göstermiştir.

Lynch ve Cicchetti, 7-13 yaş arası 215 istismara uğramış çocuğu yaz kampında gözlemlemiştir. İstismar edilmiş bu çocuklarla istismar edilmemiş çocuklar karşılaştırıldığında birçok alanda farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte istismara uğramış çocukların istismara uğramamış çocuklara göre duygusal yakınlık ve arkadaşlık kurma ihtiyaçlarının daha fazla olduğu görülmüştür(Veloz,2005).

Elmer ve Greggs, yaptıkları araştırmada duygusal istismarın çocukların psikososyal gelişimleri üzerindeki etkisinin çok ciddi olduğunu bulmuşlardır. Duygusal istismarın çocuklarda depresyon, öfke, iletişim bozukluğu, zayıf arkadaş ilişkileri ve akademik başarısızlık gibi ciddi sonuçlara yol açtığı görülmüştür(Ammerman ve Horsen,1990).

2.5. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

2.5.1. Türkiye’de Yapılmış Sosyal Beceriyle İlgili Araştırmalar

Ulaşılan araştırmalara göre, sosyal beceriler alanında Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında, sosyal beceri eğitimi programı geliştirmeye yönelik çalışmalar ve sosyal becerilerle öz saygı, denetim odağı, okul uyumları gibi çeşitli değişkenlerin ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalara göre Türkiye’de sosyal beceriyle ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Özellikle istismar ile sosyal beceri arasında yapılmış çalışmalara ulaşılammıştır. Ergenlik çağında sosyal becerilerin değerlendirilmesi, sosyal beceri ve istismar arasındaki ilişki ve sosyal becerinin hangi değişkenlerden etkilendiğiyle ilgili olarak da bu çalışmanın literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir.

Akkuş(2005), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin özsaygı ve denetim odağı ile ilişkisini incelediği araştırmasında MESSY ölçeğini kullanmıştır. Bu araştırmada, olumlu sosyal davranışlar arttıkça özsaygı düzeyinin yükseldiği, olumsuz sosyal davranışlar arttıkça da özsaygı düzeyinin düştüğü görülmüştür. Olumlu sosyal davranışlar arttıkça dıştan denetim, olumlu sosyal davranışlar arttıkça da içsel denetim odağının yükseldiği görülmüştür. Bunların dışında cinsiyete göre sosyal beceri düzeylerine

bakıldığında erkekler ve kızlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve kızların sosyal beceri düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Uzamaz ve Güçray'ın(2004) yaptığı çalışma, sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ön test, son test, deney ve kontrol gruplarından oluşan deneysel araştırma modeline göre düzenlenmiştir. Çalışma grubu Adana Ticaret Odası Anadolu Lisesine devam eden 9. Sınıf öğrencileri arasından 28 kişilik gönüllü bir gruptan oluşmaktadır. Öğrencilerin 14'ü deney grubuna, 14'ü ise kontrol grubuna alınmıştır. Öğrencilerin kişilerarası ilişkiler düzeyi, Şahin, Durak ve Yasak (1994) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından ergenlerden oluşan 279 kişilik bir grupta geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Kişilerarası İlişkiler Ölçeği ile belirlenmiştir. Deney grubuna 9 haftalık sosyal beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Verilerin analizinde tekrarlanmış ölçümler için varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, genel olarak sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin kişilerarası ilişkiler düzeyinde olumlu etkiler sağladığı yönündedir. Aynı zamanda sosyal beceri eğitiminin Kişilerarası İlişkiler Ölçeğinin bir alt boyutu olan Besleyici İlişkiler üzerinde etkili olduğu, fakat Zehirleyici İlişkiler alt boyutunda etkili olmadığı saptanmıştır.

Aysan ve Uzbaşı (2004) yaptığı çalışmada, ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma kapsamına 180 kız, 185 erkek olmak üzere toplam 365 öğrenci dahil edilmiştir. Öğrencilere ilişkin veriler, araştırmacı tarafından mevcut çalışma kapsamında geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ), Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilen sosyometri testi ve Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde açıklayıcı faktör analizi, Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu, tek yönlü varyans analizi, Bonferroni testi, Dunnett C testi ve t-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon puanları arasında negatif ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Çocukların sosyal beceri ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaştığı ve akademik başarıları ile anlamlı olarak ilişkili olduğu bulunmuştur.

Yukay (2003) tarafından, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen sosyal beceri programının değerlendirilmesi çalışmasında, geliştirilmiş olan sosyal beceri eğitimine

yönelik grup rehberliği programının, İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerini(sosyal yeterlilik ve olumsuz sosyal davranışlar bağlamında) ve benlik algılarını geliştirmede etkili olduğunu bulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen “sosyal beceri eğitimi programı” grup rehberliği yöntemiyle uygulandığında gruptaki bireylerin kişilerarası ilişkilerini, öz denetim becerilerini, akademik becerilerini geliştirmekte; olumsuz sosyal davranışlarını, saldırgan-sinirli davranışlarını ve anti sosyal- agresif davranışlarını azaltmakta ve benlik algılarını yükseltmektedir

Kalkan ve Sardoğan’ın (2003) yaptıkları çalışmanın amacı, İnsan İlişkileri Becerilerine dayalı bir eğitim programının grup üyelerinin sosyal beceri düzeylerine olan etkisini araştırmaktır. Araştırmanın yönteminde, araştırmanın deney ve kontrol grubu toplam 70 kişiden oluşmuştur. Araştırmada kontrol gruplu ön-test ve son-test modeli kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına Sosyal Beceri Envanteri ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları genel olarak insan ilişkileri beceri eğitiminin grup üyelerinin sosyal beceri düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir ($p<.01$). Benzer şekilde, insan ilişkileri beceri eğitiminin, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlık, duyuşsal kontrol ve sosyal anlatımcılık düzeyleri üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir ($p<.01$). Ancak, insan ilişkileri beceri eğitimi, sosyal becerinin diğer alt boyutları olan, sosyal duyarlık ve sosyal kontrol düzeyleri üzerinde etkili olmamıştır ($p>.01$). Sonuç olarak, sosyal beceri düzeyi düşük bireylere gerekli psikolojik destek verilmelidir.

Gürşimşek (2003), yaptığı çalışmada, ailenin eğitim sürecine katılım düzeyi ile ilişkili olabileceği düşünülen çeşitli değişkenleri, karşılıklı analiz etmiştir. Çalışmanın diğer bir amacı, ailenin eğitime katılım düzeylerinin çocukların psiko-sosyal gelişimleri açısından bir farklılaşma yaratıp yaratmadığının incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini, dört farklı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, 5–6 yaş grubundan 98 kız ve 102 erkek olmak üzere, toplam 200 öğrenci ve bu öğrencilerin ailelerinden oluşmaktadır. Çalışmada, çocukların öğretmenlerine Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Gözlem Formu (OÇDGF), annelerine Aile Katılım Ölçeği (AKÖ) uygulanmıştır. Okul temelli, ev temelli ve okul-aile işbirliği temelli çeşitli katılım durumlarının analizi sonucu, ailelerin evde ve okulda eğitime katılım amaçlı etkinlikleri daha az gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Bulgular, ailenin eğitim sürecine katılım düzeyi ile çocukların öğretmenlerce gözlenen psiko-sosyal gelişim düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğunu ve öğretmenlerin aile katılım sürecinin

anlaşılması ve katılım yaşantılarının zenginleştirilmesine yönelik çalışmalarda önemli bir kaynak olabileceğini ortaya koymaktadır.

Bacanlı'nın danışmanlığında Erdoğan'ın (2003) yaptığı araştırma iki bölümden oluşmaktadır: İlk bölümde, Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması yer almakta, ikinci bölümde ise, 12-14 yaş grubundaki çocuklarda sosyal beceri düzeyi ile sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve yaş arasındaki ilişki incelenmektedir. MESSY'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları 12-14 yaşları arasında, 89'u erkek, 91'i kız; toplam 180 öğrenci üzerinde yürütülmüştür, ikinci araştırma ise, yine 12-14 yaşları arasında, 244'ü erkek, 282'si kız; toplam 526 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde yapılmıştır. Bulgular MESSY'nin 12-14 yaş çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmede yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırmada ölçekten alınan toplam puanların cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür [$F(1,524)=5,133$; $p<.05$]. Bulgular cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyin olumlu sosyal davranışlar üzerinde ortak etkiye sahip olduğunu gösterirken $F(2,521)=3.148$ $p<.05$, olumsuz sosyal davranışların yaşa göre farklılaştığı gözlenmiştir [$F(2,523)=3.620$ $p<.05$].

Özlek(2003), lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini, problem çözme, utangaçlık, sınıf düzeyi ve algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından yordadığı araştırmasında, sosyal beceri puanlarının en önemli yordayıcısı olarak problem çözme değişkenini bulmuştur. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri yükseldikçe problem çözme becerilerinin de yükseldiği görülmektedir. Ayrıca sosyal beceri puanları arttıkça utangaçlık düzeyleri düşmektedir.

Alpa- Bilbay (1999), arkadaşları arasında kabul düzeyi düşük olan çocukların akran ilişkilerini geliştirmek amacıyla bir sosyal beceri eğitimi programı geliştirmişlerdir. Araştırmada ön-test- son-test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Çalışma bilişsel-davranışçı yöntem ve tekniklere göre uygulanmıştır. Bir devlet okulundan toplam 39 düşük kabul gören 4. sınıf öğrencisi random yoluyla seçilmiş, sosyal beceri eğitimi alacak iki deney, yaratıcı düşünme programı alacak olan bir ilgi- kontrol ve herhangi bir programa dahil olmayan, yalnızca ön ve son test ölçümleri alacak olan bir kontrol grubu oluşturulup deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Grup eğitimi, haftada bir yapılan 40 dakika süreli 10 oturumdan oluşmuştur. Sosyal beceriler bilgisi testleri, sosyometrik derecelendirmeler, Türkçe sınıf oyununun akran ve öğretmen formları öntest ve sontest ölçümleri olarak kullanılmıştır. Sonuçlar sosyal beceri eğitimi alan çocukların diğer deney gruplarına kıyasla

anlamli derecede daha fazla sosyal beceri bilgisine sahip olduğunu göstermiştir. Sosyometrik derecelendirmeler, akranlar ve öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir. Sınıf oyununun sosyallik, saldırganlık ve yalıtlanma ölçümlerinden oluşan diğer değişkenlerde deney ve kontrol grupları arasında anlamli bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Yüksel (1997), sosyal beceri eğitiminin, üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisini incelediği araştırmada, sosyal beceri eğitim programına katılan üniversite öğrencilerinin genel olarak sosyal beceri düzeylerini, bu programa katılmayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Bacanlı'nın (1997) kendini ayarlamanın çeşitli değişkenlerle ilişkisini araştırdığı araştırmasında, kendini ayarlama ile sosyo ekonomik düzey arasında pozitif yönde anlamli bir ilişki bulunmuştur. Kendini ayarlama ile yerleşim birimi arasında düşük ama pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

2.5.2 Türkiye'de Yapılmış İstismarla İlgili Araştırmalar

Ulaşılan araştırmalara göre, Türkiye'de istismar ile ilgili olarak yapılan çalışmalara bakıldığında, istismarın çeşitli değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar, anne babaların olumsuz tutum ve davranışlarının etkileriyle ilgili çalışmalar, istismarı belirlemeye yönelik envanterlerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar ve istismarın nedenleri, sonuçları ve risk faktörlerine ilişkin çalışmalar yapıldığı görölmektedir.

Ulusoy, Demir Özcan ve Baran Görgün'ün(2005) alışması, ebeveynin ocuk yetiştirme biçimi ile gencin ergenlik döneminde yaşadığı problemler arasındaki ilişkiyi açıklamaya yöneliktir. Ankara'da lise son sınıf öğrencileri çalışmanın evrenini oluşturmaktadır Toplam 726 genç ile yapılan survey çalışmasının neticesinde ebeveynin ocuk yetiştirme biçimi ile gencin ailesinin sosyal ve ekonomik durumu, aile içi ilişkiler ve aile içi şiddet, gencin etiketlenmesi, gencin ve ailesinin madde bağımlılığı, gencin hayatı yaşamaya değer bulmaması, gencin vücuduna zarar verme davranışı, okula devamsızlığı, evden kaçma davranışı ve arkadaşları ile ilişki kuramaması arasında güçlü ve anlamli ilişkiler bulunmuştur. Özellikle otoriteyi aşırı kullanan baskıcı ebeveynler ile hiç kullanmayan ilgisiz ebeveynlerin ergenlerin intihar da dahil pek çok sapmış davranışa yönelmelerinde uygun aile atmosferini yarattıkları görölmüştür.

Kutsal (2004), fiziksel istismara uğramış 142 çocuğun ve istismarcının sosyodemografik özelliklerini incelediği ve risk etmenlerini taradığı çalışmada, düşük ekonomik düzey, düşük eğitim düzeyi, işsizlik, sosyal güvencenin olmaması, istismarcı ve istismara uğrayan kişide erkek cinsiyet, alkol bağımlılığı, psikiyatrik rahatsızlık, parçalanmış aile, tek ebeveynlik, hane halkı sayısı, çocuk sayısı ve istismara uğrayan çocukta zeka geriliği gibi risk etmenleri Türkiye değerlerinin üstünde çıkmıştır. Ayrıca istismarcı olan ve olmayan grup arasında belirgin puan farkı çıkmıştır.

Eryiğit(2004) tarafından, gençlerin ebeveynlerinden algıladıkları psikolojik ezim ve fiziksel cezanın gençler tarafından algılanan sertliği ve haksızlığının gencin psikolojik uyumuna etkisinin incelendiği araştırmada, gençlerin ebeveynlerinden algıladıkları psikolojik ezim ile psikolojik uyumları arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Fiziksel cezanın sertliği ve haksızlığının ise psikolojik uyum algısını doğrudan etkilemediği görülmüştür.

Ahioğlu(2004) tarafından, 1995- 2000 yılları arasında eğitim, psikoloji ve psikiyatri alanlarında yapılmış çocuk istismarı ile ilgili bilimsel çalışmaların analiz edildiği çalışmada, yapılmış tezlerde fiziksel istismarın diğer istismar türlerine göre daha fazla yer aldığı görülmüştür. Özellikle duygusal istismarın diğer istismar türlerine göre daha az incelendiği de görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan biri de, Türkiye’de Çocuk istismarı ile ilgili olarak din ya da kültürel özelliklere özgü yanlışlık ya da eksikliklerin yanında, nitelikli bilimsel bilgi eksikliklerinin de olduğudur.

Deretarla ve Mağden’in (2002) de yaptıkları çalışma, Adana il merkezinde sokakta çalışan 9-16 yaş grubu çocukların ailede ve sokakta yaşadıkları sorunlarının incelenmesi amacıyla, sokakta çalışan 100 erkek çocuk ile birebir görüşülerek yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, çocukların %38.0’inin on bir-on iki yaş aralığında olduğu, %82.0’sinin annesinin okuma-yazma bilmediği, babaların %20.0’sinin işsiz ve %43.0’ünün seyyar satıcı olduğu, %52.0’sinin 5-7 kardeşe sahip olduğu, %36.0’sinin sokakta 2-3 yıldır çalıştığı, çocukların %56.0’sinin boyacılık yaptığı, sokakta yaptıkları işleri bulmalarında %55,0’ine arkadaşlarının yardımcı olduğu, %27.0’sinin ailelerinden onları okula göndermelerini istediği, %66.0’sinin sokakta çalışan diğer çocuklar tarafından şiddete maruz kaldıkları, %54.0’ünün baba dayaağı sonucu yaralandığı, %72.0’sinin babası tarafından sopa ile veya başka şeyle dövüldüğü, çocukların %77.0’sinin babalarının isteği ile aileye yardım için çalıştığı, %70.0’inin babasının çocuğun temel ihtiyaçları dışında ihtiyaçlarını karşılamadıkları görülmektedir. Araştırma sonuçları, sokakta çalışan çocukların sosyo-ekonomik düzeyi düşük

ve çocuk sayısı fazla olan kalabalık ailelerden geldiği, ekonomik nedenlerin çocukları sokakta çalışmaya yönelttiği, aile içinde ve sokakta çocukların şiddete maruz kaldıklarını göstermektedir.

Ilgın(2002) “Çocuk İstismarı ve İhmali: Erken Dönem Stresinin Nörobiyolojik Gelişime Etkisi” adlı makalesinde, çocuk istismarı ve ihmalinin beyin üzerindeki etkilerine ilişkin çalışmalar gözden geçirilmiş, istismar ve ihmal ile ilişkili bazı psikolojik süreçler ve bunların nörobiyolojik eşdeğerleri üzerinde durulmuştur. Yöntem olarak son 15 yılda, istismar ve ihmalden kaynaklanan erken dönem stresin beyin gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar taranmıştır. Sonuçlara göre, yaşamın erken dönemlerinde gelişim, çevresel etkilere oldukça açık durumdadır. Kritik bir gelişim döneminde, istismar ve ihmal gibi, genetik olmayan bir risk etmeniyle karşılaşma, nörogelişimsel sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir.

Uzun (2002), ergenlerde algılanan duygusal istismar ile kendilik imgesi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, algılanan duygusal istismarın 12–13–14 ve üstü yaş grubu ergenlerin kendilik imgeleri üzerinde etkili bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Ailesinden duygusal istismar yaşantısı algılamayan ergenlerin psikolojik, sosyal, cinsel, ailesel ve baş etme alanlarında kendilerine bakışlarının ve algılayışlarının daha sağlıklı olduğu bir başka deyişle olumlu kendilik imgesine sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Ergenlerin algıladıkları duygusal istismarın cinsiyet, okul türü ve yaş değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilirken, kardeş sayısı ve babanın eğitim durumuna göre farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Üç ve üstü sayıda kardeşe sahip olan ergenlerin algıladıkları duygusal istismarın tek kardeş olan ergenlerden daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Babası lise ve üniversite mezunu olan ergenlerin algıladıkları duygusal istismarın ortaokul mezunu babaya sahip olan ergenlerden daha az olduğu sonucuna varılmıştır.

Karaca (2001), duygusal istismara uğramış ergenlerin bazı kişilik özelliklerini incelediği araştırmasında 15-19 yaş arası toplam 129 ergene uygulama yapmıştır. Verilerin toplanmasında “Anne Baba Genç İlişkileri Envanteri” ile “Edwards Kişisel Tercih Envanteri” kullanmıştır. Araştırma Bulgularına göre; ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyine göre; duyguları anlama, şefkat gösterme, ilgi görmeyi isteme, özerklik puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Cinsiyet, yaş, babanın eğitim durumu, kardeş sayısı, ailenin ekonomik düzeyi gibi değişkenlere göre ergenlerin algıladıkları duygusal istismar arasında da ilişki bulunamamıştır.

Kılınç (1999) tarafından, Anne- Baba –Genç İlişkileri Envanterinin Kısmi Norm Çalışmasının yapıldığı araştırmada, yaş cinsiyet, ailenin eğitim durumu gibi değişkenlerle ölçek arasında anlamlı farklılıklar bulunurken, öğrencilerin sömestr not ortalamasında fark bulunamamıştır.

Bilir ve arkadaşlarının(1999) 4-12 yaşları arasında 8 ayrı ildeki 16.100 çocukta örselenme durumları ile ilgili yaptıkları taramada, kız çocuklarının örselenme düzeyleri erkek çocukların örselenme düzeylerinden daha fazla çıkmış, anne ve baba eğitimine göre örselenme durumunda ise eğitim düzeyleri arasındaki farklılık önemli bulunmuş ve anne babanın eğitim düzeyi yükseldikçe örselenme oranının da azaldığı görülmüş, ailedeki çocuk sayısına göre örselenme durumunda ise tek çocuklu ailelerde örselenme oranı daha düşük bulunmuş ve çocuk sayısı arttıkça örselenme oranının arttığı görülmüştür. Ayrıca, anne baba yaşı, çocukların yaş grupları ve illerdeki görülme sıklığı değişkenleri de ele alınmış ve farklılıklar bulunmuştur. Bunun dışında örselenen çocuklarda duygusal sorunların görülme sıklığı incelendiğinde, bu çocuklarda en yoğun görülen duygusal sorunlar, tikler, gece işemesi, öfkelenme, aşırı saldırganlık, aşırı çekingenlik, karanlık korkusu, hastane-tedavi korkusu, hayvan korkusu, yalnız kalma korkusu ve gerçek dışı korkuların oranları anlamlı bulunmuştur.

Kars(1996), çocuk istismarının nedenleri ve sonuçlarına ilişkin yaptığı araştırmasında, çocuk istismarı ve ihmaline neden olan aile içi faktörleri belirlemiş ve aile içi istismarın okul başarısına etkisini incelemiştir. Sonuçlara göre erkeklerin kızlara göre daha fazla istismar edildikleri, ailede çocuk sayısı arttıkça istismarın arttığı, anne babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe istismarın azaldığı, çalışmayan annelerin çocukları daha fazla istismar ettiği, anne baba geçimsizliğinin olduğu ailelerde duygusal istismar davranışlarının daha fazla görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada çocuğun duygusal istismar ve ihmali ile okul başarısı arasında da önemli bir ilişki çıkmıştır. İstismar edilen çocuklar arasında başarısız öğrencilerin oranı başarılı öğrencilere göre daha yüksektir.

Aydın ve İşmen'in (1996)“ Duygusal İstismarın liseli ergenlerin kendini kabul seviyelerine etkisi” ni inceledikleri araştırmada, liseli ergenlerin algıladıkları duygusal istismar seviyesi azaldıkça kendini kabul seviyelerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada, tek çocukların algıladıkları duygusal istismarın iki, üç, dört ve fazla kardeşe sahip olan deneklerden daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Yine annesi çalışmayan

öğrencilerin algıladıkları duygusal istismarın, annesi çalışan öğrencilere daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Çeşmeci (1995), Anne baba genç ilişkileri envanterinin güvenilirlik ve geçerliğini destekleyen yeni veriler sağlamak amacıyla yaptığı araştırmasında Anne/Baba- Genç İlişkileri envanterinden yüksek puan alan ergenlerin Beck Depresyon Envanteri, Sürekli Kaygı Skalası ve Aile İlişkileri skalasından anlamlı şekilde yüksek sonuçlar aldıklarını ve buna ek olarak da Anne/ Baba- Genç İlişkileri Envanterinden yüksek puan alan ergenlerin anlamlı bir şekilde düşük genel not ortalamaları olduğunu bulmuştur.

Vardar(1994)'ın araştırması, anne baba tarafından ergenlerin algıladıkları psikolojik istismarın okulların sosyoekonomik düzeyi, anne eğitimi, annenin çalışıyor olması ve evde bulaşık makinesi bulunması değişkenleriyle arasında negatif bir korelasyona sahip olduğunu göstermiştir.

Kulaksızoğlu(1993), “ Bir Grup Gencin Ailede Ve Okulda Karşılaştığı Bedensel Olarak Fena Muamele İle İlgili Bir Araştırma” adlı araştırmasında kızlar ve erkekler karşılaştırıldığında çocuklukta ve okulda erkeklerin daha çok fiziksel istismara uğradıkları görülmüştür. Kardeş sayısının fazla olması, oturulan mekânın daralması, ailede yaşanan stres, anne baba tutumları vb. birçok değişken açısından ele alınmış ve bu değişkenlerle fiziksel istismar arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Alantar(1989) yaptığı çalışmada, duygusal örselenmeyi fazla algılayan deneklerin, az psikolojik ezime uğrayanlara oranla daha düşük benlik kavramı, yüksek depresyon ve endişe, yetersiz kişilerarası ilişkiler ve duygusal dengesizlik özellikleri gösterdiğini bulmuştur.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, 12–14 yaş grubu ergenlerin algılanan duygusal istismar düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını test etmek üzere hazırlanan ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır. İlişkisel tarama modellerinde, değişkenler arasındaki ilişkiler; korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde incelenmektedir. Korelasyon türü ilişkisel tarama, değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini, birlikte değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğunu saptamaya çalışır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde ise, en az iki değişken bulunur ve bunlardan birine (bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak, öteki değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir değişme olup olmadığı incelenir (Karasar, 1999).

Ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyleriyle sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiler korelasyon türü tarama modelinde incelenirken, “cinsiyet, yaş, okul türü, kardeş sayısı, doğum sırası, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne babanın beraberlik-ayrılık durumu, anne baba tutumu, anne yaşam durumu, baba yaşam durumu, anne öz-üveylik durumu, baba özlük-üveylik durumu, sosyoekonomik düzey ” değişkenlerine göre sosyal beceri düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı da karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli çerçevesinde incelenmiştir.

3.2. Evren ve Çalışma Grubu

3.2.1. Evren

Araştırmanın evrenini, 12-14 yaş grubu ergenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise İstanbul ili içerisinde ilköğretim (ikinci kademe) öğrencileri oluşturmaktadır.

3.2.2. Çalışma Grubu

Yukarıda tanımlanan evren içerisinde ulaşılabilen, İstanbul il sınırları içerisinde seçilen: 4 resmi okul, 1 özel okul, toplam 6 ilköğretim (ikinci kademe) kurumu 6. 7.ve 8. sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Uygulamalar, Kadıköy Ataşehir Hasan Akan İlköğretim Okulu, Kadıköy Halil Atamavcı İlköğretim Okulu, Üsküdar Milli Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu, Ümraniye Çayırönü İlköğretim Okulu, Ümraniye Davut Akidil İlköğretim Okulu ve Özel Sezin İlköğretim Okulu olmak üzere 6 ayrı ilköğretim okulunda yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, bireylerin bazı kişisel özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” algılanan duygusal istismar düzeylerini saptamak için Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği (POPMIFA), Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği (AÖDÖ) ve sosyal beceri düzeylerini tespit etmek amacıyla da “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY)” kullanılmıştır.

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan bireyler hakkında bazı genel bilgileri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından, “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu’nda algılanan duygusal istismar düzeyleri ve sosyal beceri üzerinde etkisi olabileceği düşünülen bazı süreksiz değişkenlere yer verilmiştir. Bu değişkenler 12-14 yaş grubu ergenlerin cinsiyetleri, yaşları, okul durumu, algıladıkları sosyo ekonomik düzey, kardeş sayısı, anne babalarının eğitim durumu, kaçınıcı çocuk oldukları, anne babalarının öz ve üveylik durumları, anne babalarının hayatta olup olmaması, anne babanın beraber ya da ayrı olması ve anne babanın tutumlarıdır.(Ek-1)

3.3.2. Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği (POPMIFA)

Erkman’ın danışmanlığında Alantar (1989), Bayraktar (1990) ve Vardar (1994) tarafından geliştirilmiş olan ölçek ergenlerin algılanan duygusal istismar düzeylerini ölçmektedir. Kılınç (1999) ve Çeşmeci (1995) tarafından da bu aracın güvenirlik ve geçerlik çalışmaları tekrarlanmıştır. Aracın anne ve baba formu olmak üzere iki formu vardır. Her iki form belli anne baba davranışlarını tanımlayan 100 maddeden oluşmuştur.(Ek-2 ve Ek-3)

Araçtaki alt kategoriler:

- 1) Şiddetli ret
- 2) Kolayca fark edilmeyen (gizli) ret
- 3) Gerçek Dışı Beklentiler
- 4) Aşağılama
- 5) Saygı- kabul

Testin uygulanmasında özel eğitim gerekmez, zaman sınırlaması yoktur ve grup olarak uygulanabilmektedir. Bireyin kendi kendine uygulayabileceği bir envanterdir. Maddeler 4 puanlı likert ölçeğine göre puanlanır. Deneklerden maddelerin ifade ettiği davranışların sıklık derecesine göre, “hemen hemen her zaman”(4 puan), “sık sık”(3 puan), “nadiren”(2 puan), “hemen hemen hiçbir zaman”(1 puan) şıklarından birini seçmesi ve işaretlemesi istenir.

