

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE DAVRANIŞ PROBLEMLERİ İLE
SOSYAL BECERİLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

ZEHRA TOKCAN

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER PROGRAMI**

YRD. DOÇ. DR. HATİCE ERGİN

TEZ DANIŞMANI

İSTANBUL-2015



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE DAVRANIŞ PROBLEMLERİ İLE
SOSYAL BECERİLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

ZEHRA TOKCAN

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER PROGRAMI**

YRD. DOÇ. DR. HATİCE ERGİN

TEZ DANIŞMANI

İSTANBUL-2015

2501100237 öğrenci numaralı Zehra TOKCAN tarafından hazırlanan bu çalışma 14/07/2015 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

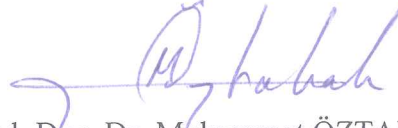
Tez Jürisi



Yrd. Doç. Dr. Hatice ERGİN (Danışman)
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Yrd. Doç. Dr. Muhammet ÖZTABAK
İstanbul Kültür Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

Gelişim özelliklerinin getirdiği bir takım zorluklara sosyal çevrenin olumsuz etkileri eklendiğinde davranışlarda problemler meydana gelebilmekte, bu durum hem bireyin, hem yakın çevresindeki kişilerin hem de toplumdaki diğer insanların yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ortaokul öğrencilerine kazandırılacak sosyal beceriler sayesinde, öğrenciler kendini ifade edebilen, okul yaşamı ile uyumu yakalayabilen, yaşamın getirdiği beklenen ve beklenmeyen durumlara karşı çözüm yolları bulabilen bireyler olurlar. Bu araştırmanın bulguları sayesinde, ergen yaşamındaki davranış problemleri, davranış problemleri ile sosyal beceriler arasındaki ilişkiler ve en önemlisi davranış problemlerini önlemek adına sosyal becerilerin bir ön koşul beceri olarak önemini ortaya koymak ve bundan sonraki sosyal becerilere sahip olmanın davranış üzerindeki etkilerine yönelik yapılacak araştırmalara yarar sağlamaya çalıştım.

Lisansüstü eğitimimde bilgi ve deneyimlerini bizlerle paylaşan, Türk Milli Eğitim Sistemi ve karşılaştırmalı eğitim hakkında araştırmalar yapmamızı ve donanımlı bir eğitimci olmamızı teşvik eden, sadece sorundan şikâyet etmek yerine yeni çözüm önerileri geliştirmemizi salık veren Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN'a, araştırmamın her aşamasında uzman görüşlerini esirgemeyen, derin bilgi ve deneyimlerini paylaşan, eksiklerimi ve hatalarımı olumlu, yüreklendirici bir dil ile ifade eden, yol göstericim olan ve bu araştırmanın meydana gelmesinde büyük emeği olan saygıdeğer danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hatice ERGİN'e, lisans ve lisansüstü eğitimimde verdikleri derslerle farklı bakış açıları kazanmamı sağlayan hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatımın her aşamasında beni her yönden destekleyen değerli aileme, eğitsel ve yaşamsal paylaşımları ile bana güç veren yol arkadaşım, dostum, kardeşim sevgili Şükriye Kayhan Aktürk'e, iyi günde, kötü günde, yaşamın güzellikleri ve zorluklarını paylaştığım Serdar Eminoğlu'na en samimi teşekkürlerimi sunarım.

Zehra TOKCAN

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE DAVRANIŞ PROBLEMLERİ İLE SOSYAL BECERİLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gelişim dönemlerinin barındırdığı zorluklarla içinde yaşanan çevrenin olumsuz özellikleri bir araya geldiğinde ve buna sosyal becerilerin yetersiz gelişimi de eklendiğinde ergenlikte başa çıkması güç bazı duygusal ve davranışsal problemler meydana gelebilmektedir. Sosyal beceri, sosyal, duygusal, bilişsel becerilerin kişilerarası ilişkilerde uygun bir şekilde kullanımınıdır. Sosyal beceriler geliştirilerek davranış problemleri önlenir ya da baş edilebilir.

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin davranış problemleri ile sosyal beceri puanları arasında ilişki olup olmadığını incelemektir.

İstanbul İli Bahçelievler İlçesi'ndeki 14 tane ortaokulda yapılan araştırmaya 6. ve 7. sınıfa devam eden toplam 822 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yenilenmiş Problem Davranış Kontrol Listesi (Quay ve Peterson, 1996) ve Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Matson, Rotatory, Hessel, 1983) kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından düzenlenen öğrenci kişisel bilgi formu ve öğretmen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bulguların değerlendirilmesinde Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği için 0,649, Yenilenmiş Problem Davranış Kontrol Listesi için 0,947 güven aralığında, anlamlılık $p < 0,05$ düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin davranış problemleri puanları ile sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Davranım Bozukluğu, Toplumsallaşmış Saldırganlık, Dikkat Problemleri-Toyluk, Kaygı-İçe Kapanma, Motor Gerilim, Psikotik Davranış puanlarına göre Sosyal Beceri, Olumlu Sosyal Davranış ve Olumsuz Sosyal Davranış puanlarının değişebildiği görülmüştür. Cinsiyet ve sınıf değişkenine göre öğrencilerin sosyal beceri ve davranış problemleri puanlarının farklılaştığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Beceri, Davranış Problemi, Ergenlik