Her soru maddesine verilen cevabın puanı toplanır ve toplam puan elde edilir. Toplam puan 100 ile 400 arasında değişir. Elde edilen en yüksek puan duygusal istismarın yüksek olarak algılandığını, düşük puanlar da duygusal istismarın düşük olarak algılandığını gösterir. Ölçekte anne formunda 7 tane, baba formunda 5 tane ters item vardır. Ters itemlerde puanlar ters çevirilerek toplanır.

Anne/Baba Genç İlişkileri ölçeği'nin güvenirliği için Cronbach alfa katsayısı kullanılmış ve her iki form için .96 bulunmuştur. Madde toplam korelasyon katsayısı. 25-.64 arası (Anne için) ve .25-.65 arası (baba için) olarak hesaplanmıştır. Orijinal araçta 123 madde vardır ki daha sonra bu maddelerin 23'ü madde toplam korelasyon katsayısı 0.20'nin altında olduğundan çıkarılmış ve sonuçta 100 madde kalmıştır. Anne- baba genç ilişkileri ölçeği çok yüksek iç tutarlılığa sahiptir.

Geçerliliği için Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği ile Anne- baba Kabul Ret anketi (PARQ) üzerinde çalışılmış ve sonuçta anne tarafından yapılan duygusal istismarla, anne tarafından ret arasındaki korelasyon katsayısı. 59 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği (AÖDÖ)

Erkman'ın danışmanlığında Alantar(1989) ve Çakar(1994) tarafından geliştirilmiş olan öğretmen- öğrenci ilişkileri ölçeği ergenler tarafından algılanan öğretmen istismar davranışını ölçmektedir. Alantar(1989) tarafından 16 madde olarak oluşturulan ölçek daha sonra Çakar(1994) tarafından tasarlanan 60 adet maddeden oluşmaktadır. Yine Bars (1999) tarafından algılanan öğretmen davranışları ölçeğinin güvenirlik çalışması tekrarlanmıştır. Bu çalışmada da AÖDÖ'nin iç tutarlılığı olan güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymuştur(Ek-4).

Ölçeğin ilk formu 74 maddeden oluşmaktadır. İç tutarlılık çalışmalarından sonra 18'i ters item olmak üzere 60 maddeye düşürülmüştür. Aracın güvenirliği için Cronbach alfa katsayısı .915 olarak bulunmuştur. Test- tekrar-test güvenirlik katsayısı .70 bulunmuştur.

Ölçek 60 ADET Likert tipi maddeden oluşmaktadır. Testin uygulanmasında özel eğitim gerekmez, zaman sınırlaması yoktur ve grup olarak uygulanabilmektedir. Bireyin kendi kendine uygulayabileceği bir envanterdir. Maddeler 4 puanlı likert ölçeğine göre

puanlanır. Deneklerden maddelerin ifade ettiği davranışların sıklık derecesine göre, “hemen hemen her zaman”(4 puan), “sık sık”(3 puan), “nadiren”(2 puan), “hemen hemen hiçbir zaman”(1 puan) şıklarından birini seçmesi ve işaretlemesi istenir.

3.3.4. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY)

MESSY, 12-14 yaş arası çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmış, toplam 47 maddeden oluşan, 5’li likert tipinde bir ölçektir.

MESSY, J.L. Matson, A.F.Rotatory ve W.J.Hessel tarafından 1983 yılında geliştirilmiş, 5 dereceli Likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin öğretmen ve öğrenci formları bulunmaktadır. Öğrenci formu 62, öğretmen formu da 64 maddeden oluşmaktadır. Türkçe’ye uyarlanan form 62 maddelik öğrenci formudur. Bu ölçeğin toplam 5 faktörü bulunmaktadır. Bunlar; (1) uygun sosyal beceriler, (2) uygun olmayan atılganlık, (3) fevriyet, (4) kendine güven ve (5) kıskançlık/içekapanıktır.

Raymond ve Matson’a göre, MESSY sözel ve sözel olmayan sosyal ve saldırgan davranışları ölçmenin yanı sıra, çocukların başkalarına zarar vermeden kurdukları kişiler arası ilişkilerde daha etkili olabileceklerini vurgulayan ve hemen hemen aynı sayıda olumlu ve olumsuz maddeyi içeren kapsamlı bir araçtır(Erdoğan,2003).

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY), Erdoğan(2002), tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. MESSY’nin Türkçe’ye uyarlama çalışmaları 12-14 yaşları arasında, 89’u erkek, 91’i kız; toplam 180 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bulgular MESSY’nin 12-14 yaş çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmede yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin puanlandırılması bana hiç uygun değil: 1 puan, bana pek uygun değil: 2 puan, bana biraz uygun:3 puan, bana oldukça uygun:4 puan, bana tamamen uygun: 5 puan şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 47 en yüksek puan ise 235’tir. Ölçekte olumlu sosyal davranışlar ve olumsuz sosyal davranışlar olarak iki alt boyut bulunmaktadır.

Geçerliği belirlemek amacı ile öncelikle faktör analizi ile ölçeğin faktör yükleri bulunmuştur. Daha sonra ise benzer ölçek geçerlik yöntemi uygulanmıştır. Bunun için

Kocayörük (2000) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeği ve araştırmacı tarafından oluşturulan Öğretmen Dereceleme Formu kullanılmış ve bu iki değerlendirme aracı ile MESSY arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Yapılan faktör analizi sonucundan ölçeğin maddelerinin, orijinalinden farklı olarak, 2 faktörde toplandığı görülmüştür. Faktör yükü. 30'dan düşük maddeler çıkartılmış ve sonuçta ölçeğin 47 maddelik son haline ulaşılmıştır. Elde edilen iki faktörden ilkinin MESSY'de yer alan olumsuz davranış ifadelerini içinde topladığı görülmüştür. Bu nedenle Faktör 1, “Olumsuz Sosyal Davranışlar” şeklinde adlandırılmıştır. MESSY'de yer alan olumlu davranış ifadelerinin ise ikinci faktörde toplandığı görüldüğünden, Faktör 2 “Olumlu Sosyal Davranışlar” şeklinde adlandırılmıştır.

Benzer ölçek geçerliğini için Kocayörük (2000) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeği ve araştırmacı tarafından oluşturulan Öğretmen Dereceleme Formu kullanılmış ve bu iki değerlendirme aracı ile MESSY arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir MESSY'nin Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeği arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu ancak, Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeği arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. MESSY'nin toplam puanları ile Öğretmen Dereceleme Formundan alınan toplam puanların korelasyonu .27 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerde ise, Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeği ile Öğretmen Dereceleme Formundan alınan puanların korelasyonu $r = .16$, Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeği ile Öğretmen Dereceleme Formundan alınan puanların korelasyonu $r = .28$ olarak bulunmuştur. Bu bulgular MESSY ile Öğretmen Dereceleme Formu arasındaki ilişkinin düşük olduğunu göstermektedir.

MESSY'nin güvenilirliğinin belirlenmesi için testin tekrarı ve iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. MESSY'nin ilk uygulamasından elde edilen toplam puanlar ile ikinci uygulamasından elde edilen toplam puanların korelasyonu $r = .77$ olarak bulunduğu görülmektedir. Alt ölçeklerde ise güvenilirlik katsayıları Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeğinde $r = .70$, Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeğinde $r = .74$ bulunmuştur. Bu bulgular MESSY'nin test-tekrar-test güvenilirliğinin istatistiksel olarak yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin iç tutarlılığını hesaplamak amacı ile güvenilirlik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda 41 maddenin madde toplam korelasyonları 30'un üstünde bulunmuştur. Ölçeğin

iç tutarlılık katsayısı ise $\alpha = ,8463$ olarak bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısı Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeği için $\alpha = ,6756$, Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeği için ise $\alpha = ,7414$ 'tür.

MESSY'nin öğrencilerin sosyal beceri düzeyini belirlemeye yönelik kullanımında ayrıca grup analizi yapılması gerekmektedir. Bunun için öncelikle öğrencilerin MESSY'den aldıkları puanların ortalamaları hesaplanmalıdır. Sonuçta $X=\pm 1$ standart sapma değerinin üzerindeki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin yeterli olduğu ve bu değerin altındaki öğrencilerin ise sosyal beceri eğitimine ihtiyaç duydukları varsayılabilir.(Ek-5)

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmaya ait uygulamalar 2005-2006 eğitim öğretim yılı 2. döneminde, belirlenen çalışma grubuna uygulanmıştır. Toplam 483 öğrenciye ulaşılmış, 58 öğrenci, verilen ölçekleri sağlıklı doldurmadığı düşünüldüğünden analiz dışı bırakılmıştır. Toplam 425 öğrenci değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmacı tarafından önceden izin alınması gerekli olan makamlardan gerekli izinler alındıktan sonra, önceden belirlenen tarih ve saat dilimi arasında okul müdürlüğünün izniyle uygulama yapılmıştır. Veri toplama araçları uygulamaya katılan öğrenci grubuna dağıtıldıktan sonra, araştırmacının amacı ve uygulayıcıların vereceği cevaplardaki samimiyetin önemi hakkında uygulamaya katılan öğrencilere bilgi verilmiştir. Ayrıca veri toplama araçlarını doldurmaya ilişkin yazılı yönergede birkaç defa sözel olarak vurgulanmıştır. Uygulamanın hızı öğrencilere göre değiştiğinden ve ölçekler uzun olduğundan bu süre 2 ders saati yani 80 dk içinde yapılmıştır. Uygulama süresi 80 dk'yı aşmamıştır.

3.5. Verileri Çözümleme Yöntemleri

Araştırma verilerinin toplanmasından sonra, verilerin çözümlemesi için Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği, Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği puanlanmıştır. Eksik ve hatalı doldurulan formlar puanlama işlemine dahil edilmemiştir. Araştırma verilerinin çözümü için Kişisel Bilgi Formu,

Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği, Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden toplanan verilerin işlenmesi ve yorumlanması için SPSS for WINDOWS 12.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde iki değişken arasındaki anlamlılık için 0.05, 0.01 ve 0,001 anlamlılık düzeyi baz alınmıştır.

İşlevsel amaçlar doğrultusunda uygun istatistiksel çözümleme yöntemleri yapılmıştır.

İstatistiksel çözümlemelerde öncelikle örneklem grubunun Kişisel Bilgi Formu'ndaki sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda grubun genel yapısını ve dağılımını tanıtıcı yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Ayrıca grubun Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği, Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları ($\bar{x}$), standart sapma (ss) ve ölçmenin standart hata (SH_x) değerleri hesaplanmıştır.

Çalışma grubunu araştırmada ele alınan değişkenler açısından tanımlamak üzere yapılan bu betimsel istatistik işlemlerinin yanında, araştırmanın amaçlarına ve değişkenlerine uygun olarak gerçekleştirilen şu ilişkisel yöntemler kullanılmıştır.

1. Çalışma grubunu oluşturan 12-14 yaş grubu ergenlerin Messy ölçeğinden aldıkları olumlu ve olumsuz sosyal beceri puanlarının “sosyoekonomik düzey, yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı, doğum sırası, anne baba tutumu” değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla, ikiden fazla grubun ortalamalarının karşılaştırılması gerektiğinden ilişkisel çözümleme için Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) kullanılmıştır.

2. Varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasında anlamlı bir farkın çıkması durumunda, farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla Scheffe testi ve Tamhane T2 testi kullanılmıştır. ANOVA sonrası (posthoc) Scheffe testi, ikili karşılaştırmalar için en muhafazakâr test olması ve anlamlılık için grup ortalamaları arasındaki farkların çok daha büyük olmasını gerektirmesi, böylece 1. tip hata olasılığını en aza indirmesi nedeni ve eşit olmayan örneklem gruplarında da kullanılma özelliğine sahip olması nedeniyle tercih edilmiştir. ANOVA sonrası (Posthoc) Tamhane testi ise varyansların homojen olmaması durumunda yaygınlıkla kullanılan çoklu karşılaştırma tekniği olduğundan tercih edilmiştir.

3. Çalışma grubunu oluşturan 12-14 yaş arası ergenlerin Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden (MESSY) aldıkları puanlarının “okul değişkeni, cinsiyet değişkeni, anne babanın birliktelik durumu” ikili değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla iki grup ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını sınamak için İlişkisiz Grup t Testi tekniğinden yararlanılmıştır.

4. Çalışma grubunu oluşturan 12-14 yaş arası ergenlerin Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden (MESSY) aldıkları puanlarının “anne baba hayatta olup olmama durumu ve anne baba özlük durumu ” ikili değişkenlerine göre gruplardan en az birinin frekansının 30’un altına düşmesi durumunda gruplar arasında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla kullanılan Mann Whitney U Testi tekniğinden yararlanılmıştır.

5. Çalışma grubunu oluşturan 12-14 yaş arası ergenlerin sosyal beceri ve algılanan duygusal istismar düzeyleri, iki sürekli değişken olarak değerlendirilmiş ve Anne Baba Genç İlişkileri Ölçeği ve Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeğinden Aldıkları Puanlarla, Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden (MESSY) aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

6. Çalışma grubunu oluşturan 12-14 yaş arası ergenlerin sosyal beceri ve algılanan duygusal istismar düzeyleri, iki sürekli değişken olarak değerlendirilmiş ve Anne Baba Genç İlişkileri Ölçeği ve Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeğinden Aldıkları Puanlarının, Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden (MESSY) aldıkları puanları yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Elde edilen istatistiklerin anlamlılığı APA kriterlerine uygun olarak 0,05 ve 0,01 ve 0.001 düzeyinde çift yönlü olarak sınanmıştır. Bulgular araştırmanın amaçlarının veriliş sırasına göre uygun olarak tablolar halinde gösterilmiştir. Gruplar arasında çıkan farklılıklar $p>0,05$ veya $p<0,05$ - $p<0,01$ - $p<0,001$ düzeylerinde anlamlıdır ya da anlamlı değildir diye ayrıca açıklanmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunumunda öncelikle, “kişisel bilgi formu”ndan elde edilen bilgiler doğrultusunda, örneklem grubunun genel yapısını ve özelliklerini tanımak amacıyla frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Yapılan istatistiksel çözümlemeler sonucu saptanan diğer bulgular, araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunuluş sırası da dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

4.1. Örneklem Grubunun Genel Yapısı ve Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde

Bireyi tanıma amacıyla hazırlanmış Kişisel Bilgi Formundan elde edilen verilere göre, çalışma grubunu oluşturan 12-14 yaş grubu ergenlerin “cinsiyet, yaş, okul türü, kardeş sayısı, doğum sırası, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne babanın beraberlik-ayrılık durumu, anne baba tutumu, anne yaşam durumu, baba yaşam durumu, anne öz-üveylik durumu, baba özlük-üveylik durumu, sosyoekonomik düzey ” değişkenlerine göre dağılımları, tablolar halinde verilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan 12–14 yaş grubu ergenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%
Kız	221	52
Erkek	204	48
Toplam	425	100

Tablo 4.1.de görüldüğü üzere, çalışma grubunu oluşturan 12-14 yaş arası ergenler, 221'i (%52,0) kız; 204'ü (%48,0) erkek olmak üzere toplam 425 öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan 12–14 yaş grubu ergenlerin yaşlarına göre dağılımları tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	f	%
12	101	23,8
13	182	42,8
14	142	33,4
Toplam	425	100,0

Tablo 4.2. de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan 12-14 yaş arası ergenlerin, 101’i (% 23,8) 12 yaş, 182’si (%42,8) 13 yaş, 142’si (%33,4) 14 yaş grubunda bulunmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan 12–14 yaş grubu ergenlerin devam ettikleri okul türüne göre dağılımları tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3.

Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Okul	f	%
Özel	86	20,2
Resmi	339	79,8
Toplam	425	100,0

Tablo 4.3. de görüldüğü gibi, çalışma grubunu oluşturan 12-14 yaş arası ergenlerin, 86’sı (% 20,2) özel okula; 339’u (%79,8) resmi okula devam etmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan 12–14 yaş grubu ergenlerin kardeş sayısına göre dağılımları tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4.

Kardeş sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kardeş Sayısı	f	%
Kardeşi yok	83	19,5
2 kardeş	182	42,8
3 kardeş ve üstü	160	37,6
Toplam	425	100,0

Tablo 4.4. de görüldüğü gibi, çalışma grubunu oluşturan 12-14 yaş arası ergenlerin, 83’ünün (% 19,5) kardeşi yoktur, 182’sinin(% 42,8) 2 kardeşi, 160’ının (%37) 3 ve üstü kardeşi vardır.

Çalışma grubunu oluşturan 12–14 yaş grubu ergenlerin doğum sırasına göre dağılımları tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5.

Doğum Sırası Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Doğum Sırası	f	%
Büyük çocuk	148	34,8
Ortanca çocuk	77	18,1
Küçük çocuk	117	27,5
Tek çocuk	83	19,5
Toplam	425	100,0

Tablo 4.4. de görüldüğü gibi, çalışma grubunu oluşturan 12-14 yaş arası ergenlerin 148’i (% 34,8) büyük çocuk, 77’si(% 18,1) ortanca çocuk, 117’si (%27,5) küçük çocuk ve 83’ü (% 19,5) tek çocuktur.

Çalışma grubunu oluşturan 12–14 yaş grubu ergenlerin anne eğitim durumuna göre dağılımları tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6.

Anne Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne Eğitim Durumu	f	%
İlkokul	188	44,2
Ortaokul	58	13,6
Lise	96	22,6
Üniversite	83	19,5
Toplam	425	100,0

Tablo 4.6. da görüldüğü gibi, çalışma grubunu oluşturan 12-14 yaş arası ergenlerin, 188'inin annesi (% 44,2) ilkokul mezunu, 58'sinin annesi (% 13,6) ortaokul mezunu, 96'sının annesi (%22,6) lise mezunu, ve 83'ünün annesi (% 19,5) üniversite mezunudur.

Çalışma grubunu oluşturan 12–14 yaş grubu ergenlerin baba eğitim durumuna göre dağılımları tablo 4.7'de verilmiştir

Tablo 4.7.

Baba Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Baba Eğitim Durumu	f	%
İlkokul	117	27,5
Ortaokul	81	19,1
Lise	90	21,2
Üniversite	137	32,2
Toplam	425	100,0

Tablo 4.7. de görüldüğü gibi, çalışma grubunu oluşturan 12-14 yaş arası ergenlerin, 117'sinin babası (% 27,5) ilkokul mezunu, 81'nin babası (% 19,1) ortaokul mezunu, 90'ının babası (%21,2) lise mezunu, ve 137'sinin babası (% 32,2) üniversite mezunudur.

Çalışma grubunu oluşturan 12–14 yaş grubu ergenlerin aile birliktelik-ayrılık durumuna göre dağılımları tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8.

Aile Birliktelik-Ayrılık Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Aile Birliktelik-Ayrılık Durumu	f	%
Beraber	382	89,9
Ayrı	43	10,1
Toplam	425	100,0

Tablo 4.8 de görüldüğü gibi, çalışma grubunu oluşturan 12-14 yaş arası ergenlerin, 382'sinin anne babası (% 89,9) beraber, 43'ünün anne babası (% 10,1) ayrı yaşamaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan 12–14 yaş grubu ergenlerin algılanan anne baba tutumlarına göre dağılımları tablo 4.9'da verilmiştir

Tablo 4.9.

Algılanan Anne Baba Tutumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Algılanan Anne-Baba tutumu	f	%
Otoriter	49	11,5
Aşırı hoşgörülü	80	18,8
Demokratik	296	69,6
Toplam	425	100,0

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi, çalışma grubunu oluşturan 12-14 yaş arası ergenlerin 49'u (% 11,5) ailesinin otoriter tutum gösterdiğini, 80'i (% 18,8) ailesinin aşırı hoşgörülü tutum gösterdiğini, 296'sı (%69,6) ailesinin demokratik tutum gösterdiğini belirtmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan 12–14 yaş grubu ergenlerin anne yaşam durumuna göre dağılımları tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10.

Anne Yaşam Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne Yaşam Durumu	f	%
Sağ	422	99,3
Ölü	3	,7
Toplam	425	100,0

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi, çalışma grubunu oluşturan 12-14 yaş arası ergenlerin 422’sinin (% 99,3) annesi sağ, 3’ünün (% ,7) annesi hayatta değildir.

Çalışma grubunu oluşturan 12–14 yaş grubu ergenlerin baba yaşam durumuna göre dağılımları tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11.

Baba Yaşam Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Baba Yaşam Durumu	f	%
Sağ	412	96,9
Ölü	13	3,1
Toplam	425	100,0

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi, çalışma grubunu oluşturan 12-14 yaş arası ergenlerin 412’sinin (% 96,9) babası sağ, 13’ünün (% 3,1) babası hayatta değildir.

Çalışma grubunu oluşturan 12–14 yaş grubu ergenlerin Anne Özlük/Üveylik durumuna göre dağılımları tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12.

Anne Özlük/Üveylik Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne Özlük/Üveylik Durumu	f	%
Öz	421	99,1
Üvey	4	,9
Toplam	425	100,0

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi, çalışma grubunu oluşturan 12-14 yaş arası ergenlerin 421’inin (% 99,1) annesi öz, 4’ünün (% ,9) annesi üveydir. .

Çalışma grubunu oluşturan 12–14 yaş grubu ergenlerin Baba Özlük/Üveylik durumuna göre dağılımları tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13.

Baba Özlük/Üveylik Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Baba Özlük/Üveylik Durumu	f	%
Öz	422	99,3
Üvey	3	,7
Toplam	425	100,0

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi, çalışma grubunu oluşturan 12–14 yaş arası ergenlerin 422’sinin (% 99,3) babası öz, 3’ünün (% ,7) babası üveydir.

Çalışma grubunu oluşturan 12–14 yaş grubu ergenlerin Algılanan Sosyoekonomik Düzeylerine(SED) göre dağılımları tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14.

Algılanan Sosyoekonomik Düzey Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Sosyoekonomik Düzey(SED)	f	%
Üst sed	77	18,1
Orta sed	311	73,2
Alt sed	37	8,7
Toplam	425	100,0

Tablo 4.14’de görüldüğü gibi, çalışma grubunu oluşturan 12-14 yaş arası ergenlerin 77’si (% 18,1) ailesinin gelir durumunu üst sosyoekonomik düzey, 311’i (% 73,2) ailesinin gelir durumunu orta sosyoekonomik düzey, 37’si (%8,7) ailesinin gelir durumunu alt sosyoekonomik düzey olarak algılamaktadırlar.

4.2. Araştırmanın Sürekli Değişkenlerine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci amacı, 12-14 yaş grubu ergenlerin algılanan duygusal istismar puanları ile sosyal beceri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla, Tablo 4.15'te Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, aritmetik ortalamalarının standart hatası ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4.15.

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY) Alt Boyut Puanları İçin N , $\bar{x}$, ss ve $Sh_{\bar{x}}$ Değerleri

Sosyal Beceri	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Olumlu Sosyal Davranış	425	98,68	15,93	0,77
Olumsuz Sosyal Davranış	425	40,74	15,81	0,76

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi Sosyal Beceri ölçeğinin alt boyutlarından olan Olumlu Sosyal Davranış'a ait aritmetik ortalama değeri ($\bar{x}$) 98,68; standart sapma değeri (ss);15,93 ve aritmetik ortalamanın standart hatası değeri ($Sh_{\bar{x}}$) ise 0,77 bulunmuştur. Sosyal Beceri ölçeğinin alt boyutlarından olan Olumsuz Sosyal Davranış'a ait aritmetik ortalama değeri ($\bar{x}$) 40,74; standart sapma değeri (ss);15,81 ve aritmetik ortalamanın standart hatası değeri ($Sh_{\bar{x}}$) ise 0,76 bulunmuştur.

Tablo 4.16'da Anne Genç İlişkileri Ölçeği, Baba Genç İlişkileri Ölçeği ve Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği'nden aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları, Aritmetik Ortalamanın Standart Hatası Ve Standart Sapması verilmiştir

Tablo 4.16.

Anne Genç İlişkileri Ölçeği, Baba Genç İlişkileri Ölçeği ve Öğretmen Öğrenci İlişkileri Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin N , $\bar{x}$, ss ve $Sh_{\bar{x}}$ Değerleri

İstismar Puanları	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Algılanan Anne İstismarı	425	147,79	30,73	1,49
Algılanan Baba İstismarı	425	139,73	33,66	1,63
Algılanan Öğretmen İstismarı	425	119,07	21,57	1,04

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi Algılanan Anne İstismarı’na ait aritmetik ortalama değeri ($\bar{x}$) 147,79; standart sapma değeri (ss);30,73 ve aritmetik ortalamanın standart hatası değeri ($Sh_{\bar{x}}$) ise 1,49 bulunmuştur. Algılanan Baba İstismarı’na ait aritmetik ortalama değeri ($\bar{x}$) 139,73; standart sapma değeri (ss);33,66 ve aritmetik ortalamanın standart hatası değeri ($Sh_{\bar{x}}$) ise 1,63 bulunmuştur. Algılanan Öğretmen İstismarı’na ait aritmetik ortalama değeri ($\bar{x}$) 119,07; standart sapma değeri (ss);21,57 ve aritmetik ortalamanın standart hatası değeri ($Sh_{\bar{x}}$) ise 1,04 bulunmuştur.

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu-Olumsuz Sosyal Davranış Puanlarının Cinsiyete göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Bulgular aşağıda verilmiştir(Tablo 4.17 – Tablo 4.18).

Tablo 4.17

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t Testi		
					T	sd	p
Olumsuz Sosyal Davranış	Kız	204	42,0833	16,55467	1,675	423	,095
	Erkek	221	39,5158	15,03952			

Levene’s Sd:423 p>.05

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere, Olumsuz Sosyal Davranış puanları aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları($\bar{x}$:42.08) ile erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları($\bar{x}$:39.51) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = 1,675$; $p > .05$). Kız ve erkek öğrencilerin olumsuz sosyal davranışları arasında fark bulunmamıştır.

Tablo 4.18

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t Testi		
					t	sd	p
Olumlu Sosyal Davranış	Kız	204	96,3971	17,81443	-2,835	380,305	,005**
	Erkek	221	100,7919	13,68683			

Levene’s Sd: 380,305 ** $p < .01$,

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere, Olumlu Sosyal Davranış puanları aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları($\bar{x}$:96.39) ile erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları ($\bar{x}$:100.79) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = -2,835$; $p < .01$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerinin lehinde gerçekleşmiştir. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha fazla olumlu sosyal davranışta bulunmaktadır.

12-14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu-Olumsuz Sosyal Davranış Puanlarının Yaşa göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Bulgular aşağıda verilmiştir(Tablo 4.19 – Tablo 4.20).

Tablo 4.19

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Yaş	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Olumsuz Sosyal Davranış	12	101	38,27	12,39	G.Arası	819,74	2	409,87	1,643	.195
	13	182	41,35	17,19	G. İçi	105274,31	422	249,46		
	14	142	41,72	16,06	Toplam	106094,01	424			
	Toplam	425	40,74	15,81						

Levene's $Sd:2,422$ $p>.05$

Tablo 4.19'de görüldüğü üzere, Olumsuz Sosyal Davranış ölçeği aritmetik ortalamalarının Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda Yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,643$; $p>.05$). 12 yaş grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri:38,27, 13 yaş grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 41.35, 14 yaş grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri ise: 41.72 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre yaş arttıkça olumsuz sosyal davranış da artmaktadır, ancak aradaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.20

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Yaş	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Olumlu Sosyal Davranış	12	101	98,17	16,31	G.Arası	608,93	2	304,46	1,200	.302
	13	182	100,01	15,41	G. İçi	107075,18	422	253,73		
	14	142	97,33	16,29	Toplam	107684,11	424			
	Toplam	425	98,68	15,93						

Levene's $Sd:2,422$ $p>.05$

Tablo 4.20'de görüldüğü üzere, Olumlu Sosyal Davranış ölçeği aritmetik ortalamalarının Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda Yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F = 1,200$; $p > .05$). 12 yaş grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 98.17, 13 yaş grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 100.01, 14 yaş grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri ise: 97.33 bulunmuştur.

12-14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu-Olumsuz Sosyal Davranış Puanlarının Okul Türüne göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Bulgular aşağıda verilmiştir (Tablo 4.21 – Tablo 4.22).

Tablo 4. 21

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Okul Türü	N	$\bar{x}$	ss	t Testi		
					t	sd	p
Olumsuz Sosyal Davranış	Özel	86	34,77	8,75	-5,696	261,431	,000***
	Resmi	339	42,26	16,81			

Levene's Sd:261,431 *** p<.001

Tablo 4.21'de görüldüğü üzere Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır. Resmi okuldaki ergenlerin oluşturduğu grubun daha heterojen bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tabloda görülebileceği üzere, Olumsuz Sosyal Davranış puanları aritmetik ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, Özel okul öğrencilerinin aritmetik ortalamaları ($\bar{x}$:34.77) ile Resmi okul öğrencilerinin aritmetik ortalamaları ($\bar{x}$:42.26) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = -5,696$; $p < .001$). Söz konusu farklılık Resmi okul öğrencilerinin lehinde gerçekleşmiştir. Resmi okul öğrencileri, özel okul öğrencilerine göre daha fazla olumsuz sosyal davranışta bulunmaktadır.

Tablo 4.22

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Okul Türü	N	$\bar{x}$	ss	t Testi		
					t	sd	p
Olumlu Sosyal Davranış	Özel	86	106,10	7,74	7,494	303,140	,000***
	Resmi	339	96,79	16,90			

Levene's Sd:303,140 *** $p < .001$

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır. Resmi okuldaki ergenlerin oluşturduğu grubun daha heterojen bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 4.22'de görüldüğü üzere, Olumlu Sosyal Davranış puanları aritmetik ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, Özel okul öğrencilerinin aritmetik ortalamaları ($\bar{x}$:106.10) ile Resmi okul öğrencilerinin aritmetik ortalamaları ($\bar{x}$:96.79) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = 7,494$; $p < .001$). Söz konusu farklılık Özel okul öğrencilerinin lehinde gerçekleşmiştir. Özel okul öğrencileri, resmi okul öğrencilerine göre daha fazla olumlu sosyal davranışta bulunmaktadır.

12-14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu-Olumsuz Sosyal Davranış Puanlarının Kardeş Sayısına göre Farklılaşp Farklılaşmadığına ve Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığına Dair Bulgular aşağıda verilmiştir(Tablo 4.23 – Tablo 4.24 – Tablo 4.25).

Tablo 4.23

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Kardeş sayısı	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Olumsuz Sosyal Davranış	Tek çocuk	83	39,20	16,48	G.Arası	815,950	2	407,975	1,635	,196
	2 kardeş	182	39,91	14,54	G. İçi	105278,111	422	249,474		
	3 kardeş ve üstü	160	42,50	16,77	Toplam	106094,061	424			
	Toplam	425	40,75	15,82						

Levene's $Sd: 2,422$ $p > .05$

Tablo 4.23'de görüldüğü üzere, Olumsuz Sosyal Davranış ölçeği aritmetik ortalamalarının Kardeş Sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda Kardeş Sayısı gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,635$; $p > .05$). Tek çocuk grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 39.20, 2 kardeş grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 39.91, 3 kardeş ve üstü grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri ise: 42.50 bulunmuştur.

Tablo 4.24

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Kardeş sayısı	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Olumlu Sosyal Davranış	Tek çocuk	83	102,76	13,65	G.Arası	1720,320	2	860,160	3,426	,033*
	2 kardeş	182	97,82	17,26	G. İçi	105963,797	422	251,099		
	3 kardeş ve üstü	160	97,55	15,21	Toplam	107684,118	424			
	Toplam	425	98,68	15,94						

Levene's $Sd: 2,422$ * $p < .05$, $R: 0,12$ $R^2: 0,01$

Tablo 4.24'de görüldüğü üzere, Olumlu Sosyal Davranış ölçeği aritmetik ortalamalarının Kardeş Sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda Kardeş Sayısı

gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F = 3,426$; $p < .05$). Tek çocuk grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 102.76, 2 kardeş grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 97.82, 3 kardeş ve üstü grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri ise: 97.55 bulunmuştur. Kardeş sayısı ile Olumlu Sosyal Davranış puanları arasında ($R:0,12$) düzeyinde bir ilişkiye rastlanmıştır. Determinasyon katsayısı ($R^2: 0,01$) dikkate alındığında, Olumlu Sosyal Davranıştaki toplam varyansın %1'inin kardeş sayısından kaynaklandığı söylenebilir. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Tamhane's T2 testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.25

Olumlu Sosyal Davranış Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Kardeş sayısı (i)	Kardeş Sayısı (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
tek çocuk	2 kardeş	4,940(*)	1,970	0,038
	3 kardeş ve üstü	5,209(*)	1,921	0,022
2 kardeş	tek çocuk	-4,940(*)	1,970	0,038
	3 kardeş ve üstü	0,269	1,756	0,998
3 kardeş ve üstü	tek çocuk	-5,209(*)	1,921	0,022
	2 kardeş	-0,269	1,756	0,998

Tablo 4.25'de görüldüğü üzere Olumlu Sosyal Davranış puanlarının Kardeş Sayısı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tamhane's T2 testi sonucunda Tek çocuk olan öğrenciler ile Kardeş Sayısı 2 olan ve 3 ve daha fazla kardeşe sahip olan öğrenciler arasında

Tek çocuk olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Tek çocuk olan öğrencilerin, Kardeş Sayısı “2” ve “3 ve daha fazla” kardeşe sahip olan öğrencilere göre daha fazla Olumlu Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

12-14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu-Olumsuz Sosyal Davranış Puanlarının Doğum sırasına göre Farklılaşp Farklılaşmadığına ve Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığına Dair Bulgular aşağıda verilmiştir(Tablo 4.26 – Tablo 4.27 – Tablo 4.28).

Tablo 4.26

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Doğum sırası	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Olumsuz Sosyal Davranış	Büyük çocuk	148	40,18	15,59	G.Arası	573,968	3	191,323		
	Ortanca çocuk	77	42,71	15,90	G. İçi	105520,093	421	250,642		
	Küçük çocuk	117	41,26	15,62	Toplam	106094,061	424		,763	,515
	Tek çocuk	83	39,20	16,48						
	Toplam	425	40,75	15,82						

Levene's $Sd:3,421$ $p>.05$

Tablo 4.26'de görüldüğü üzere, Olumsuz Sosyal Davranış ölçeği aritmetik ortalamalarının Doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda Doğum sırası gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,763$; $p > .05$). Büyük çocuk grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri:40.18, Ortanca çocuk grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 42.71, Küçük çocuk grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 41.26, Tek çocuk grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri ise: 39.20 bulunmuştur.

Tablo 4.27

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Doğum sırası	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Olumlu Sosyal Davranış	Büyük çocuk	148	98,26	16,42	G.Arası	2031,320	3	677,107	2,698,045*	
	Ortanca çocuk	77	95,91	17,69	G. İçi	105652,797	421	250,957		
	Küçük çocuk	117	98,15	15,25	Toplam	107684,118	424			
	Tek çocuk	83	102,76	13,65						
	Toplam	425	98,68	15,94						
Levene's Sd: 3,421 *		p<.05,		R: 0,13	R ² :0,02					

Tablo 4.27'de görüldüğü üzere, Olumlu Sosyal Davranış ölçeği aritmetik ortalamalarının Doğum Sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda Doğum Sırası gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F = 2,698$; $p < .05$). Büyük çocuk grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 98.26, Ortanca çocuk grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 95.91, Küçük çocuk grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 98.15, Tek çocuk grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri ise: 102.76 bulunmuştur. Doğum Sırası ile Olumlu Sosyal Davranış puanları arasında ($R: 0,13$) düzeyinde bir ilişkiye rastlanmıştır. Determinasyon katsayısı ($R^2: 0,02$) dikkate alındığında, Olumlu Sosyal Davranıştaki toplam varyansın %2'sinin Doğum Sırası değişkeninden kaynaklandığı söylenebilir. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya

karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.28

Olumlu Sosyal Davranış Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Doğum Sırası (i)	Doğum Sırası (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Büyük çocuk	Ortanca çocuk	2,354	2,226	,715
	Küçük çocuk	0,118	1,960	1,000
	Tek çocuk	-4,496	2,172	,165
Ortanca çocuk	Büyük çocuk	-2,354	2,226	,715
	Küçük çocuk	-2,236	2,325	,771
	Tek çocuk	-6,850(*)	2,507	,033
Küçük çocuk	Büyük çocuk	-0,118	1,960	1,000
	Ortanca çocuk	2,236	2,325	,771
	Tek çocuk	-4,614	2,273	,179
Tek çocuk	Büyük çocuk	4,496	2,172	,165
	Ortanca çocuk	6,850(*)	2,507	,033
	Küçük çocuk	4,614	2,273	,179

Tablo 4.28’de görüldüğü üzere Olumlu Sosyal Davranış puanlarının Doğum Sırası değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe çoklu karşılaştırma sonucunda, tek çocuk olan öğrenciler ile ortanca çocuk olan öğrenciler arasında Tek çocuk olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Tek çocuk olan öğrencilerin, Ortanca çocuk olan öğrencilere göre daha fazla Olumlu Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

12-14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu-Olumsuz Sosyal Davranış Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına ve Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığına Dair Bulgular aşağıda verilmiştir (Tablo 4.29 – Tablo 4.30 – Tablo 4.31 – Tablo 4.32).

Tablo 4.29

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Anne eğitim	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Olumsuz Sosyal Davranış	İlkokul	188	43,45	16,43	G.Arası	5594,02	3	1864,68		
	Ortaokul	58	45,00	19,04	G. İçi	100500,04	421	238,72		
	Lise	96	36,47	13,58	Toplam	106094,06	424		7,811	,000***
	Üniversite	83	36,61	12,00						
Toplam		425	40,75	15,82						

Levene's Sd: 3,421 *** $p < .001$ R: 0,23 $R^2: 0,05$

Tablo 4.29'de görüldüğü üzere, Olumsuz Sosyal Davranış ölçeği aritmetik ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda Anne Eğitim Düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F = 7,811$; $p < .001$). İlkokul grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 43.45, ortaokul grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 45.00, lise grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 36.47 ve üniversite grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri ise: 36.61 bulunmuştur. Anne Eğitim düzeyi ile Olumsuz Sosyal Davranış puanları arasında ($R: 0,23$) düzeyinde bir ilişkiye rastlanmıştır. Determinasyon katsayısı ($R^2: 0,05$) dikkate alındığında, Olumsuz Sosyal Davranıştaki toplam varyansın %5'inin Anne Eğitim düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır.. Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Tamhane's T2 testinin tercih edilmesinin nedeni testin

alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.30

Olumsuz Sosyal Davranış Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Anne Eğitim (i)	Anne Eğitim (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlkokul	Ortaokul	-1,55	2,77	,994
	Lise	6,97(*)	1,83	,001
	Üniversite	6,83(*)	1,78	,001
Ortaokul	İlkokul	1,55	2,77	,994
	Lise	8,53(*)	2,86	,022
	Üniversite	8,38(*)	2,83	,023
Lise	İlkokul	-6,97(*)	1,83	,001
	Ortaokul	-8,53(*)	2,86	,022
	Üniversite	-0,15	1,91	1,000
Üniversite	İlkokul	-6,83(*)	1,78	,001
	Ortaokul	-8,38(*)	2,83	,023
	Lise	0,15	1,91	1,000

Tablo 4.30'de görüldüğü üzere Olumsuz Sosyal Davranış puanlarının Anne Eğitim Düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tamhane's T2 testi sonucunda, Anne Eğitim Düzeyi İlkokul olan öğrenciler ile Anne Eğitim Düzeyi Lise olan öğrenciler arasında, Anne Eğitim Düzeyi İlkokul olan öğrenciler ile Anne Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrenciler arasında Anne Eğitim Düzeyi İlkokul olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak ($p < .01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Anne Eğitim Düzeyi İlkokul olan öğrencilerin, Anne Eğitim Düzeyi Lise ve Üniversite olan öğrencilere göre daha fazla Olumsuz Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Anne Eğitim Düzeyi Ortaokul olan öğrenciler ile Anne Eğitim Düzeyi Lise olan öğrenciler arasında, Anne Eğitim Düzeyi ortaokul olan öğrenciler ile Anne Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrenciler arasında da Anne Eğitim Düzeyi Ortaokul olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Anne Eğitim Düzeyi Ortaokul olan öğrencilerin, Anne Eğitim Düzeyi Lise ve Üniversite olan öğrencilere göre daha fazla Olumsuz Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4.31

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Anne eğitim	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Olumlu Sosyal Davranış	İlkokul	188	94,27	17,91	G.Arası	6935,27	3	2311,76		
	Ortaokul	58	99,98	13,30	G. İçi	100748,85	421	239,31		
	Lise	96	102,75	12,62	Toplam	107684,12	424		9,660	,000***
	Üniversite	83	103,06	13,78						
	Toplam	425	98,68	15,94						
Levene's Sd: 3,421 *** $p < .001$ R: 0,25 $R^2: 0,06$										

Tablo 4.31'de görüldüğü üzere, Olumlu Sosyal Davranış ölçeği aritmetik ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda Anne Eğitim Düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F = 9,660$; $p < .001$). İlkokul grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 94.27, ortaokul grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 99.98, lise grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 102.75 ve üniversite grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri ise: 103.06 bulunmuştur. Anne Eğitim düzeyi ile Olumlu Sosyal Davranış puanları arasında ($R: 0,25$) düzeyinde bir ilişkiye rastlanmıştır. Determinasyon katsayısı ($R^2: 0,06$) dikkate alındığında, Olumlu Sosyal Davranıştaki toplam varyansın %6'sının Anne Eğitim düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır.. Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Tamhane's T2 testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.32

Olumlu Sosyal Davranış Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Anne Eğitim (i)	Anne Eğitim (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlkokul	Ortaokul	-5,71	2,18	,058
	Lise	-8,47(*)	1,83	,000
	Üniversite	-8,78(*)	2,00	,000
Ortaokul	İlkokul	5,71	2,18	,058
	Lise	-2,77	2,17	,747
	Üniversite	-3,08	2,31	,707
Lise	İlkokul	8,47(*)	1,83	,000
	Ortaokul	2,77	2,17	,747
	Üniversite	-0,31	1,99	1,000
Üniversite	İlkokul	8,78(*)	2,00	,000
	Ortaokul	3,08	2,31	,707
	Lise	0,31	1,99	1,000

Tablo 4.32’de görüldüğü üzere Olumlu Sosyal Davranış puanlarının Anne Eğitim Düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tamhane’s T2 testi sonucunda, Anne Eğitim Düzeyi İlkokul olan öğrenciler ile Anne Eğitim Düzeyi Lise olan öğrenciler arasında, Anne Eğitim Düzeyi Lise olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak ($p < .001$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Anne Eğitim Düzeyi Lise olan öğrencilerin, Anne Eğitim Düzeyi İlkokul olan öğrencilere göre daha fazla Olumlu Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Anne Eğitim Düzeyi İlkokul olan öğrenciler ile Anne Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrenciler arasında Anne Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak ($p < .001$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Anne Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrencilerin, Anne Eğitim Düzeyi İlkokul olan öğrencilere göre daha fazla Olumlu Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

12-14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu-Olumsuz Sosyal Davranış Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine göre Farklılaşp Farklılaşmadığına ve Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığına Dair Bulgular aşağıda verilmiştir (Tablo 4.33 – Tablo 4.34 - Tablo 4.35 – Tablo 4.36).

Tablo 4.33

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Baba eğitim	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
	İlkokul	117	42,15	14,78	G.Arası	4213,824	3	1404,61		
Olumsuz	Ortaokul	81	44,54	20,19	G. İçi	101880,2	421	242,00		
Sosyal	Lise	90	42,18	14,99	Toplam	106094,1	424		5,804	.01**
Davranış	Üniversite	137	36,37	13,26						
	Toplam	425	40,75	15,82						

Levene's Sd: 3,421 ** $p < .01$ R: 0,19 $R^2: 0,04$

Tablo 4.33'de görüldüğü üzere, Olumsuz Sosyal Davranış ölçeği aritmetik ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda Baba Eğitim Düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F = 5,804$; $p < .01$). İlkokul grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 42.15, ortaokul grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 44.54, lise grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 42.18 ve üniversite grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri ise: 36.37 bulunmuştur. Baba Eğitim düzeyi ile Olumsuz Sosyal Davranış puanları arasında ($R: 0,19$) düzeyinde bir ilişkiye rastlanmıştır. Determinasyon katsayısı ($R^2: 0,04$) dikkate alındığında, Olumsuz Sosyal Davranıştaki toplam varyansın %5'inin Baba Eğitim düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır.. Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Tamhane's T2 testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.34

Olumsuz Sosyal Davranış Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Baba Eğitim (i)	Baba Eğitim (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlkokul	Ortaokul	-2,39	2,63	,934
	Lise	-0,02	2,09	1,000
	Üniversite	5,78(*)	1,78	,008
Ortaokul	İlkokul	2,39	2,63	,934
	Lise	2,37	2,74	,949
	Üniversite	8,17(*)	2,51	,009
Lise	İlkokul	0,02	2,09	1,000
	Ortaokul	-2,37	2,74	,949
	Üniversite	5,81(*)	1,94	,019
Üniversite	İlkokul	-5,78(*)	1,78	,008
	Ortaokul	-8,17(*)	2,51	,009
	Lise	-5,81(*)	1,94	,019

Tablo 4.34’de görüldüğü üzere Olumsuz Sosyal Davranış puanlarının Baba Eğitim Düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tamhane’s T2 testi sonucunda, Baba Eğitim Düzeyi İlkokul olan öğrenciler ile Baba Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrenciler arasında, Baba Eğitim Düzeyi İlkokul olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Baba Eğitim Düzeyi İlkokul olan öğrencilerin, Baba Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrencilere göre daha fazla Olumsuz Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Baba Eğitim Düzeyi Ortaokul olan öğrenciler ile Baba Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrenciler arasında, Baba Eğitim Düzeyi Ortaokul olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Baba Eğitim Düzeyi Ortaokul olan öğrencilerin, Baba Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrencilere göre daha fazla Olumsuz Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Son olarak, Baba Eğitim Düzeyi Lise olan öğrenciler ile Baba Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrenciler arasında, Baba Eğitim Düzeyi Lise olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Baba Eğitim Düzeyi Lise olan öğrencilerin, Baba Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrencilere göre daha fazla Olumsuz Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.35

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Baba eğitim	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Olumlu Sosyal Davranış	İlkokul	117	94,10	18,74	G.Arası	5688,589	3	1896,20		
	Ortaokul	81	97,15	14,80	G. İçi	101995,5	421	242,27		
	Lise	90	98,84	15,08	Toplam	107684,1	424		7,827	,000***
	Üniversite	137	103,39	13,14						
	Toplam	425	98,68	15,94						
Levene's Sd: 3,421 *** p<.001 R: 0,23 R ² :0,05										

Tablo 4.35’de görüldüğü üzere, Olumlu Sosyal Davranış ölçeği aritmetik ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda Baba Eğitim Düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F = ; p < .001$). İlkokul grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 94.10, ortaokul grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 97.15, lise grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 98.84 ve üniversite grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri ise: 103.39 bulunmuştur. Baba Eğitim düzeyi ile Olumlu Sosyal Davranış puanları arasında (R:0,23) düzeyinde bir ilişkiye rastlanmıştır. Determinasyon katsayısı (R²: 0,05) dikkate alındığında, Olumlu Sosyal Davranıştaki toplam varyansın %5’inin Baba Eğitim düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır.. Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Tamhane’s T2 testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.36

Olumlu Sosyal Davranış Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Baba Eğitim (i)	Baba Eğitim (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlkokul	Ortaokul	-3,05	2,39	,745
	Lise	-4,74	2,35	,241
	Üniversite	-9,29 (*)	2,06	,000
Ortaokul	İlkokul	3,05	2,39	,745
	Lise	-1,70	2,29	,975
	Üniversite	-6,24(*)	1,99	,012
Lise	İlkokul	4,74	2,35	,241
	Ortaokul	1,70	2,29	,975
	Üniversite	-4,55	1,95	,117
Üniversite	İlkokul	9,29(*)	2,06	,000
	Ortaokul	6,24(*)	1,99	,012
	Lise	4,55	1,95	,117

Tablo 4.36’de görüldüğü üzere Olumlu Sosyal Davranış puanlarının Baba Eğitim Düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tamhane’s T2 testi sonucunda, Baba Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrenciler ile Baba Eğitim Düzeyi İlkokul olan öğrenciler arasında, Baba Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak ($p<.001$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca Baba Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrenciler ile Baba Eğitim Düzeyi Ortaokul olan öğrenciler arasında, Baba Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Baba Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrencilerin, Baba Eğitim Düzeyi İlkokul ve Ortaokul olan öğrencilere göre daha fazla Olumlu Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

12-14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu-Olumsuz Sosyal Davranış Puanlarının Anne Babanın Birliktelik durumuna göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Bulgular aşağıda verilmiştir(Tablo 4.37 – Tablo 4.38).

Tablo 4.37

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Anne Babanın birliktelik durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Anne Babanın birliktelik durumu	N	$\bar{x}$	ss	t Testi		
					t	sd	p
Olumsuz Sosyal Davranış	Berber	382	39,4267	13,86544	-3,368	44,953	,002**
	Ayrı	43	52,4884	25,00131			

Levene's Sd: 44,953 ** $p < .01$

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 4.37'de görüldüğü üzere, Olumsuz Sosyal Davranış puanları aritmetik ortalamalarının Anne Babanın birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, anne babası ayrı olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları($\bar{x}$:52.48) ile anne babası beraber olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları($\bar{x}$:39.42) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = -3,368$; $p < .01$). Söz konusu farklılık anne babası ayrı olan öğrencilerin lehinde gerçekleşmiştir. Anne babası ayrı olan öğrenciler, anne babası beraber olan öğrencilere göre daha fazla olumsuz sosyal davranışta bulunmaktadır.

Tablo 4.38

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Anne Babanın Birliktelik Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Anne Babanın birliktelik durumu	N	$\bar{x}$	ss	t Testi		
					t	sd	p
Olumlu Sosyal Davranış	Berber	382	99,10	15,83	1,642	423	,101
	Ayrı	43	94,90	16,49			

Levene's Sd:423 $p > .05$

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 4.38'de görüldüğü üzere, Olumlu Sosyal Davranış puanları aritmetik ortalamalarının Anne Babanın birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, anne babası ayrı olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları($\bar{x}$:94.90) ile anne babası beraber olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları($\bar{x}$:99.10) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = 1,675$; $p > .05$).

12-14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu-Olumsuz Sosyal Davranış Puanlarının Algılanan Anne Baba Tutumlarına göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Bulgular aşağıda verilmiştir(Tablo 4.39 – Tablo 4.40).

Tablo 4.39

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Anne Baba Tutumları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Tutum	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Olumsuz Sosyal Davranış	Otoriter	49	41,86	14,10	G.Arası	136,650	2	68,325	,272	,762
	Aşırı Hoşgörülü	80	41,43	16,13	G. İçi	105957,411	422	251,084		
	Demokratik	296	40,38	16,03	Toplam	106094,061	424			
	Toplam	425	40,75	15,82						
Levene's Sd: 2,422		p>.05								

Tablo 4.39'de görüldüğü üzere, Olumsuz Sosyal Davranış ölçeği aritmetik ortalamalarının Anne Baba Tutumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda Anne Baba Tutumları gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,272$; $p > .05$). Otoriter grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri:41.86, Aşırı hoşgörülü grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 41.43, Demokratik grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri ise: 40.38 bulunmuştur.

Tablo 4.40

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Anne Baba Tutumları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Tutum	N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Olumlu Sosyal Davranış	Otoriter	49	96,14	16,59	G.Arası	428,326	2	214,163		
	Aşırı Hoşgörülü	80	99,85	13,05	G. İçi	107255,791	422	254,161	,843	,431
	Demokratik	296	98,79	16,53	Toplam	107684,118	424			
	Toplam	425	98,68	15,94						
Levene's Sd: 2,422		p>.05								

Tablo 4.40'de görüldüğü üzere, Olumlu Sosyal Davranış ölçeği aritmetik ortalamalarının Anne Baba Tutumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) sonucunda Anne Baba Tutumları gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F = 0,823$; $p > .05$). Otoriter grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 96.14, Aşırı hoşgörülü grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 99.85, Demokratik grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri ise: 98.79 bulunmuştur.

12-14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu-Olumsuz Sosyal Davranış Puanlarının Annelerinin Hayatta Olup Olmaması Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Bulgular aşağıda verilmiştir (Tablo 4.41 – Tablo 4.42).

Tablo 4.41

Öğrencilerin Annelerinin Hayatta Olup Olmaması Değişkenine Göre Olumsuz Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Anne Yaşam	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Sağ	422	212,13	89520,50			
Ölü	3	334,83	1004,50	267,500	-1,725	,084
Toplam	425					
p>0.05						

Tablo 4.41'de görüldüğü üzere, öğrencilerin Olumsuz sosyal davranış alt boyutundan almış oldukları puanların, annelerinin hayatta olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir

şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır($p>.05$).

Tablo 4.42

Öğrencilerin Annelerinin Hayatta Olmaması Değişkenine Göre Olumlu Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Anne Yaşam	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Sağ	422	212,96	89870,00			
Ölü	3	218,33	655,00	617,000	-,076	,940
Toplam	425					

p>0.05

Tablo 4.42’de görüldüğü üzere, öğrencilerin Olumlu sosyal davranış alt boyutundan almış oldukları puanların, annelerinin hayatta olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır($p>.05$).

12-14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu-Olumsuz Sosyal Davranış Puanlarının Babalarının Hayatta Olup Olmaması Değişkenine göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Dair Bulgular aşağıda verilmiştir(Tablo 4.43 – Tablo 4.44).

Tablo 4.43

Öğrencilerin Babalarının Hayatta Olmaması Değişkenine Göre Olumsuz Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Baba Yaşam	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Sağ	412	210,90	86890,50			
Ölü	13	279,58	3634,50	1812,5	-1,986	.047*
Toplam	425					

* $p<.05$,

Tablo 4.43’de görüldüğü üzere, öğrencilerin Olumsuz sosyal davranış alt boyutundan almış oldukları puanların, babalarının hayatta olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-

U testi sonucunda, gruplar arasında babası ölü olan grup lehine istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.44

Öğrencilerin Babalarının Hayatta Olmaması Değişkenine Göre Olumlu Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Baba Yaşam	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Sağ	412	213,80	88084,50			
Ölü	13	187,73	2440,50	2349,500	-,754	,451
Toplam	425					

p>0.05

Tablo 4.44’de görüldüğü üzere, öğrencilerin Olumlu sosyal davranış alt boyutundan almış oldukları puanların, babalarının hayatta olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır($p > .05$).