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN BEHAVIOR PROBLEMS AND SOCIAL SKILLS ON SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Teenagers might display some sorts of emotional and behavioral problems which are difficult to overcome when the difficulties of their developmental periods intersect with the negative contribution of the environment and the inefficient development of social skills are added to it, as well. Social skill is the appropriate use of social, emotional and cognitive skills in interpersonal relationships. Behavior problems may be prevented or dealt with by improving social skills.

The main purpose of this research is to examine whether there is a relationship between behavior problems and social skills points of secondary students.

This study was carried out with 822 sixth and seventh grade children from 14 different secondary schools in Istanbul European side. “ Revised Problem Behavior Checklist (Quay and Peterson, 1996) and Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (Matson, Rotatory, Hessel, 1983)” were employed as data-gathering instruments. In addition to this, Personal Information Form for both the teachers and for the students prepared by the researcher were applied to all students. To evaluate the indications at the level of $p < 0,05$, the significance for Evaluation of Social Skills is 0,649 and for Revised Problem Behavior Checklist with Youngsters 0,947 is evaluated in two aspects/dually.

Finally, the results of the study indicate that there is a significant relationship between the scores of behavior problems and the scores of social skills. It was also found that the scores of Social Skills, Positive Social Behavior and Negative Social Behavior could change according to the scores of Conduct Disorder, Socialized Aggression, Attention Problems, Anxiety, Motor Tension, and Psychotic Behavior. The results of the study also suggest that students’ scores of social skills and behavior problems vary depending on the variable of gender and grade.

Key Words: Social Skill, Behavior Problem, Puberty.

İÇİNDEKİLER

Önsöz	iv
Özet	v
Abstract	vi
İçindekiler	vii
Tablolar Listesi.....	x
Şekiller Listesi.....	xiii

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Önem	5
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar	7

BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR.....

2.1. Ergenlik Dönemi Gelişim Özellikleri	8
2.1.1. Ergenlik Dönemi Fiziksel Gelişim Özellikleri.....	10
2.1.2. Ergenlik Dönemi Bilişsel Gelişim Özellikleri	11
2.1.3. Ergenlik Dönemi Duygusal Gelişim Özellikleri.....	12
2.1.4. Ergenlik Dönemi Sosyal Gelişim Özellikleri.....	14
2.1.4.1. Aile-Ergen İlişki	14
2.1.4.2. Arkadaş İlişki	15
2.1.4.3. Okul	17
2.2. Sosyal Beceri.....	17
2.2.1. Sosyal Becerinin Sınıflandırılması.....	19
2.2.2. Sosyal Gelişim ile İlgili Kuramlar	24
2.2.2.1. Psikoanalitik Kuram	24
2.2.2.2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı	24

2.2.2.3. Bilişsel Gelişim Kuramı	25
2.2.2.4. Psikososyal Kuram	26
2.2.2.5. Sosyokültürel Kuram.....	27
2.2.3. Sosyal Beceri Eğitimi.....	27
2.3. Ergenlerde Görülen Davranış Problemleri.....	30
2.3.1. Ergenlik Dönemindeki Davranış Problemlerinin Sınıflandırılması.....	32
2.3.1.1. İçselleştirilmiş Davranış Problemleri	32
2.3.1.2. Dışsallaştırılmış Davranış Problemleri.....	33
2.3.2. Ergenlik Dönemindeki Davranış Problemlerinin Nedenleri	34
2.3.2.1. Biyolojik Etmenler	34
2.3.2.2. Psikososyal Etmenler	36
2.3.3. Ergenlik Dönemindeki Davranış Problemlerine Müdahale	41
2.3.3.1. Biyopsikososyal Yaklaşım	42
2.3.3.2. Problem Davranış Teorisi.....	43
2.3.3.3. İnsalcıl Yaklaşım.....	44
2.4. Davranış Problemleri ve Sosyal Beceri ile İlgili Araştırmalar.....	46

BÖLÜM III: YÖNTEM..... 51

3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.2. Evren ve Örneklem	51
3.3. Veri Toplama Araçları	52
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	52
3.3.2. Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği.....	52
3.3.3. Yenilenmiş Problem Davranış Kontrol Listesi	55
3.4. Verilerin Toplanması	57
3.5. Verilerin Çözümlemesi	58

BÖLÜM IV: BULGULAR 60

4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Değişkenlere İlişkin Bulgular	60
4.2. Araştırmanın Amaçlarına İlişkin Bulgular	62
4.2.1. Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Beceri Puanları ile Davranış Problemlerinin Her Bir Alt Boyutunun Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	62
4.2.2. Ortaokul 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinde, Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Beceri Puanları ve Davranış Problemlerinin Her Bir Alt Boyutunun Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular.....	69
4.2.3. Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Beceri Puanları ile Davranış Problemlerinin Her Bir Alt Boyutunun Puanları ile Araştırma Kapsamındaki Demografik Değişkenler Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular.....	72