12-14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu-Olumsuz Sosyal Davranış Puanlarının Annelerinin Öz Olup Olmaması Değişkenine göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Dair Bulgular aşağıda verilmiştir(Tablo 4.45 – Tablo 4.46).

Tablo 4.45

Öğrencilerin Annelerinin Öz Olup Olmaması Değişkenine Göre Olumsuz Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Anne Özlük	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Öz	421	212,08	89286,00			
Üvey	4	309,75	1239,00	455,0	-1,58	.113
Toplam	425					

p>0.05

Tablo 4.45’de görüldüğü üzere, öğrencilerin Olumsuz sosyal davranış alt boyutundan almış oldukları puanların, annelerinin öz olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir şekilde

farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır($p>.05$).

Tablo 4.46

Öğrencilerin Annelerinin Öz Olmaması Değişkenine Göre Olumlu Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Anne Özlük	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Öz	421	213,62	89935,00			
Üvey	4	147,50	590,00	580,0	-1,07	.284
Toplam	425					

p>0.05

Tablo 4.46’de görüldüğü üzere, öğrencilerin Olumlu sosyal davranış alt boyutundan almış oldukları puanların, annelerinin öz olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır($p>.05$).

12-14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu-Olumsuz Sosyal Davranış Puanlarının Babalarının Öz Olup Olmaması Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Bulgular aşağıda verilmiştir(Tablo 4.47 – Tablo 4.48).

Tablo 4.47

Öğrencilerin Babalarının Öz Olup Olmaması Değişkenine Göre Olumsuz Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Baba Özlük	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Öz	422	212,13	89520,50			
Üvey	3	334,83	1004,50	267,500	-1,725	,084
Toplam	425					

p>0.05

Tablo 4.47’de görüldüğü üzere, öğrencilerin Olumsuz sosyal davranış alt boyutundan almış oldukları puanların, babalarının öz olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır($p>.05$).

Tablo 4.48

Öğrencilerin babalarının Öz Olmaması Değişkenine Göre Olumlu Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Baba Özlük	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Öz	422	212,72	89768,00			
Üvey	3	252,33	757,00	515,000	-.557	.578
Toplam	425					

p>0.05

Tablo 4.48’de görüldüğü üzere, öğrencilerin Olumlu sosyal davranış alt boyutundan almış oldukları puanların, babalarının öz olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır(p>.05).

12-14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu, Olumsuz Sosyal Davranış Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına ve Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığına Dair Bulgular aşağıda verilmiştir(Tablo 4.49 – Tablo 4.50 - Tablo 4.51 – Tablo 4.52).

Tablo 4.49

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Sed	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Olumsuz Sosyal Davranış	Üst sed	77	38,06	12,77	G.Arası	10792,760	2	5396,380		
	Orta sed	311	39,48	13,75	G. İçi	95301,301	422	225,832		
	Alt sed	37	56,97	25,93	Toplam	106094,061	424		23,89	,000***
	Toplam	425	40,74	15,81						

Levene’s Sd: 2,422 *** p<.001 R: 0,31 R²:0,10

Tablo 4.49’de görülebileceği üzere, Olumsuz Sosyal Davranış ölçeği aritmetik ortalamalarının Sosyo Ekonomik Düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda Sosyo Ekonomik Düzey gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=23,896$; $p<.001$). Üst sed grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$)

değeri:38.06, Orta sed grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 39.48, Alt sed grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri ise: 56.97 bulunmuştur. Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) ile Olumsuz Sosyal Davranış puanları arasında ($R:0,31$) düzeyinde bir ilişkiye rastlanmıştır. Determinasyon katsayısı($R^2: 0,10$) dikkate alındığında, Olumsuz Sosyal Davranıştaki toplam varyansın %10'unun Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) 'den kaynaklandığı söylenebilir. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Tamhane's T2 testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.50

Olumsuz Sosyal Davranış Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Sed (i)	Sed (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Üst Sed	Orta Sed	-1,41	1,65	,776
	Alt Sed	-18,90(*)	4,50	,000
Orta Sed	Üst sed	1,41	1,65	,776
	Alt Sed	-17,49(*)	4,33	,001
Alt Sed	Üst Sed	18,90(*)	4,50	,000
	Orta Sed	17,49(*)	4,33	,001

Tablo 4.50'de Görüldüğü üzere, Olumsuz Sosyal Davranış puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tamhane's T2 testi sonucunda Alt Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) grubu ile Üst Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) grubu arasında, Alt Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) grubu ile Orta Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) grubu arasında Alt Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.001$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Alt Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) grubundaki öğrencilerin Orta Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) ve Üst Sosyo Ekonomik

Düzey (Sed) gruplarına göre daha fazla Olumsuz Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.51

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	sed	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Olumlu Sosyal Davranış	Üst sed	77	103,24	12,69	G.Arası	5350,66	2	2675,33	11,03	,000***
	Orta sed	311	98,74	15,94	G. İçi	102333,45	422	242,49		
	Alt sed	37	88,62	17,66	Toplam	107684,11	424			
	Toplam	425	98,68	15,93						
Levene's Sd: 2,422 *** p<.001 R: 0,22 R ² :0,05										

Tablo 4.51'de görüldüğü üzere, Olumlu Sosyal Davranış ölçeği aritmetik ortalamalarının Sosyo Ekonomik Düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda Sosyo Ekonomik Düzey gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=23,896$; $p<.001$). Üst sed grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri:103.24, Orta sed grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri: 98.74, Alt sed grubuna ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değeri ise: 88.62 bulunmuştur. Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) ile Olumlu Sosyal Davranış puanları arasında ($R:0,22$) düzeyinde bir ilişkiye rastlanmıştır. Determinasyon katsayısı(R^2 : 0,05) dikkate alındığında, Olumlu Sosyal Davranıştaki toplam varyansın %5'inin Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) 'den kaynaklandığı söylenebilir. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır.. Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Tamhane's T2 testinin tercih edilmesinin nedeni testin

alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.52

Olumlu Sosyal Davranış Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Sed (i)	Sed (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Üst Sed	Orta Sed	4,49(*)	1,70	,028
	Alt Sed	14,62(*)	3,24	,000
Orta Sed	Üst sed	-4,49(*)	1,70	,028
	Alt Sed	10,12(*)	3,04	,005
Alt Sed	Üst Sed	-14,62(*)	3,24	,000
	Orta Sed	-10,12(*)	3,04	,005

Tablo 4.52’de görüldüğü üzere Olumlu Sosyal Davranış puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tamhane's T2 testi sonucunda Üst Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) grubu ile Orta Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) grubu arasında , Üst Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde, Üst Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) grubu ile Alt Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) grubu arasında , Üst Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.001$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Üst Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) grubundaki öğrencilerin Orta Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) ve Alt Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) gruplarına göre daha fazla Olumlu Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca Orta Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) grubu ile Alt Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) grubu arasında , Orta Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Orta Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) grubundaki öğrencilerin, Alt Sosyo Ekonomik Düzey (Sed) gruplarına göre daha fazla Olumlu Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Algılanan Duygusal İstismar Düzeyleri Ve Sosyal Beceri Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular aşağıda verilmiştir(Tablo 4.53).

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda 12–14 yaş grubu ergenlerin “Algılanan Duygusal İstismar Düzeyleri ile Sosyal Becerileri” değişkenleri arasındaki ilişkiyi test etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır.

Ergenlerin algılanan duygusal istismar düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı sonuçları tablo 4.53’de verilmiştir.

Tablo 4.53

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Algılanan Duygusal İstismar Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	DUYGUSAL İSTİSMAR ÖLÇEĞİ			SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	
	ANNE İSTİSMARI	BABA İSTİSMAR	OGRETMEN İSTİSMAR	OLUMSUZ SOSYAL DAVRANIŞ	OLUMLU SOSYAL DAVRANIŞ
ANNE İSTİSMARI	1.00	,839(***)	,228(***)	,309(***)	-,342(***)
BABA İSTİSMARI		1.00	,265(***)	,271(***)	-,201(***)
OGRETMEN İSTİSMARI			1.00	,075	,153(**)
OLUMSUZ SOSYAL DAVRANIŞ				1.00	-,378(***)
OLUMLU SOSYAL DAVRANIŞ					1.00

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

Tablo 4.53’de görüldüğü gibi, algılanan anne istismar düzeyi ile algılanan baba istismar düzeyi arasında p<.001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anne İstismarı ile Öğretmen İstismarı arasında p<.001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Anne istismar düzeyleri ile olumsuz sosyal davranış arasında p<.001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Anne istismar düzeyleri ile olumlu sosyal davranış arasında p<.001 düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Algılanan baba istismar düzeyi ile algılanan öğretmen istismar düzeyi arasında p<.001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Algılanan baba istismar düzeyleri ile olumsuz sosyal davranış arasında p<.001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Algılanan baba istismar düzeyleri ile olumlu sosyal davranış arasında p<.001 düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Algılanan öğretmen istismar düzeyi ile olumsuz sosyal davranış arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır(p>.05). Algılanan öğretmen istismar düzeyi ile olumlu sosyal davranış arasında p<.01 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Olumsuz sosyal

davranış ile olumlu sosyal davranış arasında $p<.001$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Algılanan (Anne- Baba- Öğretmen) Duygusal İstismar Değişkenine Göre Yordayıp Yordanmadığına Dair Regresyon Analizi Sonuçları aşağıda verilmiştir(Tablo 4.54- Tablo 4.55 - Tablo 4.56 - Tablo 4.57).

Araştırma kapsamında sosyal beceri düzeyi bağımlı değişken, algılanan duygusal istismar düzeyleri ise sürekli bağımsız değişkenlerdir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni istatistiksel açıdan yordayıp yordamadığını belirlemek üzere çoklu regresyon analizi işlemi yapılmıştır. Yapılan varyans analiz sonucunda bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni istatistiksel açıdan .01 düzeyinde yordayabildiği bulunmuştur(Tablo 4.54).

Tablo 4.54

Algılanan (Anne- Baba-Öğretmen) Duygusal İstismar Değişkeninin 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Yordamak Amacı ile Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	10171,908	3	3390,636	14,881	.001**
Sonuç	95922,153	421	227,844		
Toplam	106094,061	424			
** p<.01 R: .310 R ² : .096					

Bağımsız değişkenler, Olumsuz sosyal davranışın toplam varyansının yüzde 9,6'sını($r^2=.096$) karşılamaktadır. Çoklu varyans analizine bağlı olarak yapılan tek yönlü varyans analizinde açıklanan bu yüzde miktarı anlamlı olarak kabul edilmiştir. Varyans analizinde anlamlı bir sonuç elde edilmesi üzerine, hangi bağımsız değişkenlerin, olumsuz sosyal davranış düzeylerini yordayıcı olduğunun saptanması için “t” testi işlemleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.55’de gösterilmiştir.

Tablo 4.55

Tablo 4.15: 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumsuz Sosyal Davranış Düzeylerinin Algılanan (Anne- Baba-Öğretmen) Duygusal İstismar Değişkenine Göre Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	Standart olmayan katsayılar		Standart katsayılar	t	p
	B	Hata Standart			
Sabit	17,085	4,912		3,478	,001**
Anne istismarı	,141	,044	,275	3,223	,001**
Baba istismarı	,019	,040	,040	,465	,642
Öğretmen İstismarı	,001	,035	,002	,033	,974

Baba istismar puanları, olumsuz sosyal davranış düzeylerini yordayıcı bir değişken olarak kabul edilememiştir ($t=,465$) ($p>,05$). Öğretmen istismar puanları, olumsuz sosyal davranış düzeylerini yordayıcı bir değişken olarak kabul edilememiştir ($t= -,033$) ($p>,05$).

Duygusal istismar ölçeği içerisinde içinde olumsuz sosyal davranış düzeylerini yordayıcı olarak kabul edilen özellik: Anne istismar puanı ($t=3,223$) ($p<,01$), olarak belirlenmiştir.

Yapılan regresyon analizi sonucunda olumsuz sosyal davranış düzeylerini yordayan formül şudur: **Olumsuz sosyal davranış: $17,085+(,141)\text{Anne istismarı}+(,019)\text{Baba istismarı}+(,001)\text{Öğretmen istismarı}$**

Tablo 4.56

Algılanan (Anne- Baba-Öğretmen) Duygusal İstismar Değişkeninin 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Yordamak Amacı ile Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	20391,008	3	6797,003	32,781	.001**
Sonuç	87293,110	421	207,347		
Toplam	107684,118	424			

** $p<,01$ R: .435 R²: ,189

Bağımsız değişkenler, Olumlu sosyal davranışın toplam varyansının yüzde 18,9'unu ($r^2=,189$) karşılamaktadır. Çoklu varyans analizine bağlı olarak yapılan tek yönlü varyans analizinde açıklanan bu yüzde miktarı anlamlı olarak kabul edilmiştir. Varyans analizinde

anlamalı bir sonuç elde edilmesi üzerine, hangi bağımsız değişkenlerin olumlu sosyal davranış düzeylerini yordayıcı olduğunun saptanması için “t” testi işlemleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.57’de gösterilmiştir.

Tablo 4.57

Tablo 4.15: 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Düzeylerinin Algılanan (Anne- Baba-Öğretmen) Duygusal İstismar Değişkenine Göre Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	Standart olmayan katsayılar		Standart katsayılar	t	p
	B	Hata Standart	Beta		
Sabit	108,51	4,686		23,158	,000***
Anne istismarı	-,307	,042	-,592	-7,327	,000***
Baba istismarı	,112	,039	,236	2,898	,004**
Öğretmen İstismarı	,167	,034	,226	4,958	,000***

Duygusal istismar ölçeği içerisinde içinde olumlu sosyal davranış düzeylerini yordayıcı olarak kabul edilen özellikler şunlardır: Anne istismar puanı ($t=-7,327$)($p<,001$), Baba istismar puanı ($t=2,898$)($p<,01$), Öğretmen istismar puanı ($t=4,958$)($p<,001$).

Yapılan regresyon analizi sonucunda olumsuz sosyal davranış düzeylerini yordayan formül şudur: **Olumlu sosyal davranış: $108,513+(-,307)\text{Anne istismarı}+(,112)\text{Baba istismarı}+(,167)\text{Öğretmen istismarı}$**

BÖLÜM V

5.TARTIŞMA YORUM

Bu bölümde sosyal becerinin alt boyutları olan olumlu ve olumsuz sosyal davranış puanlarının, cinsiyet, yaş, okul türü, kardeş sayısı, doğum sırası, anne baba eğitim durumu, anne baba birliktelik durumu, algılanan anne baba tutumu, anne babanın hayatta olup olmama durumu, anne babanın öz olup olmama durumu ve algılanan sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ve sosyal becerinin alt boyutları olan olumlu ve olumsuz sosyal davranış puanlarının, algılanan anne istismarı, algılanan baba istismarı ve algılanan öğretmen istismarı ile ilişkisine yönelik yapılan araştırmanın bulguları tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Sosyal Beceri Düzeyleri Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın bulguları, sosyal becerinin alt boyutlarından biri olan olumlu sosyal davranış ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Tablo 4.18 de görülebileceği gibi, erkek öğrencilerin ($\bar{x} = 100,79$) kız öğrencilere ($\bar{x} = 96,39$) göre olumlu sosyal davranışlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal becerinin alt boyutlarından diğeri olan olumsuz sosyal davranışlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır(Bkz. Tablo 4.17). Buna göre, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla olumlu sosyal davranışta bulunduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre ortaya çıkan bu sonuç, literatürdeki sonuçlarla uyuşmamaktadır.

Akkuş(2005), Aysan ve Uzbaş (2004), Erdoğan (2003) ve Alpa-Bilbay (1999) tarafından yapılan araştırmalarda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla olumlu sosyal davranış gösterdiği ve erkeklerin daha fazla olumsuz sosyal davranış gösterdiği bulunmuştur.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda, kız ve erkek öğrencilerin genel sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve kızların sosyal becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur(Akkuş,2005).

Cinsiyete uygun olarak değerlendirilen kalıp yargılara bakıldığında, kadınsı kutup, saldırgan olmayan, sevecen, duygularını kolaylıkla yansıtan vb. özelliklerle tanımlanırken, erkeksi kutup saldırgan, bağımsız, duygusal olmayan, sevecen ve duygularını hiç yansıtamayan vb. özelliklerle tanımlanmıştır(Stein ve Welch,1995).

Bu araştırmada, kızların olumlu sosyal davranış puanlarının düşük çıkması şu şekilde açıklanabilir. Ergenlik dönemi, kızlarda erkeklere göre daha erken başlamaktadır ve bu 11–13 yaşları arasına rastlamaktadır. Erkeklerde ise ergenliğin ilk yılları 13–15 yaşları arasına rastlamaktadır(Kulaksızoğlu,2000). Ergenlik çağının ilk yılları da çalkantılı geçmektedir(Kılıççı,1999). Bu açıdan bakıldığında kızların ergenliğe erkeklerden daha erken girmeleri, ergenlik problemleriyle bu yaşlar arasında karşı karşıya kaldıklarını gösterebilir. Bu nedenden dolayı kızların olumlu sosyal davranışlarının azaldığı düşünülebilir. Aynı zamanda sonucun bu şekilde çıkmasının, çalışma grubunun farklılığından kaynaklandığı da düşünülmektedir.

5.2. 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Sosyal Beceri Düzeyleri Yaş Değişkenine Göre Farklaşmakta Mıdır?

Araştırmanın bulgularına göre, sosyal becerinin alt boyutlarından olan olumsuz ve olumlu sosyal davranışlar ile 12 ($\bar{x}$:38,27) yaş, 13 ($\bar{x}$: 41.35) yaş ve 14 yaş ($\bar{x}$:41.72) gruplarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır(Bkz: Tablo 4.19- Tablo 4.20).

Erdoğan (2003), tarafından yapılan çalışmada, 12 ile 14 yaş gruplarının olumsuz sosyal davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Olumsuz sosyal davranış puanı en yüksek 12 yaşta, en düşük de 14 yaşta bulunmuştur.

Yurtdışında yapılan çalışmalara göre, çocuklardaki olumsuz sosyal davranışların yaşla birlikte azalması beklenen bir sonuçtur. Çünkü çocuk büyüdükçe hem çevrenin ve ailenin kendisinden beklentileri, hem de girdiği sosyal ilişkilerin yapısı çocukluktakine göre

farklılaşmaktadır. Bu durum da beraberinde çocuğun saldırganlık duygularını kontrol etmeyi ve öfkesini en uygun şekilde ifade etmeyi öğrenme zorunluluğunu getirmektedir. Aksi takdirde girdiği sosyal ilişkiler kısa süreli olacak ve hem akranları hem de önemseydiği diğer kişiler tarafından kabul görmeyecektir. Araştırmalar da bu yargıyı destekler şekilde, saldırgan davranışlar gösteren çocukların akranları tarafından yalıtıldığını göstermektedir(Erdoğan,2003).

Bu araştırmada, öğrencilerin yaş düzeyleri ile sosyal becerileri arasında farklılık bulunmaması, 12–13 ve 14 yaş grubu öğrencilerinin yaş düzeyleri arasında yaş farkının az olması, ergenlik döneminde olmaları ve ergenlerin aynı dönemde olmalarından dolayı benzer yaşantıları yaşayabileceklerinin düşünülmesiyle açıklanabilir.

5.3. 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Sosyal Beceri Düzeyleri Okul Değişkenine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın bulgularına göre, sosyal becerinin alt boyutları olan olumsuz ve olumlu davranışlar ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sosyal becerinin alt boyutlarından biri olan olumsuz sosyal davranışlar, Özel ($\bar{x} = 34,77$) ve resmi okul($\bar{x} = 42,26$) değişkenine göre farklılaşmaktadır. Bu farklılık resmi okul öğrencilerinin lehinde gerçekleşmiştir. Resmi okul öğrencilerinin, özel okul öğrencilerine göre daha fazla olumsuz sosyal davranışta bulunduğu söylenebilir(Bkz: Tablo 4.21.).

Sosyal becerinin alt boyutlarından diğeri olan olumlu sosyal davranışlar, Özel ($\bar{x} = 106,10$) ve resmi okul($\bar{x} = 96,79$) değişkenine göre farklılaşmaktadır. Bu farklılık Özel okul öğrencilerinin lehinde gerçekleşmiştir. Özel okul öğrencilerinin resmi okul öğrencilerine göre daha fazla olumlu sosyal davranışta bulunduğu söylenebilir(Bkz: Tablo 4.22).

Bu araştırmada, özel okul öğrencilerinin, devlet okulundaki öğrencilere göre olumlu sosyal davranışları daha yüksek, olumsuz sosyal davranışları da daha düşük bulunmuştur.

Özel okullar devlet okullarına göre, genellikle tam zamanlı olmaları, yabancı dil öğretmenlerinin olması, öğrenci başarısının yüksek olması, deneyimli, nitelikli öğretmen ve yöneticilerin olması, sınıflardaki öğrenci sayısının devlet okullarına oranla daha az olması

gibi özellikleri açısından daha iyi imkânlarla sahiptir(Hesapçıoğlu ve Özcan, 1995). Özel okulların devlet okullarına göre öğrenci sayısının daha az olması, öğretmenlerin çocuklara daha fazla zaman ayırması gibi etmenlerden dolayı özel okulda sosyal becerilerin gelişmesi için gerekli ortamın var olduğu düşünülebilir.

Barker ve Gump, yaptıkları araştırmada öğrenci sayısı az olan küçük okullarda, öğrenci sayısı çok olan büyük okullara göre, sınıf dışı etkinliklere çok daha fazla katılım olduğunu görmüşler ve bu katılım okulla daha güçlü bir özdeşleşmeye yol açtığından küçük okullarda okulu bırakanların sayısının daha az olduğunu görmüşlerdir (Gander&Gardiner,1995). Özel okullarda devlet okullarına göre öğrenci sayısının az olmasının, sınıf dışı etkinliklere katılımı arttırabileceği ve sınıf dışındaki etkinliklerin de öğrencileri sosyal yönden geliştirebileceği düşünülmektedir.

5.4.12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Sosyal Beceri Düzeyleri Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Bu araştırmada, sosyal becerinin alt boyutlarından olan olumsuz sosyal davranış ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır(Bkz: Tablo 4.23). Bu nedenle yalnızca Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Sosyal becerinin alt boyutlarından olan olumlu sosyal davranış ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Olumlu sosyal davranışın, kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) (Bkz: Tablo 4.24) ve olumlu sosyal davranışın, kardeş sayısı değişkenine göre, hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonrası Post-hoc Tamhane's T2 Testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.25'de gösterilmiştir.

Bu tablolar incelendiğinde olumlu sosyal davranış ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle olumlu sosyal davranışlar öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine bağlı olarak değişmektedir. Bu farklılığın kardeş sayısı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını bulmak amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre, kardeşi olmayan öğrencilerin($\bar{x}=102,76$), 2 kardeş($\bar{x}=97,82$) ve 3 ve üstü($\bar{x}=97,55$) kardeşe sahip olan öğrencilere göre daha fazla olumlu sosyal davranış gösterdikleri söylenebilir. Kardeş sayısı ile Olumlu Sosyal Davranış puanları arasında

(R:0,12) düzeyinde bir ilişkiye rastlanmıştır. Determinasyon katsayısı (R^2 : 0,01) dikkate alındığında, Olumlu Sosyal Davranıştaki toplam varyansın %1'inin Kardeş sayısından kaynaklandığı söylenebilir.

Kardeşi olmayan öğrencilerin, 2 kardeş ve 3 ve üstü kardeşe sahip olan öğrencilere göre daha fazla olumlu sosyal davranış göstermeleri, kardeşi olmayan çocukların ailelerinde, tüm sevginin onlara verilmesi ve tek çocuk olmalarından dolayı daha fazla avantaja sahip olmaları ile açıklanabilir.

Yeni bir kardeşin gelmesi, zihin gelişimiyle, dil öğrenmekle, benlik kavramı kurmakla uğraşan çocuğun kapasitelerine ağır bir yük bindirmektedir. Evde yeni bir çocuk fazladan karmaşık bir uyuma ihtiyaç duyulması demektir(Onur, 1995). Bu nedenle kardeş sayısının artması olumlu sosyal davranışın azalmasına neden olarak gösterilebilir.

Ulaşılan literatürde sosyal beceri ile kardeş sayısı değişkeni arasındaki farklılaşmayı doğrudan inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.5.12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Sosyal Beceri Düzeyleri Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Bu araştırmada, sosyal becerinin alt boyutlarından olan olumsuz sosyal davranış ile doğum sırası değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu nedenle yalnızca Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinden olan olumlu sosyal davranışın doğum sırası değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve anlamlı bir farklılık bulunduğundan olumlu sosyal davranışın, doğum sırası değişkenine göre, hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonrası Post-hoc Scheffe Testi kullanılmıştır. Tablo 4.26, 4.27, 4.28.de gösterilmiştir.

Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinden olan olumlu sosyal davranış ile doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Olumlu sosyal davranışın doğum sırası değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe çoklu karşılaştırma sonucunda, tek çocuk olan öğrenciler ile ortanca çocuk olan öğrenciler arasında Tek çocuk ($\bar{x}=39,20$) olan öğrenciler

lehine istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Tek çocuk olan öğrencilerin, Ortanca çocuk ($\bar{x} = 42,71$) olan öğrencilere göre daha fazla Olumlu Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Doğum Sırası ile Olumlu Sosyal Davranış puanları arasında ($R:0,13$) düzeyinde bir ilişkiye rastlanmıştır. Determinasyon katsayısı ($R^2: 0,02$) dikkate alındığında, Olumlu Sosyal Davranıştaki toplam varyansın %2'sinin Doğum Sırası değişkeninden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu araştırmada tek çocuk olan öğrencilerin ortanca çocuğa göre daha fazla olumlu sosyal davranış gösterdikleri görülmektedir.

Ailenin işleyişi çocukların sayısından, cinsiyetinden ve doğum sırasından önemli ölçüde etkilenir. Anne baba çocuk etkileşiminde çocukların konumunun çok etkili bir değişken olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur. Thoman ve arkadaşları, annelerin daha çok ilk doğan kızlara gülümsediğini ve onlarla konuştuğunu bildirmektedirler. Parke ve Sawin, babaların daha çok ilk doğan erkek çocuklarla konuşmakta ve onlara dokunmakta olduklarını bildirmektedir. Ana babalar disiplin açısından genellikle ilk doğanlara daha sık bedensel ceza uygulamaktadırlar ve daha sonra doğanlara uyguladıkları disiplinde daha tutarlı olma eğilimindedirler. Falbo'nun araştırması, ilk doğanların sonra doğanlardan daha iyi toplumsal (kişisel değilse de), uyum sağladıklarını göstermektedir (Gander&Gardiner,1995).

Steelman ve Powell (1985) sosyal beceri ile doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, büyük kardeşten sonra doğan çocuklar büyük kardeşleri tarafından yönetilir ve sosyal becerilerini daha iyi geliştirirler. Sonraki doğan çocuklar doğdukları andan başlayarak, diğer kardeşleriyle etkileşim içerisinde olmak zorundadırlar. Sonraki doğan çocuklar dışa dönük olma, diğer çocuklarla iyi geçinme, popülerlik ve kolay arkadaşlık kurma, öğretmenleri ve aileleri tarafından takdir edilme gibi sosyal becerileri edinmede daha avantajlıdırlar.

En büyük çocuk yetişkin yaşama ulaştığında, otoriteden ve sahip olduğu durumları başkalarına kaptırmaktan ürkebilir. Diğerleri kadar yetenekli olmadığı inancı, ikinci çocuğun ileriki yaşamında tepkici, başkaldırcı ve kendisini aşma çabası içinde bir insan olmasına ya da yenilgiyi kolay kabul ederek ezik ve karamsar bir kişilik geliştirmesine neden olabilir (Geçtan,1998). Tek çocuk, kendisinin çok özel biri olduğuna ve bildiğini okumaya hakkı olduğuna inanır(Dinkmeyer ve Mckay,2004).

Literatüre bakıldığında, küçük çocukların, büyük ve ortanca çocuklara göre, sosyal becerilerini geliştirme açısından daha fazla imkana sahip oldukları görülmektedir. Tek çocuk olma da genel anlamda düşünüldüğünde, ailedeki bütün ilginin çocuk üzerinde olması ve tüm imkanların çocuğa sunulması nedeniyle, sosyal becerilerin gelişimi açısından daha avantajlı bir durum olarak görülebilir.

5.6.12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Sosyal Beceri Düzeyleri Anne-Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Bu araştırmada, sosyal beceri düzeylerinin, anne- baba eğitim değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi ve ANOVA sonrası Post Hoc Tamhane's T2 testi kullanılmıştır. Bulgular Tablo 4.29., 4.30, 4.31, 4.32, 4.33., 4.34, 4.35, 4.36' de gösterilmiştir.

Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinden olan olumsuz sosyal davranış ile annenin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle Messy'nin olumsuz sosyal davranışlar alt ölçeği puanları, öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna bağlı olarak değişmektedir. Bu farklılığın annelerin hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre, Anne Eğitim Düzeyi İlkokul ($\bar{x}=43,45$) olan öğrenciler ile Anne Eğitim Düzeyi Lise ($\bar{x}=36,47$) olan öğrenciler arasında, Anne Eğitim Düzeyi İlkokul ($\bar{x}=43,45$) olan öğrenciler ile Anne Eğitim Düzeyi Üniversite ($\bar{x}=36,61$) olan öğrenciler arasında, Anne Eğitim Düzeyi İlkokul olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Anne Eğitim Düzeyi İlkokul olan öğrencilerin, Anne Eğitim Düzeyi lise ve Üniversite olan öğrencilere göre daha fazla Olumsuz Sosyal Davranış ortaya koyduklarını göstermektedir. Ayrıca, Anne Eğitim Düzeyi Ortaokul ($\bar{x}=45,00$) olan öğrenciler ile Anne Eğitim Düzeyi Lise ($\bar{x}=36,47$) olan öğrenciler arasında, Anne Eğitim Düzeyi ortaokul ($\bar{x}=45,00$) olan öğrenciler ile Anne Eğitim Düzeyi Üniversite ($\bar{x}=36,61$) olan öğrenciler arasında da, Anne Eğitim Düzeyi Ortaokul olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Anne Eğitim Düzeyi Ortaokul olan öğrencilerin, Anne Eğitim Düzeyi Lise ve Üniversite olan öğrencilere göre daha fazla Olumsuz Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Anne Eğitim düzeyi ile Olumsuz Sosyal Davranış puanları

arasında $R^2:0,23$ düzeyinde bir ilişkiye rastlanmıştır. Determinasyon katsayısı($R^2: 0,05$) dikkate alındığında, Olumsuz Sosyal Davranıştaki toplam varyansın %5'inin Anne Eğitim düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. Buna göre anne eğitim düzeyi olumsuz sosyal davranışın ortaya çıkmasında %5 lik bir etkiye sahiptir.(Bkz. Tablo 4.29 ve 4.30)

Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinden olan olumlu sosyal davranış ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle Messy'nin olumlu sosyal davranışlar alt ölçeği puanları, annelerin eğitim durumuna bağlı olarak değişmektedir. Bu farklılığın annelerin hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre, Anne Eğitim Düzeyi İlkokul ($\bar{x}=94,27$) olan öğrenciler ile Anne Eğitim Düzeyi Lise ($\bar{x}=102,75$) olan öğrenciler arasında, Anne Eğitim Düzeyi Lise olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak ($p<.001$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Anne Eğitim Düzeyi Lise olan öğrencilerin, Anne Eğitim Düzeyi İlkokul olan öğrencilere göre daha fazla Olumlu Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Anne Eğitim Düzeyi İlkokul($\bar{x}=94,27$) olan öğrenciler ile Anne Eğitim Düzeyi Üniversite($\bar{x}=103,06$) olan öğrenciler arasında Anne Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak ($p<.001$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Anne Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrencilerin, Anne Eğitim Düzeyi İlkokul olan öğrencilere göre daha fazla Olumlu Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Anne Eğitim düzeyi ile Olumlu Sosyal Davranış puanları arasında ($R^2:0,25$) düzeyinde bir ilişkiye rastlanmıştır. Determinasyon katsayısı($R^2: 0,06$) dikkate alındığında, Olumlu Sosyal Davranıştaki toplam varyansın %6'sının Anne Eğitim düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. (Bkz. Tablo 4.31 ve 4.32)

Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinden olan olumsuz sosyal davranış ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle Messy'nin olumsuz sosyal davranışlar alt ölçeği puanları babalarının eğitim durumuna bağlı olarak değişmektedir. Bu farklılığın babaların hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre, Baba Eğitim Düzeyi İlkokul($\bar{x}=42,15$) olan öğrenciler ile Baba Eğitim Düzeyi Üniversite($\bar{x}=36,37$) olan öğrenciler arasında, Baba Eğitim Düzeyi İlkokul olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Baba Eğitim Düzeyi İlkokul olan öğrencilerin, Baba Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrencilere göre daha fazla Olumsuz

Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Baba Eğitim Düzeyi Ortaokul($\bar{x}=44,54$) olan öğrenciler ile Baba Eğitim Düzeyi Üniversite($\bar{x}=36,37$) olan öğrenciler arasında, Baba Eğitim Düzeyi Ortaokul olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Baba Eğitim Düzeyi Ortaokul olan öğrencilerin, Baba Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrencilere göre daha fazla Olumsuz Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Son olarak, Baba Eğitim Düzeyi Lise($\bar{x}=42,18$) olan öğrenciler ile Baba Eğitim Düzeyi Üniversite($\bar{x}=36,37$) olan öğrenciler arasında, Baba Eğitim Düzeyi Lise olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Baba Eğitim Düzeyi Lise olan öğrencilerin, Baba Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrencilere göre daha fazla Olumsuz Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Baba Eğitim düzeyi ile Olumsuz Sosyal Davranış puanları arasında ($R:0,19$) düzeyinde bir ilişkiye rastlanmıştır. Determinasyon katsayısı($R^2: 0,04$) dikkate alındığında, Olumsuz Sosyal Davranıştaki toplam varyansın %5'inin Baba Eğitim düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. (Bkz. Tablo 4.33 ve 4.34)

Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinden olan olumlu sosyal davranış ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle Messy'nin olumlu sosyal davranışlar alt ölçeği puanları babanın eğitim durumuna bağlı olarak değişmektedir. Bu farklılığın babaların hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre, Baba Eğitim Düzeyi Üniversite($\bar{x}=103,39$) olan öğrenciler ile Baba Eğitim Düzeyi İlkokul($\bar{x}=94,10$) olan öğrenciler arasında, Baba Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak $p<.001$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca Baba Eğitim Düzeyi Üniversite($\bar{x}=103,39$) olan öğrenciler ile Baba Eğitim Düzeyi Ortaokul($\bar{x}=97,15$) olan öğrenciler arasında, Baba Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Baba Eğitim Düzeyi Üniversite olan öğrencilerin, Baba Eğitim Düzeyi İlkokul ve Ortaokul olan öğrencilere göre daha fazla Olumlu Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Baba Eğitim düzeyi ile Olumlu Sosyal Davranış puanları arasında ($R:0,23$) düzeyinde bir ilişkiye rastlanmıştır. Determinasyon katsayısı($R^2: 0,05$) dikkate alındığında, Olumlu Sosyal Davranıştaki toplam varyansın %5'inin Baba Eğitim düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. (Bkz. Tablo 4.35 ve 4.36)

Bu araştırmada, annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin, annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre, daha fazla olumsuz sosyal davranışlarda bulundukları görölmüştür. Annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilere daha fazla olumlu sosyal davranış gösterdikleri görölmüştür. Babası ilkokul ve ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin, babası üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha fazla olumsuz sosyal davranış gösterdikleri görölmüştür. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha fazla olumlu sosyal davranış gösterdikleri görölmüştür.

Ulaşılan literatüre bakıldığında, Anne baba eēitim düzeyi arttıkça bireyin okul olgunluēu ve okuldaki uyum davranışlarının arttıēı bulunmuştur(Yazıcı,2002).

Hortaçsu ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada, baba eēitim düzeyinin çocukların aldıkları kabul oylarıyla, okul başarısının ise anne eēitimi, kabul oyları ve yalnızlık duygusuyla ilişkisi bulunmuştur. Hortaçsu, yaptıēı bir araştırmada, eēitim düzeyi yükseldikçe katı disiplin uygulamasını yeēleyen görüşe destek azalmış, duyarlı ve etkileşim yanlısı eēitime destek yükselmiştir. Araştırmada annelerin katı disiplin uygulamaya ilişkin görüşlerinin ocuēun etkinlik duygusunu azalttıēı, babanın katı disiplin yanlı olmasının ocuēun güvensiz baēlılık düzeyini yükselttiēı, duyarlı yaklaşıma ilişkin tutumların ise ocuēun etkinlik duygusunu arttırdıēı bulunmuştur(Hortaçsu,2003b).

Eēitim düzeyi yükseldikçe, anne babaların çocukların eēitimiyle daha yakından ilgileneceēi, çocuklara daha fazla uyarıcı sunacakları ve sosyal yönden çocuklarının gelişimini olumlu yönde etkileyecek davranışlarda bulunacakları düşünölmektedir. Bu araştırmada da anne baba eēitim düzeyi yükseldikçe ergenlerin olumlu sosyal davranışlarının arttıēı, olumsuz sosyal davranışlarının da azaldıēı görölmektedir.

5.7. 12-14 Yaş Grubu Ergenlerin Sosyal Beceri Düzeyleri Anne-Babanın Birliktelik Durumu Deēiřkenine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın bulgularına göre, sosyal becerinin alt boyutlarından olan olumsuz sosyal davranışlar ile anne babanın birliktelik durumu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur($t = -3,368$; $p < .01$) (Bkz: Tablo 4.37). Söz konusu farklılık anne babası ayrı olan öğrencilerin lehinde gerçekleşmiştir. Sosyal beceri düzeylerinden olumlu sosyal davranış ile anne babanın

birliktelik durumu arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır($t = 1,675$; $p > .05$) (Bkz: Tablo 4.38).

Bu araştırmada, anne babası ayrı olan öğrenciler, anne babası beraber olan öğrencilere göre daha fazla olumsuz sosyal davranışta bulunmaktadır.

Bu durum, annesi ve babası ayrı olan öğrencilerin anne babanın boşanmasından ve ayrı yaşamalarından dolayı bazı duygusal problemler yaşayabileceklerini ve duygusal problemlerinin de sosyal becerilerini olumsuz etkileyebileceğini gösterebilir. Ulaşılan literatürde sosyal beceri ile anne babanın birliktelik durumu arasındaki farklılaşmayı inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.8.12-14 Yaş Grubu Ergenlerin Sosyal Beceri Düzeyleri Anne Babanın Ana-Babalık Tutumları Değişkenine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Bu araştırmada, sosyal beceri düzeylerinin 12–14 yaş arası ergenler tarafından algılanan anne baba tutumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda olumsuz sosyal davranış ile algılanan anne baba tutumu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($F = 0,272$; $p > .05$) (Bkz: Tablo 4.39). Olumlu sosyal davranış ile algılanan anne baba tutumu arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır($F = 0,823$; $p > .05$) (Bkz: Tablo 4.40).

Araştırma bulgularına göre, ergenlerin algıladıkları anne baba tutumu ile olumlu ve olumsuz sosyal davranışlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çıkan bu sonuç ulaşılan literatürle uyuşmamaktadır.

Dishion, çocukların arkadaşlarınca kabul ve reddedilmeleri, okul başarıları, saldırgan davranışlarıyla ailenin cezalandırıcı eğitim ve aile ortamındaki zorlukların ilişkisini incelemiştir. Bu çalışmada anne babaların cezalandırıcı eğitiminin çocuklarda hem saldırgan davranışlara hem de okul başarısızlığına yol açtığı, okul başarısızlığı ve saldırganlığın ise arkadaşlarınca reddedilmeye yol açtığı görülmüştür. Hart, Ladd ve Burlesan, annenin zor kullanmasıyla çocuğun toplumsal konumu arasındaki ilişkiyi belgelemiştir. Dekovic ve Janssens, otoriter ana baba davranışlarının, çocukların olumlu davranışlarını ve toplumsal

kabulünü olumsuz etkilediğini, anne babanın yetkin davranışlarının ise çocuğun olumlu davranış ve toplumsal kabulünü olumlu etkilediğini bulmuşlardır(Hortaçsu,2003b).

Parish ve Parish (1991), çocukluk döneminde ailedeki sosyal destek sistemleri ile ergenlerdeki sosyal beceri ve benlik kavramı arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır.

Anne babanın yasaklara bağlı sert tutumunun sonucunda, çocukta korkaklık, güvensizlik, aktif olamama, kötümser, geleceğe olumsuz bakma ve yanlış yapmaktan korkma gibi özellikler görülür. Anne babanın teşvik etmeye bağlı destekleyici tutumu da çocuğun kendinden emin, aktif, iyimser, geleceğe olumlu bakan, başarı ümidi olan ve çalışma zevki olan çocukların yetişmesinde etkilidir. Anne babanın itici tutumları genellikle açık düşmanlık ve ilgisizlik, yetkincilik(mükemmeliyetçilik) ve ödünleyici aşırı koruma olarak üç biçimde görülmektedir(Özdoğan,2000).

Sıcak ve kabul edici ilişkiler bağımsızlık ya da özerklik duygusunu destekler ve çocukların olumlu bir benlik kavramı geliştirmelerine yardımcı olur. Bunu okulda ve yaşlılar arasında kazanılan başarılar izler. Öte yandan düşmanca ve reddedici ilişkiler sonuçta çocukların öğretmenler ve yaşlılar tarafından reddedilmesine ve güvensizlik ve utangaçlık gibi kişilik özelliklerine yansır(Onur,1995).

Sullivan'a göre ise reddedici ve küçük düşürücü tutumlar çocukta anksiyete ve güvensizlik duyguları geliştirir. Özellikle ergenlik döneminde, ana-baba ya da diğer yetişkinlerin alaycı ve küçük düşürücü tutumları çocuğun üzerinde yıkıcı etkiler yaratır(Geçtan, 1998).

Demokratik ana babaların çocukları, etkin, sosyal ve arkadaş canlısı olma eğilimindedirler. Otoriter ana babaların çocukları otorite figürünün onları reddetmesinden korkarlar. Sonuçta da, kinci, manipüle edici bir özellik geliştirebilirler. Bazen çocuk, suça yönelebilir, okuldan evden kaçabilir ve saldırgan davranışlarda bulunabilir. Hoşgörülü ana babaların çocukları, şımarık olma eğilimi gösteren, bağımsız, yaratıcı, itaatsiz ve talepkar olabilirler. Büyüdükçe anti sosyal davranışlar geliştirebilirler(Acar ve McWhirter, 1998).

Duyguların bastırıldığı, sevginin belli edilmediği bir ortamda yaşayan ergenlerde donukluk ve duygusal tepkilerde azalma görülür. Bu gençler başkaları ile sosyal ilişkiler kurma konusunda daha az girişimde bulunmakta, benlik değerini gerçekçi bir biçimde algılayamadığından kendisini değersiz bulmaktadırlar(Jersild,1978).

Anne baba olmak için iyi bir donanıma sahip olamayan insanların kendisine ve çevresine zararı dokunacak çocuklar yetiştireceği gitgide daha fazla ortaya çıkmaktadır(Gander&Gardiner,2003).

Literatürde görüldüğü üzere anne baba tutumları, çocuğun davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Anne baba tutumları çocukta birçok zorluğa neden olmakla birlikte çocuğun sosyal konumuna ve sosyal ilişkilerine de önemli bir ölçüde etki etmektedir. Bu araştırmada algılanan anne baba tutumları ile sosyal beceri arasında bir ilişki bulunmaması, yalnızca üç tane anne baba tutumunun(otoriter, demokratik ve aşırı hoşgörölü) ele alınmasından ve yalnızca tutumu işaretlemeleri istendiğinden, bu tutumların içine hangi davranışların girdiğine dair açıklayıcı bilgiler bulunmamasından veya çalışma grubunun farklılığından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

5.9.12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Sosyal Beceri Düzeyleri Anne-Babanın Hayatta Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın bulgularına göre, olumlu ve olumsuz sosyal davranışın, anne-babanın hayatta olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere non-parametrik Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Olumlu ve Olumsuz Sosyal Davranış ile annelerinin hayatta olup olmaması arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(Bkz: Tablo 4.41 - Tablo 4.42 – Tablo 4.43ve Tablo 4.44).

Olumsuz sosyal davranış ile babanın hayatta olup olmaması arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Gruplar arasında babası ölü olan grup lehine istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre, olumsuz sosyal davranışları daha çok babası ölü olan ergenlerin gösterdiği görülmektedir.

Olumlu Sosyal Davranış ile babalarının hayatta olup olmaması arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Baba yokluğu, cinsiyet rolü toplumsallaşmasını da etkilemektedir. Babası olmayan erkekler babası olan erkeklerden daha kaygılı ve çeşitli erkeksi etkinliklerle daha az ilgili bulunmuşlardır. Kızlar baba yokluğundan erkeklere göre daha az etkilenmelerine karşın, baba

yoksunu olan kızların karşı cinsle ilişkiler alanında problemlerinin olduğu görülmektedir. Ana babayla özdeşleşme çok önemlidir. Babalarıyla özdeşleşen erkek çocuklar, babalarıyla daha olumlu ilişkilere sahip ve daha erkeksi bulunmuştur. Kızlar için annesiyle sıcak, olumlu bir ilişki kadınsılığın gelişmesi için temel görünmektedir(Stein ve Welch,1995).

Ulaşılan literatürde sosyal beceri ile anne babanın hayatta olup olmaması arasındaki farklılaşmayı inceleyen doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat baba yokluğunun, ergenlerde özdeşleşme sorununa yol açacağından dolayı sosyal becerilerde ve başka alanlarda bir takım sorunlara neden olacağı düşünülmektedir.

5.10. 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Sosyal Beceri Düzeyleri Anne Babanın Öz Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın bulgularına göre, olumlu ve olumsuz sosyal davranışın, anne-babanın öz olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere non-parametrik Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Olumlu ve Olumsuz Sosyal Davranış ile annelerinin öz olup olmaması arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(Bkz: Tablo 4.45 ve Tablo 4.46).

Olumlu ve Olumsuz Sosyal Davranış ile babalarının öz olup olmaması arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(Bkz: Tablo 4.47 ve Tablo 4.48).

Ulaşılan literatürde sosyal beceri ile anne babanın öz olup olmaması arasındaki farklılaşmayı inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.11. 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Sosyal Beceri Düzeyleri Algılanan Sosyoekonomik Düzey(Sed) Değişkenine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Bu araştırmada, sosyal beceri düzeylerinin ergenlerin algıladıkları sosyoekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi ve ANOVA sonrası Post Hoc Tamhane's T2 testi kullanılmıştır. Bulgular Tablo 4.49., 4.50, 4.51, 4.52' te gösterilmiştir.

Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinden olan olumsuz sosyal davranış ile algılanan sosyoekonomik düzey (SED) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi sosyoekonomik düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre, Alt Sosyo Ekonomik Düzey($\bar{x}=56,97$) grubu ile Üst Sosyo Ekonomik Düzey($\bar{x}=38,06$) grubu arasında, Alt Sosyo Ekonomik Düzey($\bar{x}=56,97$) grubu ile Orta Sosyo Ekonomik Düzey($\bar{x}=39,48$) grubu arasında Alt Sosyo Ekonomik Düzey grubu lehine istatistiksel olarak $p<.001$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Alt Sosyo Ekonomik Düzey grubundaki öğrencilerin Orta Sosyo Ekonomik Düzey ve Üst Sosyo Ekonomik Düzey gruplarına göre daha fazla Olumsuz Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Sosyo Ekonomik Düzey ile Olumsuz Sosyal Davranış puanları arasında ($R^2:0,31$) düzeyinde bir ilişkiye rastlanmıştır. Determinasyon katsayısı($R^2: 0,10$) dikkate alındığında, Olumsuz Sosyal Davranıştaki toplam varyansın %10'unun Sosyo Ekonomik Düzey (Sed)'den kaynaklandığı söylenebilir. (Bkz. Tablo 4.49 ve 4.50)

Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinden olan olumlu sosyal davranış ile algılanan sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi sosyoekonomik düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre, Üst Sosyo Ekonomik Düzey($\bar{x}=103,24$) grubu ile Orta Sosyo Ekonomik Düzey($\bar{x}=98,74$) grubu arasında, Üst Sosyo Ekonomik Düzey grubu lehine istatistiksel olarak $p<.05$ düzeyinde, Üst Sosyo Ekonomik Düzey ($\bar{x}=103,24$) grubu ile Alt Sosyo Ekonomik Düzey ($\bar{x}=88,62$) grubu arasında, Üst Sosyo Ekonomik Düzey grubu lehine istatistiksel olarak $p<.001$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Üst Sosyo Ekonomik Düzey grubundaki öğrencilerin Orta Sosyo Ekonomik Düzey ve Alt Sosyo Ekonomik Düzey gruplarına göre daha fazla Olumlu Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca Orta Sosyo Ekonomik Düzey ($\bar{x}=98,74$) grubu ile Alt Sosyo Ekonomik Düzey($\bar{x}=88,62$) grubu arasında, Orta Sosyo Ekonomik Düzey grubu lehine istatistiksel olarak $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Orta Sosyo Ekonomik Düzey grubundaki öğrencilerin, Alt Sosyo Ekonomik Düzey gruplarına göre daha fazla Olumlu Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Sosyo Ekonomik Düzey ile Olumlu Sosyal Davranış puanları arasında ($R^2:0,22$) düzeyinde bir ilişkiye rastlanmıştır. Determinasyon katsayısı($R^2: 0,05$) dikkate alındığında, Olumlu Sosyal Davranıştaki toplam

varyansın %5'inin Sosyo Ekonomik Düzey'den kaynaklandığı söylenebilir. (Bkz. Tablo 4.51., 4.52)

Araştırma bulgularına göre, kendisini Alt SED grubunda algılayan öğrenciler, Orta SED ve Üst SED grubunda algılayan öğrencilere göre daha fazla Olumsuz Sosyal Davranış göstermektedirler. Kendisini Üst SED grubunda algılayan öğrenciler, Orta SED ve Alt SED gruplarında algılayan öğrencilere göre, Orta SED grubunda algılayan öğrenciler de Alt SED' de algılayan öğrencilere göre, daha fazla Olumlu Sosyal Davranış göstermektedirler. Bu sonuç literatürle uyumlu bulunmuştur.

Genelde, üst SED' deki ana babaların alt SED' deki ana babalara kıyasla, çocuğun gelişimini olumlu biçimde etkileyecek tutum ve düşünceleri daha sıklıkla taşıdıkları görülmektedir(Hortaçsu,2003a). Bacanlı(1997) kendini ayarlama ile sosyo ekonomik düzey arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuştur. Erdoğan(2003), Sosyoekonomik düzeyin olumlu sosyal davranışlar üzerinde etkili olduğunu bulmuştur.

Kupersmidt ve arkadaşları, alt ve orta sosyoekonomik düzeylerdeki mahallelerde yaşamının farklı kesimdeki çocukların arkadaşlık ilişkileri ve saldırganlıkları üzerindeki etkilerini incelemiş ve orta SED mahallelerinde oturma risk grubundaki çocuklar açısından olumsuz modellerin azlığı nedeniyle engelleyici bir işlevi olduğunu ve orta sınıftaki çocukların arkadaşlarıyla ilişkilerini kolaylaştırarak daha geniş bir arkadaş grubu edinmelerine yardımcı olduğunu söylemişlerdir(Hortaçsu,2003a).

Ailenin sosyoekonomik koşulları, aile hayatının ruh sağlığını etkilediği gibi, çocuğun kişiliğini de etkiler. Arzularının doyum bulamamasının yanında yoksulluk nedeniyle sürekli olarak açlık ve soğuğa maruz kalan çocuklarda endişe görülür. Bu da kişilik yapısında derin izler bırakabilir ve çocuğun kendini güven içinde hissetmemesi gibi kötü bir sonuç verir. Çocuğun ilişki içinde bulunduğu arkadaş çevresiyle arasında mali açıdan büyük farklar varsa, çocukta aşağılık duygusu gelişebilir. Bu duygu, özellikle gençlik çağında en şiddetli derecesini bulur(Yavuzer,1996).

5.12. 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Algılanan (Anne- Baba-Öğretmen) Duygusal İstismar Düzeyleri İle Sosyal Beceri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Bu araştırmada elde edilen bulgular, 12-14 yaş grubu ergenlerin sosyal beceri düzeyleri ile anne ve babadan algılanan duygusal istismar düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğretmenden algılanan duygusal istismar düzeyleri ile sosyal becerinin alt ölçeklerinden olan olumlu sosyal davranış ile anlamlı bir ilişki bulunurken olumsuz sosyal davranış ile öğretmenden algılanan duygusal istismar düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sosyal beceri alt ölçekleri ve algılanan duygusal istismar ölçekleri arasındaki ilişkileri belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı tekniği uygulanmış ve sonuçlar tablo 4.53’de gösterilmiştir.

Tablo 4.53 incelendiğinde, olumsuz sosyal davranış ile anneden algılanan duygusal istismar düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r = .309$, $p < .001$) olduğu, olumlu sosyal davranış ile anneden algılanan duygusal istismar düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r = -.342$, $p < .001$) olduğu görülmüştür. Buna göre, anneden algılanan istismar düzeyleri arttıkça olumsuz sosyal davranışın arttığı, olumlu sosyal davranışın azaldığı söylenebilir.

Tablo 4.53 incelendiğinde, olumsuz sosyal davranış ile babadan algılanan duygusal istismar düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r = .271$, $p < .001$) olduğu, olumlu sosyal davranış ile babadan algılanan duygusal istismar düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r = -.201$, $p < .001$) olduğu görülmüştür. Buna göre, babadan algılanan istismar düzeyleri arttıkça olumsuz sosyal davranışın arttığı, olumlu sosyal davranışın azaldığı söylenebilir.

Tablo 4.53 incelendiğinde, olumsuz sosyal davranış ile öğretmenden algılanan duygusal istismar düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki ($r = .075$, $p > .04$) olmadığı, olumlu sosyal davranış ile öğretmenden algılanan duygusal istismar düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r = .153$, $p < .01$) olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretmenden algılanan duygusal istismar düzeyleri arttıkça, olumlu sosyal davranışın arttığı söylenebilir.

Bu araştırmada, 12-14 yaş grubu ergenlerin sosyal beceri düzeyleri ile anne ve babadan algılanan duygusal istismar düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu

görülmektedir. Anne ve babadan algılanan istismar düzeyleri arttıkça olumsuz sosyal davranışın arttığı, olumlu sosyal davranışın azaldığı söylenebilir.

İstismara uğramış çocuklarda, istismarın neden olduğu sonuçlarla ilgili yapılan çalışmalara ve ilgili literatüre bakıldığında, araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgularla tutarlı bilgilere ulaşılmıştır. Ayrıca, sosyal becerilerle ilişkilendirilebilecek değişkenlerin istismarla ilişkisine dair ulaşılan araştırmalara da yer verilmiştir.

Mullen ve arkadaşlarına göre(1996), fiziksel, duygusal ve cinsel istismara uğrayan ergenlerde benlik saygısı düşmekte ve cinsel ve kişisel ilişkiler kurmakta zorluk çekmektedirler. Veloz (2005), istismara uğrayan çocukların, istismara uğramayan çocuklara göre, daha düşük işbirliği gösterdiklerini, kendilerini savunamadıklarını, çok az sorumluluk aldıklarını, kendini kontrol etmede zorluk yaşadıklarını, problem davranışlarının daha fazla olduğunu ve sosyal becerilerinin daha düşük olduğunu bulmuştur. Nicholas ve Bieber(1996) yaptıkları çalışmada, çok düşük duygusal istismarın bile ergenlerdeki saldırganlığa ve düşmanlığa sebep olduğunu bulmuşlardır. Parish ve Parish (1991) ergenlerin ailedeki sosyal destekleri ile sosyal becerileri ve benlik kavramları arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Eryiğit(2004), gençlerin ebeveynlerinden algıladıkları psikolojik ezim ile psikolojik uyumları arasında güçlü bir ilişki bulmuştur. Ayrıca, Uzun (2002), tarafından ailesinden duygusal istismar yaşantısı algılamayan ergenlerin psikolojik, sosyal, cinsel, ailesel ve baş etme alanlarında kendilerine bakışlarının ve algılayışlarının daha sağlıklı olduğu bir başka deyişle olumlu kendilik imgesine sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Alantar (1989) araştırmasında, duygusal istismarı fazla algılayan ergenlerin, az algılayanlara göre, daha düşük benlik kavramı, yüksek depresyon ve endişe, yetersiz kişilerarası ilişkiler ve duygusal dengesizlik özellikleri gösterdiğini bulmuştur. Akbağ ve Erturan(1995) da, çocukluk döneminde anne baba için algılanan duygusal cezalandırmanın artmasına bağlı olarak ergenlerin kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinin azaldığını bulmuşlardır.

İstismar ayrıca ergen ve çocukların akran ilişkilerini de olumsuz etkilemektedir. Sosyal becerinin, akranlarla ilişki boyutuna bakıldığında, istismara uğrayan çocukların istismara uğramayan çocuklara göre, akran ilişkilerinde sorun yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca akranları tarafından reddedilme de sosyal becerileri olumsuz etkilemektedir.

Parker ve Herrera(1996), yaptıkları araştırmada, fiziksel istismara uğrayan çocukların fiziksel istismara uğramayanlara göre, arkadaşlarıyla bir iş yaparken daha az sıklıkla bir araya

geldiklerini, arkadaşlıkları hakkında tartışırken daha olumsuz duygular yaşadıklarını, oyun oynarken daha çatışmalı ilişkiler kurduklarını ve daha az dostluk davranışları sergilemekte olduklarını bulmuşlardır. Haskett & Kistner(1991), yaptıkları araştırmada, istismara uğrayan çocukların istismara uğramayanlara göre akranlarıyla daha az pozitif etkileşimler başlattıklarını ve daha yüksek oranda olumsuz davranışlar sergilediklerini göstermiştir. Akranların sosyometrik değerlendirmeleri sonucunda istismar edilmiş çocukların daha az sevildiklerini göstermiştir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde ise çocukların daha yıkıcı davranışlar sergiledikleri rapor edilmiştir.

Çocukların yaşatılınca sevimleri ve reddedilmelerinin, erişkinlikteki suçluluk ve uyumu belirlediği saptanmıştır. Reddedilen çocukların, sosyal algı ve sosyal sorunları çözme beceri düzeylerinin düşük oldukları bulunmuştur(Hortaçsu,2003a). Rogers ve Ross, çocukluk döneminde akran gruplarında gözlenen sosyal uyumun, yetişkinlikte gösterilen uyumun, hatta gelecekteki ruh sağlığı ve duygusal problemlerin kestiricisi olduğunu ifade etmektedir. Walker ve McConnell, okul hayatlarında sosyal açıdan yetersiz olan çocukların, ileride yaşanabilecek antisosyal davranış, agresyon, okul uyumsuzluğu, akademik başarı problemleri gibi birtakım olumsuz sonuçlara dair risk taşıdıklarını belirtmiştir(Aysan ve Uzbaş,2003).

Literatür incelendiğinde, duygusal istismar ve diğer istismar türleri çocuklarda birçok olumsuz sonuca neden olmaktadır. Bu olumsuz sonuçlardan birçoğunun sosyal gelişim ve sosyal becerilerle ilişkili olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra sosyal açıdan yetersiz olan çocukların da birtakım olumsuz davranışlar sergilediklerine dair araştırmalar da literatürde yer almaktadır.

Bilir ve arkadaşları(1999), yaptıkları araştırmada, örselenen çocuklarda görülen duygusal sorunlardan birkaçının, öfkelenme, aşırı saldırganlık ve aşırı çekingenlik olduğunu bulmuşlardır. Elmer ve Greggs araştırmalarında, duygusal istismarın çocukların psikososyal gelişimleri üzerindeki etkisi çok ciddi olduğunu ortaya koymuşlardır. Duygusal istismarın çocuklarda depresyon, öfke, iletişim bozukluğu, zayıf arkadaş ilişkileri ve akademik başarısızlık gibi ciddi sonuçlara yol açtığı görülmüştür(Ammerman ve Horsen,1990). Çocuk ve gençlerde görülebilecek duygusal ezim (istismar) aşırı içe dönüklük, güçsüzlük duygusu, dış kontrol odaklı olma, saldırganlık, aşırı pasiflik, hırsızlık, yalan söyleme gibi anti sosyal davranışlar, olumsuz benlik kavramı, depresyon, aşırı kaygı, fobiler, duygusal gelişmede duraklama, aşırı bağımlılık vb. sorunlara yol açmaktadır(Erkman,1999). Duygusal istismar ve ihmale maruz kalan çocuklarda birçok duygusal, davranışsal, gelişimsel ve sosyal bozukluklar

ortaya çıkmaktadır. Duygusal istismar ve ihmale maruz kalan çocuklarda dışavurum ve içe atım sorunları, sosyal ilişkilerde bozukluk, kendine güvende azalma görülebilmektedir(Gökler ve Taner,2004).

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerden algılanan duygusal istismar düzeyleri arttıkça, olumlu sosyal davranışın arttığı söylenebilir. Ortaya çıkan bu sonuçlar literatürle uyuşmamaktadır. Ulaşılan literatürde öğretmen istismarıyla sosyal beceri arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat öğretmenin olumsuz davranışlarının ve öğrencileri reddetmesinin öğrencileri olumsuz etkilediğine ve öğretmenin kişiliğinin önemli olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır

Yörükoğlu (1986), öğretmenlerin uyumsuz ve dengesiz olmasının öğrencileri olumsuz etkilediğine dikkat çekmektedir. Kasatura(1991) tarafından yapılan ve öğrencilerin ideal bir öğretmenin niteliklerini cevaplandığı araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, öğretmenin ders programı ve öğretme yöntemlerinden daha çok, kabul edici, şakacı, anlayışlı, olgun ve her öğrencinin farklı bir birey olduğunu kabul ederek onlara kişilik yapılarına göre davranmasını daha önemli bulmuşlardır. Amatura(1954) öğretmenlerin öğrencileri nasıl etkilediklerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin çocuk kişiliğini biçimlendirmekte başrolü oynadıklarını göstermese bile, hiç değilse, öğretmenlikte kişiliği sağlam insanları görevlendirmemiz konusunda bize ışık tutmaktadır (Jersild,1981). Öğrenci- öğretmen arasındaki yetersiz bilişsel, duygusal ve psikomotor ilişki yine reddetme ve duygusal ihtiyacı karşılamama boyutlarına girmektedir. Okullarda, çocukların gelişimine ve yaşına uygun olmayan biçimde beceri ve yeteneklerinin altında veya üstünde ders verilmesinin, ezbere dayanan eğitimin, analizci, değerlendirici, sorgulayıcı ve yaratıcı güçlerini köreltici öğretimin, çocukların kişisel gereksinim ve gelişimini hiçe sayan ders programlarının çocuğun bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişimini engellemekte olduğu ortaya konmuştur(Erkman,1999).

Bu araştırmada algılanan öğretmen istismarının, 12-14 yaş arası ergenlerin olumlu sosyal davranışlarını arttırdığı bulunmuştur ve bu sonuç ulaşılan literatürle uyuşmamaktadır. Sonucun bu şekilde çıkması, öğretmenlerin ergenler tarafından bir otorite figürü olarak algılanmasından kaynaklanabilir, ayrıca ergenler, öğretmenlerinin olumsuz davranışlarını, öğretmenin onunla ilgilenmesi şeklinde algılayabilir. Bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin olumsuz davranışlarının olumlu sosyal davranışı arttırdığı düşünülebilir. Ayrıca, sonucun bu şekilde çıkması, uygulama yapılan çalışma grubunun farklılığından da kaynaklanabilir.

Sonuç olarak literatürde konuyla ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde istismarın birçok olumsuz sonucunun yanında, sosyal becerilerde ve sosyal gelişimde de çok olumsuz sonuçlara neden olduğu görülmektedir.

5.13. 12–14 Yaş Grubu Ergenlerin Algılanan (Anne- Baba-Öğretmen) Duygusal İstismar Düzeyleri, Sosyal beceriyi Yordamakta mıdır?

Araştırmanın bulguları, bağımsız değişkenlerin, Olumsuz sosyal davranışın toplam varyansının yüzde 9,6'sını($r^2=,096$) karşıladığını ortaya koymuştur(Tablo 4.54). Ancak bağımsız değişkenlerden yalnızca anne istismarı değişkeninin, anlamlı derecede olumsuz sosyal davranışı yordadığını ortaya koymuştur. Algılanan baba istismarı ve öğretmen istismarı olumsuz sosyal davranışı yordayıcı bir değişken olarak kabul edilememiştir(Tablo 4.55).

Araştırmanın bulguları, bağımsız değişkenlerin, Olumlu sosyal davranışın ise toplam varyansının yüzde 18,9'unu ($r^2=,189$) karşıladığını ortaya koymuştur (Tablo 4.56). Yalnızca anne istismarı tek başına toplam varyansın %11,7'sini açıklamaktadır.($t=-7,327$)($p<,001$). Bunu %5,6 ile öğretmen istismarı ($t=4,958$)($p<,001$), % 1,6 ile de baba istismarı ($t=2,898$)($p<,01$) takip etmektedir(Tablo 4.57). Anne istismarı t değeri negatif değer almıştır. Yani baba ve öğretmen istismarının artması, olumlu sosyal davranışları yordarken, anne istismarının azalması da olumlu sosyal davranışı yordamaktadır. Her iki sürekli değişken ile de karşılaştırma sonucunda anne istismarı en fazla yordayıcı değişken olarak dikkat çekmektedir.

Duygusal istismarın sosyal beceriyi yordayıp yordamadığını bulmak amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda, anne istismarının artması anlamlı derecede olumsuz sosyal davranışı yordarken, anne istismarının azalması olumlu sosyal davranışı yordamaktadır. Baba ve öğretmen istismarının artması olumlu sosyal davranışları yordarken, baba ve öğretmen istismarının azalması olumsuz sosyal davranışı yordamaktadır. Regresyon sonucunda, anne istismarı hem olumlu hem de olumsuz sosyal davranış için en fazla yordayıcı değişken olarak dikkat çekmektedir.

Araştırmalar, reddedilen çocukların birtakım sosyal becerilerden yoksun olduklarını ve bu beceri eksikliklerinin, annelerinden kaynaklandığını göstermiştir(Hortaçsu,2003a). Bousha & Twentyman(1984), yaptıkları araştırmada, annesi tarafından istismar edilmiş çocukların

istismar edilmeyen çocuklara göre, sosyal etkileşimlerinin daha düşük ve uyum davranışlarının daha az olduğunu bulmuşlardır.

Ayrıca psikanalitik görüşe göre, anne çocuk arasındaki ilişki önemli bir rol oynamakta, anne çocuk arasındaki ilişkinin yetersiz olması sonucu, çocuk çevresine ve aynı zamanda kendisine karşı güven duygusu geliştirememekte ve zayıf bir “ben” oluşmaktadır. Zayıf “ben” gerçeklik ilkesini yaşam tarzına yerleştirememekte, çocuk kendini düzenleyememektedir(Özdoğan,2000).

Bu araştırmada, anne tarafından algılanan duygusal istismarın artması, olumsuz sosyal davranışı yordarken, anne tarafından algılanan duygusal istismarın azalması da olumlu sosyal davranışı yordamaktadır. Literatürde ulaşılan araştırma sonuçları da, bu araştırmada ortaya çıkan bu sonuçla tutarlılık göstermektedir.

Ergenlikte anne babayla iletişimi inceleyen çalışmalar, genelde anneyle iletişimin babayla iletişimden daha sık ve kapsamlı olduğunu göstermektedir. Steinberg tarafından yapılan araştırmada, ergenlik döneminde çatışmaların daha çok anneyle yaşandığı görülmüş ve bu duruma değişik açıklamalar getirmiştir. Bunlar; annenin aile içindeki gücünün, babaya kıyasla daha düşük olması nedeniyle anneyle tartışmanın daha kolay olması, anneye olan duygusal bağlılığın babaya kıyasla daha derin olmasından dolayı duygusal özerklik kazanmaya çalışan gencin, anneden uzaklaşması daha önemlidir ve babayla duygusal ilişkiler daha zayıftır, çatışmalar da daha çok annenin denetiminde olan gündelik konularda çıkmaktadır. Parke’a göre, son yıllarda babaların çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar artmış ve babaların çocuklarla annelerden farklı biçimde ilişki kurdukları görülmüştür. Annelere kıyasla babalar çocuklarıyla birlikte olduğu sürenin daha büyük bir oranını oyunla geçirmekte, oynarken çocukları atıp tutarak, onlarla güreşip şakalaşarak çocuklarını daha fazla uyarmaktadır. Çalışmalar babanın çocukla fiziksel oyununun özellikle erkek çocukların bilişsel gelişimini olumlu yönde etkilediğini ve erkek bebeklerin bilişsel gelişiminin baba yokluğundan olumsuz etkilendiğini göstermiştir. Gottman, babaların çocukları uyarmasının, çocuklarda duygu kontrolüne katkısı olduğunu ve duygularını kontrol edebilen çocukların karşılaştıkları zorluklar karşısında daha serinkanlı bir biçimde çözüm arayabildiklerini bulmuştur. Adams, anne ve babalarınca reddedildiklerini düşünen ve babalarından sevgi ve destek göremeyen kızların benliklerinin fazla gelişmediğini göstermiştir. Babanın çocuğa ilgisinin aile ilişkilerini ve çocuğun benlik kavramını olumlu yönde etkilediği ve aile fertleriyle yakın ilişkilerin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri ve

arkadaşlık ilişkileriyle ilişkili olduğu çeşitli araştırmalarla gösterilmiştir(Hortaçsu,2003b). Miller, Murry ve Brody (2005) tarafından, erkeklerin kızlara göre daha fazla baba stresinden etkilendiği bulunmuştur. Babanın problem çözme düzeyi azaldıkça, çocukların sosyal kaçınmalarının arttığı ortaya konmuştur. Annenin problem çözme düzeyleri ile çocukların sosyal kaçınması arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Babaların çocukların sosyal gelişimlerinde özgün bir rolü olduğu bulunmuştur. Sosyal olarak geri kaçınan erkek çocuklarda, babanın ilgisinin daha az olduğu görülmüştür.

Anne ve babaların ayrı ayrı değerlendirildiği yukarıda verilmiş olan çalışmalara bakıldığında, anneyle babanın çocukları üzerinde farklı etkileri olduğu, anneyle ilişkinin daha yakın olduğu ve babanın özellikle erkek çocuklarda çok önemli bir işlevi olduğu görülmektedir ve babanın çocukların gelişimlerine ne gibi katkılarda bulunduğu dair çalışmalar olduğu da görülmektedir.

Ulaşılan literatür sonuçlarına bakıldığında, annenin çocuk üzerinde çok temel bir işlevi olduğu gibi, babanın da çocuk üzerinde olumlu etkileri olduğu da görülmektedir. Fakat yine literatürde babayla duygusal yakınlığın ve ilişkilerin, anneye kıyasla daha az yaşandığına dair araştırma bulguları da yer almaktadır. Siegal'in yaptığı çalışmada, erkek çocukların, özellikle itaatsizlik sonucu kendi kendilerine zarar verdikleri durumlarda, babaların dayak atmasını kız çocuklardan daha olumlu karşıladıkları bulunmuştur. Taylor ve Oskay, Türkiye'de ana baba denetiminin daha fazla olduğunu ve ana babayla çatışmayla gençlerin benlik gelişimi arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu ilişki Türkiye'de ana baba ile çatışmanın olumlu sonuçları olabileceğini göstermiştir(Hortaçsu,2003b). Öğretmen istismarının olumlu sosyal davranışı yordaması ile ilişkili olarak ulaşılan literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Algılanan baba ve öğretmen istismarının olumlu sosyal davranışı yordaması, baba ve öğretmenlerin ergenler tarafından otorite figürü olarak algılanmasından, anne ile babadan beklentilerin daha farklı oluşundan, baba ve öğretmen istismarının ilgi olarak algılanmasından ve anneyle babanın davranışlarını daha farklı algılamalarından kaynaklanabilir.

Erkeklerle ve kadınlara uygun olarak değerlendirilen, toplumsal cinsiyet rolleri yargıları bulunmaktadır. Kadın cinsiyetine uygun toplumsal cinsiyet rolleri, duygusal, saldırgan olmayan, bağımlı, kolayca etkilenen, konuşkan, ince düşünceli, nazik, güvenlik ihtiyacı güçlü, sevecen duygularını kolaylıkla yansıtan, başkalarının duygularının farkında

olan gibi özellikleri içerirken, erkek cinsiyetine uygun toplumsal cinsiyet rolleri de, saldırgan, bağımsız, duygularını gizleyen, kolayca etkilenmeyen, başat, etkin, asla ağlamayan, hırslı, konuşkan olmayan, kaba, başkalarının duygularının farkında olmayan, sevecen duygularını hiç yansıtmayan vb. özellikleri içermektedir(Stein ve Welch,1995).

Yukarıda görüldüğü gibi, erkek ve kadın için toplumsal cinsiyet rolleri farklıdır. Anne ve baba davranışlarının farklı algılanmasında, kültür tarafından biçilmiş toplumsal kalıp yargıların da etkili olduğu düşünülmektedir. Babanın anneye göre daha mesafeli ve daha kuralcı ve katı davranması, duygularını belli etmemesi, konuşkan olmaması gibi özellikleri, babaların olumsuz davranışlarının ilgi olarak algılanmasına ve normal karşılanmasına neden olabilir.

BÖLÜM VI

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, ergenliğin ilk yıllarında sosyal beceri yetersizliklerinin ve duygusal istismarın ileriki yaşam dönemlerinde olumsuz sonuçlara yol açabilecek nitelikte olduğu görülmektedir. Ayrıca duygusal istismar, ergenin sosyal becerilerini olumsuz etkilemektedir. Bu bakımdan her iki alandaki problemlerin saptanması ve bireysel ve toplumsal açıdan gerekli önlemlerin alınması, hem bireysel yaşamda hem de toplumsal yaşamda daha sağlıklı bireyler yetişmesini sağlayacaktır. Araştırmanın bu amaca katkıda bulunması umulmaktadır.

Araştırma kapsamında öncelikle ergenlerin sosyal beceri düzeylerinin amaçlarda ele alınan çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. İkinci aşamada da öğrencilerin sosyal beceri ve anne baba ve öğretmen tarafından algılanan istismar düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir

6.1. SONUÇLAR

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- 1- Araştırmada, sosyal beceri düzeylerinden biri olan olumlu davranışlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre olumlu sosyal davranışlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal beceri düzeylerinden diğeri olan olumsuz sosyal davranışlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.
- 2- Araştırmada, sosyal beceri düzeyleri olan olumsuz ve olumlu sosyal davranışlar ile 12, 13 ve 14 yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

- 3- Araştırmada, sosyal beceri düzeyleri olan olumsuz ve olumlu davranışlar ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Resmi okul öğrencilerinin özel okul öğrencilerine göre daha fazla olumsuz sosyal davranışta bulunduğu görülmüştür. Özel okul öğrencilerinin resmi okul öğrencilerine göre daha fazla olumlu sosyal davranışta bulunduğu görülmüştür.
- 4- Araştırmada, sosyal beceri düzeylerinden olan olumsuz sosyal davranış ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sosyal beceri düzeylerinden olan olumlu sosyal davranış ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kardeşi olmayan öğrencilerin, 2 kardeş ve 3 kardeş ve üstü kardeşe sahip olan öğrencilere göre daha fazla olumlu sosyal davranış gösterdikleri görülmüştür.
- 5- Sosyal beceri düzeylerinden olan olumsuz sosyal davranış ile doğum sırası arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinden olan olumlu sosyal davranış ile doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tek çocuk olan öğrencilerin, Ortanca çocuk olan öğrencilere göre daha fazla Olumlu Sosyal Davranış gösterdikleri görülmüştür.
- 6- Araştırmada, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinden olan olumlu ve olumsuz sosyal davranış ile anne ve baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin, annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre, daha fazla olumsuz sosyal davranışlarda bulundukları görülmüştür. Annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilere daha fazla olumlu sosyal davranış gösterdikleri görülmüştür. Babası ilkokul ve ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin, babası üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha fazla olumsuz sosyal davranış gösterdikleri

görülmüştür. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha fazla olumlu sosyal davranış gösterdikleri görülmüştür.

- 7- Araştırmada, sosyal beceri düzeylerinden olumsuz sosyal davranışlar ile anne babanın birliktelik durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne babası ayrı olan öğrencilerin, anne babası beraber olan öğrencilere göre daha fazla olumsuz sosyal davranışta bulundukları görülmektedir. Sosyal beceri düzeylerinden olumlu sosyal davranış ile anne babanın birliktelik durumu arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- 8- Araştırmada, sosyal beceri düzeylerinden olan olumlu ve olumsuz sosyal davranış ile algılanan anne baba tutumu arasında da anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- 9- Araştırmada, olumlu ve olumsuz sosyal davranış ile annenin hayatta olup olmaması arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Olumsuz sosyal davranış ile babanın hayatta olup olmaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Babası ölü olan ergenlerin olumsuz sosyal davranışları daha çok gösterdiği görülmektedir. Olumlu Sosyal Davranış ile babalarının hayatta olup olmaması arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- 10- Olumlu ve Olumsuz Sosyal Davranış ile anne babanın öz olup olmaması arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- 11- Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri olan olumlu ve olumsuz sosyal davranış ile algılanan sosyoekonomik düzey (SED) arasında anlamlı bir farklılık olduğu

görülmektedir. Alt SED grubundaki öğrencilerin, Orta SED ve Üst SED grubundaki öğrencilere göre daha fazla Olumsuz Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Üst SED grubundaki öğrencilerin Orta SED ve Alt SED gruplarındaki öğrencilere göre, Orta SED grubundaki öğrencilerin de Alt SED’ deki öğrencilere göre, daha fazla Olumlu Sosyal Davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

12- Araştırmaya göre, 12-14 yaş grubu ergenlerin sosyal beceri düzeyleri ile anne ve babadan algılanan duygusal istismar düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden algılanan duygusal istismar düzeyleri ile sosyal becerinin alt ölçeklerinden olan olumlu sosyal davranış ile anlamlı bir ilişki bulunurken olumsuz sosyal davranış ile öğretmenlerden algılanan duygusal istismar düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Anne ve babadan algılanan istismar düzeyleri arttıkça olumsuz sosyal davranışın arttığı, olumlu sosyal davranışın azaldığı görülmektedir. Öğretmenlerden algılanan duygusal istismar düzeyleri arttıkça, olumlu sosyal davranışın arttığı söylenebilir. Ayrıca duygusal istismarın sosyal beceriyi yordayıp yordamadığını bulmak amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda, anne istismarının artması anlamlı derecede olumsuz sosyal davranışı yordarken, baba ve öğretmen istismarının artması olumsuz sosyal davranışı yordamamaktadır. Baba ve öğretmen istismarının artması olumlu sosyal davranışları yordarken, tam tersine anne istismarının azalması olumlu sosyal davranışı yordamaktadır. Yapılan regresyon analizi sonucunda, anne istismarı en fazla yordayıcı değişken olarak dikkat çekmektedir.

6.2. ÖNERİLER

Elde edilen sonuçlara göre, aşağıdaki öneriler ortaya konmuştur.

- 1- Okullarda okul öncesi dönemden başlayarak günümüzde önemi giderek artan sosyal becerileri geliştirmeye yönelik rehberlik etkinliklerine ve çalışmalara daha fazla yer verilebilir.
- 2- Önleyici ruh sağlığı kapsamında, istismarın çocuklarda ve ergenlerde yol açtığı olumsuz etkilere yönelik veli ve öğretmenleri bilinçlendirme çalışmaları yapılarak bu konuya duyarlılığın arttırılması sağlanabilir.
- 3- Ailelere ve öğretmenlere çocuklardaki sosyal beceri yetersizlikleri ve sosyal beceri yetersizliklerinin çocukların sosyal kabulünü ve uyumunu olumsuz etkilemesi gibi olumsuz sonuçları hakkında ve sosyal becerileri kazandırmanın önemi ve çocukların sosyal becerileri kazanmalarında, yetişkinlerin üzerlerine düşen görevler hakkında bilgilendirici çalışma ve seminerler yapılabilir.
- 4- Okullarda sosyal beceriyi arttırmaya yönelik, öğrencilerin yaş grupları ve seviyeleri dikkate alınarak hazırlanmış sosyal becerileri geliştirme amacıyla grup rehberlik çalışmaları yapılabilir.
- 5- Bu araştırma, 12–14 yaş arası ergenleri kapsamaktadır. Daha farklı yaş gruplarına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- 6- Bu çalışmada algılanan duygusal istismar ile sosyal beceri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda sosyal beceri düzeylerinin başka bağımsız değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- ABALI, O. **Ergenlik Dönemi ve Sorunları**. Epsilon Yayınevi, İstanbul,2004.
- ACAR, VOLTAN N; MC. WHIRTER, JEFFRIES. **Ergen ve Çocukla İletişim**. U.S.A.Yayıncılık, Ankara,2002.
- ADAMS, J. (Yayına Hazırlayan: Bekir Onur). **Ergenliği Anlamak**. İmge Yayınevi, Ankara,1995.
- ALBERTİ, R.; EMMONS, M.(Çev: Katlan,S.) **Atılganlık**. HYB Yayıncılık, Ankara,2002.
- AHİOĞLU, N. **Yayınlara ve Yargı Kararlarına Göre Türkiye’de Çocuk İstismarı**. Eğitim Bilimleri Ve Uygulama Dergisi. Cilt 3, Sayı 6. Syf: 277-286. Ankara, 2004.
- AKBAĞ, M.; ERTURAN, N. **Liseli Ergenlerin Anne Baba Tutumlarını Algılamaları ile Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişki**. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7, 1-15, 1995.
- AKKÖK, F.. **İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi Öğretmen El Kitabı**, M.E.B. Yayınları, Ankara, 1996.
- AKKÖK, F. **İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi Anne- Baba El Kitabı**. Özgür Yayınları. İstanbul, 2003.
- AKKUŞ, Z. “**İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Özsayı Ve Denetim Odağı İle İlişkisi**”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara,2005.
- AKTUNA, Y. (1988). “**Gençlik Döneminde Toplumsallaşma ve Kuşak Çatışması**”, 2. Milli Gençlik Kongresi Tebliğler. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları, No:44.

ALANTAR, M. **“Psychological Maltreatment; on Attempt its Definition by Experts and its Assessment Among a Group of Adolescents”**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul,1989.

ALPA- BİLBAY,A. **Effectiveness of a Social Skills Training Program to Enhance the Peer Relations of Low Accepted Fourth Grade Children**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, 1999.

AMMERMAN, R.T.; MICHEL,H., “Research in Child Abuse and Neglect: Current Statusand An Agenda for The Future”. **Children at Risk**. Plenum Pres, Newyork and London,1990.

ANTHONY,L.G.;ANTHONY,B.J.;GALNVİLLE,D.N.;NAİMAN,D.Q.,;WAANDER S,C.,SHAFFER,S. **The Relationships Between Parenting Stress, Parenting Behaviour and Preschoolers’ Social Competence and Behaviour Problems in the Classroom**. Infant and Child Development , 14: 133–154, 2005.

ARAL, N.; GÜRSOY,F. **Çocuk Hakları Çerçevesinde Çocuk İhmal ve İstismarı**..Milli Eğitim Dergisi. Sayı:151. Ankara,2001.

ATAÇ, F. (Derleyen). **İnsan Yaşamında Psikolojik Gelişim**. Beta Basım Yayın. İstanbul,1991.

ATKİNSON, R.L. VE R., SMİTH, E., BEM,D.J., HOEKSEMA, S.N. **Psikolojiye Giriş**. Arkadaş Yayınları, Ankara,1999.

AYDIN, A. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Anı Yayıncılık. Ankara, 1999.

AYDIN, B. **Çocuk ve Ergen Psikolojisi**. Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları No:1. İstanbul,1997.

AYDIN, B. İŞMEN, E. **Duygusal İstismarın Liseli Ergenlerin Kendini Kabul Seviyelerine Etkisi**. M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 8 Syf:127-134. İstanbul, 1996.

AYSAN, F. UZBAŞ, A. **İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okul Uyumu İle Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(8):91-107, 2004.

AVCIOĞLU, H. **Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi.** Kök Yayıncılık. Ankara, 2005.

BACANLI, H. **Sosyal İlişkilerde Benlik Kendini Ayarlamamanın Psikolojisi.** Meb Yayınları, İstanbul, 1997.

BACANLI, H. **Sosyal Beceri Eğitimi.** Nobel Yayın Dağıtım. Ankara, 1999.

BACANLI H. “ **Sosyal Beceri Eğitimi**”. İlköğretimde Rehberlik. Yıldız Kuzgun (Editör). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara, 2002.

BARS, Z. “**The Partial Norm Study of the Perceived Teacher Behavior Inventory**”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, 1999.

BAYMUR, F. **Genel Psikoloji.** İnkılap Yayınları. İstanbul, 1994.

BAYRAKTAR, N. “**Defining Subcate Gories of Psychological Maltreatment**”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, 1990.

BEYAZOVA U.; ŞAHİN, F. **Çocuğun Şiddetten Korunma Hakkı.** Milli Eğitim Dergisi. Sayı:151. Ankara, 2001

BİNBAŞIĞLU, C. **Gelişim Psikolojisi.** Binbaşioğlu Yayınevi, Ankara, 1975.

BJERKE, A.S. “**Ohio School Nurses Define Emotional Maltreatment of School-Age Children**”, Erişim: 10 Şubat 2005.(www. Document) url.

BOUSHA, D.M.; TWENTYMAN, C.T. **Mother Child Interactional Style in Abuse, Neglect and Control Groups, Naturalistic Observation in the Home.** Journal of Abnormal Phsycology. 93, 106-114, 1984

BURGER, J.M. **Kişilik**.(Çev: Sarıoğlu,İ.D.E.) Kaknüs Yayınları. İstanbul,2006.

CALDARELLA, P.MERREL, K.W. **Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviours**. School Pyschology Review. Vol.26, 2, 1997.

CHOU, K. L. **The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Reliability and Validity of A Chinese Translation**. Personality And Individual Differences, 22, 123-125. 1997.

COLE, J. MORGAN ,J.J.B. (Çev: Vassaf, B.H.) **Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi**. Meb Yayınları, Ankara, 2001.

COVEY, S.R. (Çev: Suveren, G.; Deniztekin O.) **Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı**. Varlık Yayınları, İstanbul,2003.

CRAFT,J.L.; STAUDT,MM. **Reporting And Founding of Child Neglect in Urban and Rural Communities**. Child Welfare. Vol:70. Pp. 340-392, 1991.

CÜCELOĞLU, D. **İnsan ve Davranışı**. İstanbul. 6. Baskı. Remzi Kitabevi. 1996.

ÇAKAR, Y. (1994). **“The Construction of Perceived Teacher Behavior İnventory”** Boğaziçi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

ÇEŞMECİ, M. **“Further Reliability and Validity Study of The Perception of Psychological Maltreatment Inventory for Adolescents**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul,1995.

DAVASLIGİL, Ü.; ÇAKICI, M.; ÖGEL, K. **Yaşam Becerilerini Geliştirme Kılavuzu**. İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Lebib Yalkın Matbabası.İstanbul,1998.

DERETARLA, G. MAĞDEN, E.D. **Adana İl Merkezinde Sokakta Çalışan Çocukların Aile İçinde ve Sokakta Yaşadıkları Sorunların İncelenmesi.** Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Dergisi.1(6-7):91-102.2002.

DOĞAN, İ. **Çocuk Hakları Açısından Türkiye’de Çocuk Olgusu.** Milli Eğitim Dergisi. Sayı:151. Ankara,2001.

DUNCAN, D.MATSON,J.L.;BAMBURG, J.W.;CHERRY, K.E; BUCKLEY, T. **The Relation Ship of Self-Injurious Behavior and Aggression to Social Skills İn Persons With Severe And Profound Learning Disability.** Research İn Developmental Disabilities. Vol:20,No.6, Pp.441-448,1999.

ERKAN, S. Rehberlik Programlarının Hazırlanması. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara,2001.

EGAN, G. (Editör: Füsün Akkoyun) **Psikolojik Danışmaya Giriş,** A Division of Wadsworth Publishing Company, 1975.

EKŞİ, A. **Çocuk Genç ve Anne Babalar.** Bilgi Yayınevi, İstanbul,1990.

ERDOĞAN, F; BACANLI, H. **“Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (MESSY) Türkçeye Uyarlanması”,** Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 3, Sayı 2, 2003

ERKMAN, F. **“ Çocukların Duygusal Ezimi”,** Çocuk İstismarı Ve İhmali, Derleyenler Esin Konanç, İpek Gürkaymak, Ayten Egemen, Ankara,1999.

ERYİĞİT, S. **“Turkish Adolescents Level of Psychological Adjusment İn Relationto Adolescents Perception of Parental Psychological Maltreatment”** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul,2004.

FLEM, A.; THYGESEN, R.; HARALD, V.; & MAGNES, E. **A Social Skills Intervention Programme For Kindergarten Children At Risk of Developing Behavioural Problems.** European Journal Of Special Needs Education. Vol.13, No:2, Pp.208-215, 1998.

GANDER, M.; GARDİNER, H. (Çeviren: Onur Bekir) **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. İmge Kitapevi, Ankara, 1995.

GEÇTAN, E. **Psikanaliz ve Sonrası**.. Remzi Kitabevi, 5. Basım, İstanbul, 1998.

GEÇTAN, E. **Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar**. Remzi Kitabevi. 7. Basım. İstanbul. 1999.

GEÇTAN, E. **İnsan Olmak**. Remzi Kitabevi. İstanbul.2000.

GEORGOPOULU, H.A.” **Çocuklarını İstismar Eden Ana Babalarla Çalışma**”, Çocuk İstismarı Ve İhmali, Derleyenler Esin Konanç, İpek Gürkaymak, Ayten Egemen, Ankara,1999.

GOLEMAN, D. **Duygusal Zeka**. Varlık Yayınevi. İstanbul,1998.

GÜNÇE, G. “**Çocuğun Cinsel İstismarı**”, Çocuk İstismarı Ve İhmali, Derleyenler Esin Konanç, İpek Gürkaymak, Ayten Egemen, Ankara,1999.

GÜRŞİMŞEK, I. **Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımı Ve Psikososyal Gelişim**. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 3(1):125-144, 2003.

GÜVENİR T.(Editör). **Okulda Akran İstismarı**. Kök Yayıncılık, Ankara, 2005.

HAMACHEK, D. “**Ergen Benliğinin Psikolojisi ve Gelişimi**” Ergenlik Psikolojisi. Yayına haz: Onur Bekir. Hacettepe Taş Kitapçılık. Ankara,1987.

HASKETT, M.E.; KİSTNER, J.A. **Social Interactions and Peer Perceptions of Young Physcially Abused Children**. Child Development, 62, 979-990, 1991.

HESAPÇIOĞLU,M.; ÖZCAN,H. **Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Özel Okullar Sorunu**. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, sayı:7 sayfa: 149-167.

HİSLİ ŞAHİN, N. **Stresle Başa Çıkma**. Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara, 1998.

HORTAÇSU, N. **İnsan İlişkileri**. İmge Kitabevi. İstanbul,2003a.

HORTAÇSU, N. **Çocuklukta İlişkiler**. İmge Kitabevi, İstanbul, 2003b.

ILGIN, G. “Çocuk İstismarı Ve İhmali: Erken Dönem Stresinin Nörobiyolojik Gelişime Etkisi”. Çocuk Ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi. 9(1):47–57,2002.

JERSİLD, T. A.(Çev: Günçe G.) **Çocuk Psikolojisi**. “S” Yayınları. İstanbul,1981.

JERSİLD, T. A.(Çev: İ.N. ÖZGÜR.) **Gençlik Psikolojisi**. Kadioğlu Matbaacılık. İstanbul,1978.

KAĞITÇIBAŞI, Ç. **Yeni İnsan ve İnsanlar**. Evrim Yayınları,1999.

KALKAN M. ;SARDOĞAN, M.E. **İnsan İlişkilerine Dayalı Bir Eğitim Programının Grup Üyelerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi**. 3 P/ Psikiyatri Psikoloji Ve Psikofarmakoloji Dergisi, 11(2):137-142,2003.

KARACA, N. “Duygusal İstismara Uğramış Ergenlerin Bazı Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi,2000.

KARS, Ö. **Çocuk İstismarı: Nedenleri ve Sonuçları**. Bizim Büro Basımevi. Ankara,1996.

KASATURA, İ. **Okul Başarısından Hayat Başarısına**. Altın Kitaplar Yayınevi. İstanbul,1991.

KARASAR N. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara, 1999.

KEPÇEOĞLU, M. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Alkım Yayınevi, İstanbul,1999.

KOPTAGEL, İ. G. **Tıpsal Psikoloji**. İstanbul, 1984.

KILIÇCI Y. “**6-15 Yaş Öğrencilerinin Gelişimsel Güçleri Ve Kişilik Gelişimlerini Kolaylaştırma**” .İlköğretimde Rehberlik. Yıldız Kuzgun (Editör). Nobel Yayın Dağıtım.Ankara,1999.

KILINÇ, H. “**The Partial Norm Study Of The Perception Of Psychological Maltreatment Inventory For Adolescent**”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul,1989.

KOÇ, M.; YAVUZER, Y.; DEMİR, Z.;ALİŞKAN,M. **Gelişim ve Öğrenme**. Nobel Yayıncılık, Ankara,2001.

KOZANOĞLU KOCAMEŞE, P. “**Zihinsel Engelli Çocukların Okul-İçi Olumsuz Sosyal Davranışlarını Azaltmaya Yönelik Sosyal Beceri Programı**”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 2005.

KÖKNEL, Ö. **İnsanı Anlamak**. Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1997.

KÖKNEL, Ö. **Kişilik** . Altın Kitaplar Yayınevi,İstanbul,1999.

KÖKNEL, Ö. **Korkular Takıntılar Saplantılar**. Altın Kitaplar Yayınevi. İstanbul,1990.

KULAKSIZOĞLU A. **Ergenlik Psikolojisi**, , Remzi Yayınları, İstanbul, 2000.

KULAKSIZOĞLU, A. “**Bir Grup Gencin Ailede ve Okulda Karşılaştığı Bedensel Olarak Fena Muamele İle İlgili Bir Araştırma**” M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 5 Sayfa 87-96, İstanbul,1993.

KUTSAL, E.” **Fiziksel Çocuk İstismarının Sosyodemografik Özellikleri Ve Milner Çocuk İstismarı Potansiyeli Ölçeğinin Türkiye Geçerliliği**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara,2004.

KUZGUN, Y. **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. ÖSYM Yayınları, Ankara,1997.

LYNCH, M. “**Çocuk İstismarı Ve İhmali**”, Çocuk İstismarı Ve İhmali, Derleyenler: Esin Konanç, İpek Gürkaymak, Ayten Egemen, Ankara,1999.

MALRIEU P.;D.ORİGLIA VE H.OULLION. “**Ergenlikte Toplumsal Gelişim**” Ergenlik Psikolojisi. (Çev: Onur Bekir).Hacettepe Taş Kitapçılık. Ankara,1987.

MATSON, J.L.; TERLONCE,C.; GONZALEZ, M.L.:RIVET, T. **An Evaluation of Social and Adaptive Skills in Adults With Bipolar Disorder and Severe/Profound Intellectual Disability**. Research in Developmental Disabilities,2005.

MILLER, S.R.;VELMA MCBRIDE MURRY AND GENE H. BRODY; **Parents’ Problem Solving with Preadolescents and Its Association with Social Withdrawal at School: Considering Parents’ Stres and Child Gender Fathering**. Vol. 3, No. 2, Spring 2005, 147-163. by the Men’s Studies Press, LLC. All rights reserved., 2005

MORGAN,C.T. **Psikolojiye Giriş**. (Çeviri Editörü: Karakaş,S.). Hacettepe Yayınları, Ankara,1998.

MORRIS C.G. (Çev: H.Belgin Ayvaşık Ve Melike Sayıl). **Psikolojiyi Anlamak**. Türk Psikologlar Derneği Yayınları No: 23 Ankara,2002.

MULLEN, P.E.;MARTIN,J.L.; ANDERSON,J.C.;ROMANS,S.E.;HERBISON,G.P., “**The Long Term Impact of The Psycial, Emotional and Sexual Abuse of Children.A Community Study**”. Child Abuse and Neglect. Vol:20, No:1,1996.

NICHOLAS,K.B.;BIEBER,S.L. “**Parental Abusive Versus Supportive Behaviors and Their Relation to Hostility and Aggression in Young Adults**”. Child Abuse and Neglect.Vol:20, No:12,1996.

NOWICKI, E.A. **A Meta Analysis of the Social Competence of Children With Learning Disabilities Compared to Classmates of Low and Average to High Achievement.** Volume 26, Summer, 2003.

OKTAY, A. **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem.** Epsilon Yayınları, İstanbul, 2000.

ONUR, B. **Gelişim Psikolojisi.** İmge Kitapevi, Ankara, 1997.

ÖZDOĞAN, B. **Çocuk ve Oyun Çocuğa Oyunla Yardım.** Anı Yayıncılık, Ankara, 2000.

ÖZGÜVEN, İ.E. **Psikolojik Testler.** PDREM Yayınları, Ankara, 1999.

ÖZLEK, S. **“Lise Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerini Yordayan Bazı Değişkenler”**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 2004.

ÖZTÜRK, O. **Ruh Sağlığı ve Bozuklukları.** Hekimler Yayın Birliği Yayınları, Ankara, 1994.

ÖZYÜREK, M. **Sınıf Yönetimi.** Karatepe Yayınları. Ankara, 2001

PARISH, T. S.; PARISH J.G. **The Effects of Family Configuration and Support System Failures During Childhood and Adolescence on College Students, Self Concepts and Social Skills.** Adolescence. 26(102), 441-447, 1991.

PARKER, J.G.; HERRERA, C. **Interpersonal Processes in Friendships: A Comparison of Maltreated and Nonmaltreated Children's Experiences.** Developmental Psychology, 32, 1025-1038, 1996.

PIAGET, J. **Çocukta Dünya Tasarımı,** (Çev: Refia Uğurel-Şemin), Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Yayın no:4, İstanbul, 1988.

POLAT, O. **Çocuk ve Şiddet**. Der Yayınları. İstanbul,2001.

POLAT, O. **Sokak Çocukları**. Özgün Ofset Matbaacılık. İstanbul,2002.

REID, J.B.;KAVANAUGH, K.; BALDWIN, D.V. **Abusive Parent's Perceptions of Child Problem Behaviors: An Example of Parental Bias. Journal of Abnormal Child Psychology**. 15, 457-466, 1987.

ROSCOE,B. **Defining Child Maltreatment: Ratings Of Parental Behaviors**. Adolescence;. Vol:25. Pp 369-392. 1990.

SCHULTZ,P.D.;SCHULTZ,S.E. **Modern Psikoloji Tarihi**. Kaknüs Yayınları, İstanbul,2002.

SELÇUK,Z. **Eğitim Psikolojisi**. Pegem Yayıncılık, Ankara,1996.

SPENCE, S.H.; DONOVAN,C.; BRECHMAN-TOUSSAINT, M. **Social Skills, Social Outcomes, and Cognitive Features of Childhood Social Phobia. Journal of Abnormal Psychology**, 108,2, Psy articles,1999.

SPIRITO, A.;HART,K.; OVERHOLSER, J.; HALVERSON, J. **Social Skills And Depression In Adolescence Suicide Attempters**. Adolescence.25(90), 542-552,1990.

STEELMAN, L.C.; POWELL, B. **The Social and Academic Consequences of Birth Order: Real, Artifactual or Both. Journal of Marriage and the Family**. 47(1), 117-124. 1985.

STEIN,A.H.; R.L.WELCH **“Cinsiyetin Rolü Gelişimi ve Ergen”** Ergenlik Psikolojisi. Yayına haz: Onur Bekir. Hacettepe Taş Kitapçılık. Ankara,1987.

ŞİRİN,A. **“Gelişim Psikolojisine Giriş”** Gelişim Psikolojisi.(Editör: Aydın B.) T.C. Emniyet Genel Müdürlüğü Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları, İstanbul, 2002.

TAN, M. **“Öğretmen Dayığı”**, Çocuk İstismarı ve İhmali, Derleyenler Esin Konanç, İpek Gürkaymak, Ayten Egemen, Ankara,1999.

TANER,Y. ; GÖKLER, B. **Çocuk İstismarı ve İhmali:Psikiyatrik Yönleri**. Hacettepe Tıp Dergisi, Cilt 35, Sayı:2, Ankara, 2004.

THOMPSON,A.E.; KAPLAN, C.A. **“Emotionally Abused Children Presenting to Child Psychiatry Clinics”** Child Abuse and Neglect, 23,2:191-196,1999

ULUSOY, M.D.; DEMİR ÖZCAN, N. ; BARAN GÖRGÜN, A. **Ebeveynin Çocuk Yetiştirme Biçimi Ve Ergen Problemleri: Ankara İli Örneği**. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.3(3):367-386, 2005.

UZAMAZ, F.;GÜÇRAY, S. **“Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişilerarası İlişki Düzeylerine Etkisi”**. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(28):29-36.2004.

UZUN, Ş. **“Ergenlerde Algılanan Duygusal İstismar ile Kendilik İmgesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul,2002.

ÜNAL, S.; ADA, S. **Sınıf Yönetimi**. M.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul,2000.

VARDAR, B. **“The Validity and Reliability of The Perception of Psychological Maltreatment Inventory for Adolescents”** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, 1994.

VELOZ,Y. CARMEN. **“Play Behaviors And Social Skills Among Maltreated Foster Children”**. Fordham University, Newyork,2005.

WEBSTER-S. C; WOOLEY- LINDSAY D. **“Social Competence and Conduct Problem in Young Children”**. Journal of Clinical Child Psychology. Vol:28, Issue:1, pp:25-44.

YANBASTI, G. **Kişilik Kuramları.**: Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Yayınları. No : 53. İzmir, 1990

YAVUZER H. **Çocuk ve Suç.** Remzi Kitabevi. İstanbul, 1996.

YAVUZER, H. **Ana Baba ve Çocuk.** Remzi Kitabevi, İstanbul,1993.

YAZICI, Z. **Okul Öncesi Eğitiminin Okul Olgunluğu Üzerine Etkisinin İncelenmesi**, Milli Eğitim Dergisi, 155-156, 2002,

YEŞİLYAPRAK, B.(Editör). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.** Pegema Yayıncılık, Ankara, 2006. Betül Aydın: Gelişimin Doğası. Bölümünden Alındı.

YÖRÜKOĞLU, A. **Gençlik Çağı.** Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. Ankara,1986

YUKAY, M. **“İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sosyal Beceri Programının Değerlendirilmesi”**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul,2003.

YÜKSEL, G. **İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Alanları, Gelişim Alanlarının İşaretçisi Olan İhtiyaçlar ve Geliştirilmesi Gereken Beceriler: Bu Süreçte Rehber Öğretmenin İşlevleri: Kurumsal Bir İnceleme.** Milli Eğitim Dergisi. Sayı:159. Ankara,2003.

YÜKSEL, G. **“Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi”**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara,1997.

ZARA- PAGE, A. **Cinsel İstismara Bağlı Travma: Psikolojik Tedavi Süreci ve İlkeleri.** Türk Psikoloji Yazıları, Cilt:7. Sayı:14, 2004(Syf:15-22).

EK - I

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler;

Bu çalışma, sizlerin genel özelliklerini ortaya koymak ve böylece sizleri daha iyi tanımak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyun ve cevaplardan kendi durumunuza en uygun olan seçeneği çarpı işareti(X) yardımıyla işaretleyin. Ankete vereceğiniz içten ve doğru cevaplar, bu araştırmaya önemli katkılar sağlayacaktır. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Verilen yanıtların kimlere ait olduğu ile kesinlikle ilgilenilmeyecektir.

Lütfen cevapsız soru bırakmayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Psikolojik Danışman
Fatma Tosuntaş Karakuş

YAŞINIZ		
KARDEŞ SAYINIZ		
CİNSİYETİNİZ	☐ ERKEK	☐ KIZ
OKUL TÜRÜ	☐ ÖZEL	☐ RESMÎ
ANNENİZ	☐ SAĞ	☐ ÖLÜ
BABANIZ	☐ SAĞ	☐ ÖLÜ
ANNENİZ	☐ ÖZ	☐ ÜVEY
BABANIZ	☐ ÖZ	☐ ÜVEY
ANNE - BABA	☐ BERABER	☐ AYRI

EKONOMİK DURUMUNUZU BELİRTEN İFADE AŞAĞIDAKİLERDEN HANGİSİDİR?		
☐ ÜST EKONOMİK DÜZEY	☐ ORTA EKONOMİK DÜZEY	☐ ALT EKONOMİK DÜZEY

KAÇINCI ÇOCUKSUNUZ?			
☐ BÜYÜK ÇOCUK	☐ ORTANCA ÇOCUK	☐ KÜÇÜK ÇOCUK	☐ TEK ÇOCUK

ANNE-BABANIZIN SİZE KARŞI TUTUMLARI AŞAĞIDAKİLERDEN HANGİSİNE UYMAKTADIR?		
☐ OTORİTER BASKICI TUTUM	☐ AŞIRI HOŞGÖRÜLÜ TUTUM	☐ DEMOKRATİK TUTUM

ANNENİZİN EĞİTİM DURUMU NEDİR?				
☐ OKUR YAZAR	☐ İLKOKUL	☐ ORTAOKUL	☐ LİSE	☐ ÜNİVERSİTE

BABANIZIN EĞİTİM DURUMU NEDİR?				
☐ OKUR YAZAR	☐ İLKOKUL	☐ ORTAOKUL	☐ LİSE	☐ ÜNİVERSİTE

EK - II

ANNE- BABA GENÇ İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA:

Sevgili Öğrenciler,

Yetişkinlerin çocuklara yönelik bazı davranışları hakkında bir araştırma yürütüyoruz. Bu anket bir bilgi sınavı değildir. Hiçbir ifadenizin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Araştırmamızın sağlıklı olabilmesi için ölçeği samimiyetle yanıtlamanız çok önemlidir. Her soruyu cevaplandırırken, anne ve babanızın ayrı ayrı, şimdi veya geçmişteki davranışlarını göz önünde bulundurursanız bu araştırmaya çok yardımcı olacaksınız. Seçenekler soruların yanında verilmiştir. Seçeneklerden size en uygun olanı hangisi ise onu işaretleyiniz. Kağıda kimliğinizle ilgili hiçbir şey yazmayın. Kimliğinizle ilgili hiçbir değerlendirme yapılmayacaktır.

SEÇENEKLER:

Hemen hemen her zaman

Sık sık

Nadiren

Hemen hemen hiçbir zaman

Yardımlarınız için çok teşekkürler...

Psikolojik Danışman
Fatma Tosuntaş Karakuş

* F. Erkman, M. Alantar, N.Bayraktar, B. Vardar, 1988,1994

F. Erkman'ın izni ile sadece araştırma amaçlı kullanılmaktadır.

ANNE GENÇ İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ

	Hemen hemen her zaman	Sık sık	Nadiren	Hemen hemen hiçbir zaman
1. Aileye yardım için beni erken yaşta çalışmaya zorlar/ zorlardı.				
2. Sevdiğim şeyleri yapmamı engelleyerek, beni cezalandırır/ cezalandırırdı.				
3. Aile içinde uyulması gerekli birçok konuda fikir birliği gösterir/ gösterirdi.				
4. Benim kendime ait sırlarım olmasına tahammül edemez/ edemezdi.				
5. Açık davranmam ve duygularımı özgürce ifade etmem için beni teşvik eder/ ederdi.				
6. Sırlarımı başkalarına söylemekle tehdit eder/ ederdi.				
7. Öfkeli olduğu anda lafa karıştığım, yaramazlık yaptığım zaman beni tokatlar / tokatlardı.				
8. Sorunların çözümünde düşüncelerime önem vermez /vermezdi.				
9. Fiziki özelliklerimle ilgili çirkin isimler takar /takardı.				
10. Kendi arkadaşlarına gösteriş yapmak için benim başarılarımdan bahseder / bahsederdi.				
11. Arkadaşlarımla beraber olmamı, eğlenmemi engeller /engellerdi.				
12. Beni suça yöneltici davranışlarda bulunur / bulunurdu.				
13. Kardeşlerimin benimle alay etmesine göz yumar /yumardı.				
14. Bana çocukmuşum gibi davranır / davranırdı.				
15. Aile kararlarında fikrimi sormaz / sormazdı.				
16. Kardeşlerimin beni dövmesine göz yumar /yumardı.				
17. Bana saygı gösterir /gösterirdi.				
18. Aile dışında kimselerle beraber olmamı istemez /istemezdi.				
19. Bana karşı bazen yumuşak, bazen çok sert davranır/ davranırdı.				
20. Geleceğimle ilgili gerçekçi olmayan beklentiler içinde /içindeydi.				
21. Başarılarımla karşılaştığında sevinmez, memnun olmaz /olmazdı				
22. Bütün boş vakitlerimi onunla geçirmemi ister/isterdi.				
23. Sevgisi ile tehdit ederek beni cezalandırır/ cezalandırırdı.				
24. Yemek, yiyecek ve giyecek ihtiyacımın dışında diğer ihtiyaçlarımı karşılamaz / karşılamazdı.				
25. Başarısızlıklarımda bana kardeş ve /veya arkadaşlarımı örnek göstererek eleştirir / eleştirirdi.				

	Hemen hemen her zaman	Sık sık	Nadiren	Hemen hemen hiçbir zaman
26. Beni sevdiğini söylemez /söylemezdi.				
27. Onun koyduğu kuralları çiğnediğim zaman nankör olduğumu söyler / söylerdi.				
28. Benim için bir sürü kural ve düzen koyar / koyardı.				
29. Benim çevresinde olmama tahammül edemez /edemezdi.				
30. Çeşitli konularda ne düşündüğümü sorar, fikirlerime saygı gösterir / gösterirdi.				
31. Hak ettiğim ödüllerden beni mahrum eder / ederdi.				
32. Beni yanından uzaklaştırır; Babaanneme, anneanneme (benzeri akraba) yollar /yollardı.				
33. Kendi yapacağı en kolay işleri bile (televizyonun sesini kısmak) benim yapmamı ister / isterdi.				
34. Yaptıklarım, davranışlarım, benimle ilgilenmez / ilgilenmezdi.				
35. Diğer kardeşlerimi kayırır/ kayırırdı.				
36. Benden yapabileceğimin ötesinde beklentileri var / vardı.				
37. Kabahat işlediğimde bunların onları hasta ettiğini, hatta bu yüzden onu öldürebileceğimi söyler / söylerdi.				
38. Çevreme, arkadaşlarıma karşı saldırgan davranışlarımı ödüllendirir / ödüllendirirdi.				
39. Kardeşim doğduktan sonra ben yokmuşum gibi davranmaya başladı / başlamıştı.				
40. Çabuk büyüüp kendi başımın çaresine bakmam gerektiğini söyler durur / dururdu.				
41. Başka çocuklardan daha başarılı olmam için ısrar eder / ederdi				
42. İsteddiğini yapmadığım zaman beni sevmediğini söyler/söylerdi.				
43. Duygularımı ona açıkca ifade edebilirim / edebilirdim.				
44. Sorunlarıma önem vermez ve benimle konuşmaz / konuşmazdı.				
45. Aile içi konuşmalara katılmamı istemez, engeller /engellerdi.				
46. Tüm ikazlara rağmen aynı hatayı yaptığım zaman son çare olarak beni döver / döverdi.				
47. Beni haksız yere cezalandırır/cezalandırırdı.				
48. Beslenme, uyku ve ders çalışma düzenime dikkat eder /ederdi.				
49. Bana çirkin, kötü adlar takar /takardı.				
50. Aşırı sert ve otoriter bir disiplin anlayışından yana / yanaydı.				

	Hemen hemen her zaman	Sık sık	Nadiren	Hemen hemen hiçbir zaman
51. Maddi olanaklarımız yeterli olduğu halde beni yetersiz ve dengesiz besler / beslerdi.				
52. Kız / erkek olduğum için benden beklentisi farklı / farklıydı.				
53. Kardeşler arasında kıyaslama yaparak aile içinde rekabet ortamı yaratır.				
54. Kız / erkek olduğum için bana farklı davranır/ davranırdı.				
55. Yaşıtlarım kadar başarılı olmadığımı söyler, beni onlarla kıyaslar /kıyaslardı.				
56. İsteklerinin anında yapılmasını ister/isterdi.				
57. Dünyada yalnız olduğumu hissettirir/ hissettirirdi.				
58. Flört ilişkilerim için beni cezalandırır / cezalandırırdı.				
59. Benimle konuşmaz /konuşmazdı.				
60. Küçükken evde veya sokakta beni yalnız ve denetimsiz bırakır / bırakırdı.				
61. Beni dövmekle veya öldürmekle tehdit eder /ederdi.				
62. (Anne/Baba) kavgalarında taraf tutmaya zorlar/zorlardı.				
63. Benim kendisi için bir engel olduğumu hissettirir / hissettirirdi.				
64. Beni umursamadığımı düşünürüm /düşünürdüm.				
65. Ona herhangi bir konuda ihtiyacım olduğunda yardım etmeyi kabul etmez / etmezdi.				
66. Ben yokmuşum gibi davranır /davranırdı.				
67. Fikirlerime değer vermez / veremezdi.				
68. Beni kucaklayıp öpmez / öpmezdi.				
69. Yaşımdan büyük sorumluluklar yüklenmemi ister / isterdi.				
70. Sevgi gösterilerinde bulunduğumda beni tersler, red eder / red ederdi.				
71. Okul faaliyet ve gezilerine katılmamı engeller /engellerdi.				
72. Sevdiğim ve istediğim şeyleri bana bir şey yaptırmak için pazarlık konusu yapar /yapardı.				
73. Ne yaparsam yapayım onu memnun edemem /edemezdim.				
74. Terbiye etmek amacıyla beni iz bırakmadan döver/ döverdi.				
75. "Sen ne işe yararsın" diyerek aşağılar / aşağılardı.				
76. Beni ceza olarak bir odaya, tualete, bodruma kapatır / kapatırdı.				
77. Benimle sıcak bir ses tonuyla konuşur / konuşurdu.				
78. Beni sevmediğini düşünürüm / düşünürdüm.				
79. Kendimi evde gereksiz ve fazlalık gibi hissetmeme neden olur / olurdu.				
80. Ailedeki kavgaların sebebinin "ben" olduğumu söyler /söylerdi.				

	Hemen hemen her zaman	Sık sık	Nadiren	Hemen hemen hiçbir zaman
81. Arkadaşlarımın veya başkalarının yanında beni mahcup eder /ederdi.				
82. Yanlış bir davranış yaptığımda kendimi suçlu hissetmeme neden olur /olurdu.				
83. Terbiye etmek amacıyla beni şiddetli bir şekilde döver / döverdi.				
84. Kendi kendini idare eden ve kendi kararlarını veren biri olmamı engeller / engellerdi.				
85. Beni evde hizmetçi gibi kullanır / kullanırdı.				
86. Benim hakkımda kötü, utandırıcı sözler söyler / söylerdi.				
87. Beni gerçekten dinlemez, eleştirir / eleştirirdi.				
88. Önemli bir kabahat işlediğimde bir yerimi morartacak şiddetle döver /döverdi.				
89. Ona yardım etmediğim zaman sinirlenir / sinirlenirdi.				
90. İhtiyacım olan şeyleri almayı unuttur /unuturdu.				
91. Başarılarımı küçümser / küçümserdi.				
92. Benim gözümün önünde kavga eder / ederdi.				
93. Ondan tepki almam için saldırgan davranışlar göstermem gerekir /gerekirdi.				
94. Söz dinlemediğim zaman beni yalnız bırakmakla tehdit eder /ederdi.				
95. Okul başarılarıma ilgi göstermez /göstermezdi.				
96. Beceriksizliğim nedeni ile beni tehdit eder /ederdi.				
97. Evde kimin patron olduğunu hissettirir / hissettirirdi.				
98. Benim sosyal faaliyetlere katılmamı istemez /istemezdi.				
99. Cinsellikle ilgili soru sormama çok kızar /kızardı.				
100.İstediği bir şeyi yapmadığımda benim için her şeyi yaptığını hayatını bana feda ettiğini söyler /söylerdi.				

EK III				
BABA GENÇ İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ				
	Hemen hemen her zaman	Sık sık	Nadiren	Hemen hemen hiçbir zaman
1. Evde değer verilen biri olduğumu hissettirir / hissettirirdi.				
2. Aileye yardım için beni erken yaşta çalışmaya zorlar/ zorlardı.				
3. Sevdiğim şeyleri yapmamı engelleyerek, beni cezalandırır/ cezalandırırdı.				
4. Büyüdüğümü kabullenmez/ kabullenmezdi.				
5. Benim kendime ait sırlarım olmasına tahammül edemez/ edemezdi.				
6. Açık davranmam ve duygularımı özgürce ifade etmem için beni teşvik eder/ ederdi.				
7. Sırlarımı başkalarına söylemekle tehdit eder/ ederdi.				
8. Öfkeli olduğu anda lafa karıştığım, yaramazlık yaptığım zaman beni tokatlar / tokatlardı.				
9. Sorunların çözümünde düşüncelerime önem vermez /vermezdi.				
10. Fiziki özelliklerimle ilgili çirkin isimler takar /takardı.				
11. Kendi arkadaşlarına gösteriş yapmak için benim başarılarımdan bahseder / bahsederdi.				
12. Arkadaşlarımla beraber olmamı, eğlenmemi engeller /engellerdi.				
13. Beni suça yöneltici davranışlarda bulunur / bulunurdu.				
14. Kardeşlerimin benimle alay etmesine göz yumar /yumardı.				
15. Bana çocukmuşum gibi davranır / davranırdı.				
16. Aile kararlarında fikrimi sormaz / sormazdı.				
17. Kardeşlerimin beni dövmesine göz yumar /yumardı.				
18. Bana saygı gösterir /gösterirdi.				
19. Aile dışında kimselerle beraber olmamı istemez / istemezdi.				
20. Bana karşı bazen yumuşak, bazen çok sert davranır/ davranırdı.				
21. Geleceğimle ilgili gerçekçi olmayan beklentiler içinde / içindeydi.				
22. Başarılarımla karşılaştığında sevinmez, memnun olmaz/olmazdı.				
23. Sevgisi ile tehdit ederek beni cezalandırır/ cezalandırırdı.				
24. Yemek, yiyecek ve giyecek ihtiyacımın dışında diğer ihtiyaçlarımı karşılamaz / karşılamazdı.				
25. Başarısızlıklarımda bana kardeş ve /veya arkadaşlarımı örnek göstererek eleştirir / eleştirirdi.				

	Hemen hemen her zaman	Sık sık	Nadiren	Hemen hemen hiçbir zaman
26. Beni sevdiğini söylemez /söylemezdi.				
27. Onun koyduğu kuralları çiğnediğim zaman nankör olduğumu söyler/söylerdi.				
28. Benim için bir sürü kural ve düzen koyar / koyardı.				
29. Benim çevresinde olmama tahammül edemez /edemezdi.				
30. Çeşitli konularda ne düşündüğümü sorar, fikirlerime saygı gösterir / gösterirdi.				
31. Hak ettiğim ödüllerden beni mahrum eder / ederdi.				
32. Beni yanından uzaklaştırır; Babaanneme, anneanneme (benzeri akraba) yollar /yollardı.				
33. Kendi yapacağı en kolay işleri bile (televizyonun sesini kısmak) benim yapmamı ister / isterdi.				
34. Yaptıklarım, davranışlarım, benimle ilgilenmez/ ilgilenmezdi.				
35. Diğer kardeşlerimi kayırır/ kayırırdı.				
36. Benden yapabileceğimin ötesinde beklentileri var / vardı.				
37. Kabahat işlediğimde bunların onları hasta ettiğini, hatta bu yüzden onu öldürebileceğimi söyler / söylerdi.				
38. Çevreme, arkadaşlarıma karşı saldırgan davranışlarımı ödüllendirir / ödüllendirirdi.				
39. Kardeşim doğduktan sonra ben yokmuşum gibi davranmaya başladı / başlamıştı.				
40. Çabuk büyüüp kendi başımın çaresine bakmam gerektiğini söyler durur / dururdu.				
41. Başka çocuklardan daha başarılı olmam için ısrar eder / ederdi				
42. İsteddiğini yapmadığım zaman beni sevmediğini söyler/söylerdi.				
43. Sorunlarıma önem vermez ve benimle konuşmaz / konuşmazdı.				
44. Aile içi konuşmalara katılmamı istemez, engeller /engellerdi.				
45. Tüm ikazlara rağmen aynı hatayı yaptığım zaman son çare olarak beni döver / döverdi.				
46. Beni haksız yere cezalandırır/cezalandırır.				
47. Bana çirkin, kötü adlar takar /takardı.				
48. Aşırı sert ve otoriter bir disiplin anlayışından yana/yanaydı.				
49. Maddi olanaklarımız yeterli olduğu halde beni yetersiz ve dengesiz besler / beslerdi.				
50. Kız / erkek olduğum için benden beklentisi farklı / farklıydı.				

	Hemen hemen her zaman	Sık sık	Nadiren	Hemen hemen hiçbir zaman
51. Kardeşler arasında kıyaslama yaparak aile içinde rekabet ortamı yaratır.				
52. Kız / erkek olduğum için bana farklı davranır/ davranırdı.				
53. Yaşıtlarım kadar başarılı olmadığımı söyler, beni onlarla kıyaslar /kıyaslardı.				
54. İsteklerinin anında yapılmasını ister/isterdi.				
55. Dünyada yalnız olduğumu hissettirir/ hissettirirdi.				
56. Flört ilişkilerim için beni cezalandırır / cezalandırırdı.				
57. Benimle konuşmaz /konuşmazdı.				
58. Küçükken evde veya sokakta beni yalnız ve denetimsiz bırakır / bırakırdı.				
59. Beni dövmekle veya öldürmekle tehdit eder /ederdi.				
60. (Anne / Baba) kavgalarında taraf tutmaya zorlar / zorlardı.				
61. Benim kendisi için bir engel olduğumu hissettirir /hissettirirdi.				
62. Beni umursamadığını düşünürüm /düşünürdüm.				
63. Ona herhangi bir konuda ihtiyacım olduğunda yardım etmeyi kabul etmez / etmezdi.				
64. Ben yokmuşum gibi davranır /davranırdı.				
65. Fikirlerime değer vermez / veremezdi.				
66. Beni kucaklayıp öpmez / öpmezdi.				
67. Yaşımdan büyük sorumluluklar yüklenmemi ister / isterdi.				
68. Sevgi gösterilerinde bulunduğumda beni tersler, red eder / red ederdi.				
69. Okul faaliyet ve gezilerine katılmamı engeller /engellerdi.				
70. Sevdiğim ve istediğim şeyleri bana bir şey yaptırmak için pazarlık konusu yapar /yapardı.				
71. Ne yaparsam yapayım onu memnun edemem /edemezdim.				
72. Terbiye etmek amacıyla beni iz bırakmadan döver/ döverdi.				
73. "Sen ne işe yararsın" diyerek aşağılar / aşağılardı.				
74. Beni ceza olarak bir odaya, tuvalete, bodruma kapatır / kapatırdı.				
75. Benimle sıcak bir ses tonuyla konuşur / konuşurdu.				
76. Beni sevmediğini düşünürüm / düşünürdüm.				
77. Kendimi evde gereksiz ve fazlalık gibi hissetmeme neden olur / olurdu.				
78. Ailedeki kavgaların sebebinin "ben" olduğumu söyler /söylerdi.				
79. Arkadaşlarımın veya başkalarının yanında beni mahcup eder /ederdi.				
80. Yanlış bir davranış yaptığımda kendimi suçlu hissetmeme neden olur /olurdu.				

	Hemen hemen her zaman	Sık sık	Nadiren	Hemen hemen hiçbir zaman
81. Terbiye etmek amacıyla beni şiddetli bir şekilde döver / döverdi.				
82. Kendi kendini idare eden ve kendi kararlarını veren biri olmamı engeller / engellerdi.				
83. Beni evde hizmetçi gibi kullanır / kullanırdı.				
84. Benim hakkımda kötü, utandırıcı sözler söyler / söylerdi.				
85. Beni gerçekten dinlemez, eleştirir / eleştirirdi.				
86. Önemli bir kabahat işlediğimde bir yerimi morartacak şiddetle döver /döverdi.				
87. Yaptığım her iş için ondan izin almamı ister/ isterdi.				
88. Ona yardım etmediğim zaman sinirlenir / sinirlenirdi.				
89. İhtiyacım olan şeyleri almayı unuttur /unuturdu.				
90. Başarılarımı küçümser / küçümserdi.				
91. Benim gözümün önünde kavgı eder / ederdi.				
92. Kardeşlerime bakmakla yükümlü tutar/ tutardı.				
93. Ondan tepki almam için saldırgan davranışlar göstermem gerekir /gerekirdi.				
94. Söz dinlemediğim zaman beni yalnız bırakmakla tehdit eder /ederdi.				
95. Okul başarılarıma ilgi göstermez /göstermezdi.				
96. Beceriksizliğim nedeni ile beni tehdit eder /ederdi.				
97. Evde kimin patron olduğunu hissettirir / hissettirirdi.				
98. Benim sosyal faaliyetlere katılmamı istemez /istemezdi.				
99. Cinsellikle ilgili soru sormama çok kızar /kızardı.				
100. İsteddiği bir şeyi yapmadığımda benim için her şeyi yaptığını hayatını bana feda ettiğini söyler /söylerdi.				

EK – IV
ALGILANAN ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler;

Elinizdeki ölçekte öğretmen öğrenci ilişkisini içeren ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelerin öğretmeninizin/öğretmenlerinizin davranışlarına uygun olup olmadığını düşünün.

Her ifadeyi okuduktan sonra, o ifade öğretmenlerinizin davranışları bakımından ne kadar doğruysa “Hemen hemen her zaman doğru”, “Bazen doğru”, “Nadiren doğru” veya “Hiçbir zaman doğru değil” şeklinde işaretleyiniz.

Psikolojik Danışman
Fatma Tosuntaş Karakuş

Örnek:

	Hemen hemen her zaman doğru	Bazen doğru	Nadiren doğru	Hiçbir zaman doğru değil
Öğretmenim/öğretmenlerim beni çok severler.	X			

* F. Erkman’ın izni ile sadece araştırma amaçlı kullanılmaktadır.

ÖĞRETMEN ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ	Hemen hemen her zaman	Bazen doğru	Nadiren doğru	Hiçbir zaman doğru değil
1. Öğretmenim/ Öğretmenlerim bana nazik ve yumuşak davranırlar.				
2. Öğretmenim/ Öğretmenlerim aşırı ödev verirler, gece yarısına kadar bitmez.				
3. Sınıfça oy birliği ile karar alabiliriz.				
4. Öğretmenim/ Öğretmenlerim sık sık dışarı çıkarlar.				
5. Öğretmenim/ Öğretmenlerim ceza olarak ödev verirler.				
6. Öğretmenim/ Öğretmenlerim başarısız olduğumda bana arkadaşlarımı örnek gösterip eleştirirler.				
7. Öğretmenim/ Öğretmenlerim beni hak ettiğim ödüllerden mahrum ederler.				
8. Öğretmenim/ Öğretmenlerim beni haksız yere cezalandırırlar.				
9. Öğretmenim/ Öğretmenlerim sınıfta benimle alay ederler.				
10. Öğretmenim/ Öğretmenlerim ben yokmuşum gibi davranırlar.				
11. Öğretmenim/ Öğretmenlerim doğru cevabı vermezsem beni sınıfta utandırırılar.				
12. Öğretmenim/ Öğretmenlerim yaramazlık yapan öğrenciyi sınıftan çıkarırlar.				
13. Öğretmenim/ Öğretmenlerim sınıfta bir ödev verip bizi kendi halimize bırakırlar.				
14. Öğretmenim/ Öğretmenlerim bana ters davranırlar.				
15. Öğretmenim/ Öğretmenlerim bir şeyi başardığım zaman gurur duymamı sağlarlar.				
16. Öğretmenim/ Öğretmenlerim çabuk kızarlar.				
17. Öğretmenim/ Öğretmenlerim bana istenildiğimi hissettirirler.				
18. Öğretmenim/ Öğretmenlerim bize yardımcı olabilmek için olağanüstü gayret sarf ederler.				
19. Öğretmenim/ Öğretmenlerim disiplini sağlamak için bizi tehdit ederler.				
20. Öğretmenim/ Öğretmenlerim sınıfta çalışkan tembel ayrımı yaparlar.				
21. Öğretmenim/ Öğretmenlerim ben konuştuğumda saygıyla dinlerler.				
22. Öğretmenim/ Öğretmenlerim öfkeli olduklarında bana bir şeyler fırlatırlar(tebeşir, kalem, kitap gibi).				
23. Öğretmenim/ Öğretmenlerim başarısız bile olsak bize iyi not verirler.				
24. Öğretmenim/ Öğretmenlerim bize uygun durumda sorumluluk verirler.				
25. Öğretmenim/ Öğretmenlerim hakkımda güzel şeyler söylerler.				
26. Öğretmenim/ Öğretmenlerim diğer arkadaşlarımla beni dövmelelerine göz yumarlar.				
27. Öğretmenim/ Öğretmenlerim aşırı sert ve otoriter bir disiplin anlayışından yanadırlar.				
28. Öğretmenim/ Öğretmenlerim beni beceriksizliğim nedeniyle sık sık tenkit ederler.				
29. Öğretmenim/ Öğretmenlerim onları rahatsız etmediğim sürece beni yok sayarlar.				
30. Öğretmenim/ Öğretmenlerim onlara açılmamı sağlarlar.				
31. Öğretmenim/ Öğretmenlerim beni gerçekten sevmeyiz.				
32. Öğretmenim/ Öğretmenlerim benimle sınıfta sıcak ve sevecen konuşurlar.				
33. Öğretmenim/ Öğretmenlerim benimle içtenlikle ilgilenirler.				
34. Öğretmenim/ Öğretmenlerim bana kırıcı şeyler söylerler.				

	Hemen hemen her zaman doğru	Bazen doğru	Nadiren doğru	Hiçbir zaman doğru değil
35. Öğretmenim/ Öğretmenlerim yardım istediğimde duymazlıktan gelirler.				
36. Öğretmenim/ Öğretmenlerim bir sıkıntımda olduğunda bana anlayışsız davranırlar.				
37. Öğretmenim/ Öğretmenlerim beni kırmak için ellerinden geleni yaparlar.				
38. Öğretmenim/ Öğretmenlerim üzüldüğüm veya endişeli olduğum zaman bana yardım etmeye çalışırlar.				
39. Öğretmenim/ Öğretmenlerim beni ilgi ile dinler, konuşmam için beni cesaretlendirirler.				
40. Öğretmenim/ Öğretmenlerim istenmediğimi belli ederler.				
41. Öğretmenim/ Öğretmenlerim yaptığım şeylere ilgi gösterirler.				
42. Öğretmenim/ Öğretmenlerim benim için bir sürü kural ve düzen koyarlar.				
43. Öğretmenim/ Öğretmenlerim sınıf tartışma faaliyetlerine katılmamıza önem verirler.				
44. Öğretmenim/ Öğretmenlerim uygunsuz davranışlarımı hoş karşılarlar.				
45. Öğretmenim/ Öğretmenlerim diğer arkadaşlarım kadar başarılı olmadığımı söylerler, beni onlarla kıyaslarlar.				
46. Öğretmenim/ Öğretmenlerim beni dövmekle tehdit ederler.				
47. Öğretmenim/ Öğretmenlerim sınıftaki kavgalarda tarafsız kalmazlar.				
48. Öğretmenim/ Öğretmenlerim fikirlerime değer vermezler.				
49. Öğretmenim/ Öğretmenlerim çok hoş görülürler.				
50. Öğretmenim/ Öğretmenlerim bize güvenmezler.				
51. Öğretmenim/ Öğretmenlerimin bizi bir şeylerden dolayı kınayıp kınamamaları o günkü ruh hallerine bağlıdır.				
52. Öğretmenim/ Öğretmenlerim bizi küçümseyerek konuşurlar.				
53. Öğretmenim/ Öğretmenlerim benim çevrelerinde olmama tahammül edemezler.				
54. Öğretmenim/ Öğretmenlerim dersle daha fazla ilgilenmem için beni döverler.				
55. Öğretmenim/ Öğretmenlerim hepimizi ismimizle tanırlar.				
56. Öğretmenim/ Öğretmenlerim beni sınıfta bir baş belası gibi görürler.				
57. Öğretmenim/ Öğretmenlerim bazı arkadaşlarımıza sınıf dışında kendi özel işlerini yaptırırlar.				
58. Öğretmenim/ Öğretmenlerim bazı çocuklara istemedikleri tarzda dokunarak onlara ilgi gösterirler.				
59. Öğretmenim/ Öğretmenlerim değişik nedenlerle çeşitli cezalar uygularlar(Cetvelle ele vurmak, saç çekmek, başa vurmak, tokat atmak gibi.).				
60. Öğretmenim/ Öğretmenlerim nasıl davranacağım hakkında yaşıma uygun seçimler yapmama izin verirler.				

MATSON ÇOCUKLARDA SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ
(MESSY)

	Bana hiç uygun değil	Bana pek uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
1. İnsanları güldürürüm.					
2. İnsanları korkuturum veya bir kabadayı gibi davranırım.					
3. Kolayca sinirlenirim.					
4. Sık sık yakınıyorum ya da şikayet ederim.					
5. Başka biri konuşurken konuşurum (konuşmasını keserim).					
6. Bana ait olmayan eşyaları izinsiz alırım ya da kullanırım.					
7. İnsanlarla konuşurken onların yüzüne bakarım.					
8. Bir çok arkadaşım var.					
9. Öfkeli olduğum zaman tokat atarım veya vururum.					
10. İncinmiş bir arkadaşıma yardım ederim.					
11. Üzgün bir arkadaşımı neşelendiririm.					
12. Diğer çocuklara tehdit eder gibi bakarım.					
13. Bir başkası iyi bir şey yaptığında öfkelenirim veya kıskanırım.					
14. Bir başkası iyi bir şey yaptığında mutlu olurum.					
15. Verdiğim sözleri tutmam (sözümde durmam).					
16. İnsanlara hoş göründüklerini söylerim.					
17. İsteddiğim bir şeyi almak için yalan söylerim.					
18. İnsanları kızdırmak için onlara sataşırım.					
19. İnsanlara yaklaşıp bir sohbet başlatabilirim.					
20. Biri benim için bir şey yaptığında mutlu olurum ve teşekkür ederim.					
21. İnsanlarla konuşmaktan korkarım.					
22. İyi sır saklarım.					
23. Nasıl arkadaş edinileceğini bilirim.					
24. Bile bile diğerlerinin duygularını incitirim (diğer insanları üzmeye çalışırım).					

	Bana hiç uygun değil	Bana pek uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
25. İnsanlarla dalga geçerim.					
26. Arkadaşlarımı savunurum.					
27. İnsanlar konuşurken onlara bakarım.					
28. Sahip olduklarımı başkalarıyla paylaşıyorum.					
29. Diğer insanlardan daha iyiymişim gibi davranırım.					
30. Duygularımı belli ederim.					
31. İnsanlar benimle uğraşmadığında bile, uğraştıklarını zannederim.					
32. İnsanları rahatsız edecek sesler çıkartırım (geğirmek, burnumu çekmek gibi).					
33. Çok yüksek sesle konuşurum.					
34. İnsanlara isimleriyle hitap ederim.					
35. İnsanlara yardım teklif ederim.					
36. Başkalarıyla konuşurken sorular sorarım.					
37. Arkadaşlarımı sık sık görürüm.					
38. Yalnız başıma oynarım.					
39. Birini incittiğimde üzülürüm.					
40. Oyunlarda diğer çocuklara katılırım.					
41. Sık sık kavga ederim.					
42. Başkalarını kıskanırım.					
43. Benimle iyi geçinen insanlara iyi davranırım.					
44. Başkalarına hal hatır sorarım.					
45. Başkalarının yanında haddinden fazla kalırım (bu onları sıkar).					
46. Diğer insanların şakalarına ve anlattıkları komik öykülere gülerim.					
47. Birileriyle şakalaşırken onları incitirim.					