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER..... 90

5.1. Tartışma.....	90
5.2. Sonuç.....	98
5.2. Öneriler	101

KAYNAKLAR 104

EKLER 126

EK-1: Öğrenci Kişisel Bilgi Formu	126
EK-2: Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği.....	127
EK-3: Yenilenmiş Problem Davranış Kontrol Listesi	128
EK-4: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni.....	129

ÖZGEÇMİŞ..... 130

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2-1: Erikson'un Psikososyal Gelişim Evreleri.....	26
Tablo 2-2: Ergenlik Döneminde Görülen Normal ve Normal Dışı Davranışlar.....	31
Tablo 4-1: 6. Sınıf Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	60
Tablo 4-2: 7. Sınıf Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	61
Tablo 4-3: Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	61
Tablo 4-4: Sosyal Beceri ile Davranış Problemleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analiz Sonuçları	63
Tablo 4-5: Olumlu Sosyal Beceri ile Davranış Problemleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analiz Sonuçları	65
Tablo 4-6: Olumsuz Sosyal Beceri ile Davranış Problemleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analiz Sonuçları	67
Tablo 4-7: Sınıf Değişkenine Göre Sosyal Beceri, Olumsuz Sosyal Beceri ve Olumlu Sosyal Beceri Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	69
Tablo 4-8: Sınıf Değişkenine Göre Davranış Problemlerinin Alt Boyutunun Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	70
Tablo 4-9: Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Beceri Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	72

Tablo 4-10: Cinsiyet Değişkenine Göre Davranış Problemlerinin Alt Boyutlarının Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	73
Tablo 4-11: Arkadaşları ile Birlikteyken Bilgisayarda Oyun Oynama ve Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun Oynama Değişkenine Göre Sosyal Beceri Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	76
Tablo 4-12: Arkadaşları ile Birlikteyken ve Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun Oynama Değişkenine Göre Davranış Problemlerinin Davranım Bozukluğu Boyutunun Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	78
Tablo 4-13: Arkadaşları ile Birlikteyken ve Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun Oynama Değişkenine Göre Davranış Problemlerinin Toplumsallaşmış Saldırganlık Boyutunun Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	80
Tablo 4-14: Arkadaşları ile Birlikteyken ve Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun Oynama Değişkenine Göre Davranış Problemlerinin Dikkat Problemleri-Toyluk Boyutunun Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	82

Tablo 4-15: Arkadaşları ile Birlikteyken ve Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun Oynama Değişkenine Göre Davranış Problemlerinin Kaygı-İçe Kapanma Boyutunun Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	84
Tablo 4-16: Arkadaşları ile Birlikteyken ve Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun Oynama Değişkenine Göre Davranış Problemlerinin Psikotik Davranış Boyutunun Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	86
Tablo 4-17: Arkadaşları ile Birlikteyken ve Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun Oynama Değişkenine Göre Davranış Problemlerinin Motor Gerilim Boyutunun Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	88

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2-1: Ailedeki Sistemler	14
Şekil 2-2: Nörobiyolojik Model	35

BÖLÜM I : GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Davranış, dış dünyaya karşı gösterilen bilişsel, duyuşsal, psiko-motor tepkilerdir. Her toplumda kültürüne uygun davranış biçimleri bulunmaktadır. Bir çocuğun ya da ergenin davranış probleminden söz edebilmek için, yaşadığı topluma ait kurallar ile ya da gelişim dönemlerinin özellikleri ile örtüşmemesi gerekmektedir. Bu bağlamda Yavuzer (2011)'e göre, gelişim evrelerinin getirdiği doğal zorluklara yakın çevrenin olumsuz etkileri eklendiğinde genellikle çocukta tepki olarak meydana gelen duygusal bozukluklar davranış problemi olarak değerlendirilir.

Davranış problemleri uzun zamandır varlığını gösteren ve tartışılan bir konudur. Birçok araştırmanın konusu olan davranış problemleri için yetişkin psikopatolojisi üzerinde odaklanan araştırmalar, zamanla yetişkin psikopatolojisinin yanında ergen ve çocuk davranışlarının incelenmesi şeklinde ilerlemiştir.

Ergenin sergilediği davranışlar birçok faktörden etkilenebilir. Bu faktörlerin başında cinsiyet ele alınabilir. Bazı araştırma sonuçlarına göre, kız ve erkek ergenlerin sosyal olarak içinde buldukları atmosferden elde ettikleri algılamalar ve bunlara karşı gösterdikleri tepkiler farklılaşabilmektedir. Böylece benzer bir sosyal çevreye sahip olmasına rağmen kız ve erkek ergenler farklı davranışlar sergileyebildikleri gibi, farklı davranış problemleri de görülebilmektedir. Bir diğer ifadeyle, benzer süreçler kızlar ve ya erkekler için farklı seviyede riske sahip olabilmektedir. Örneğin, bir grup ergenle yapılan çalışmada, okuldaki akademik destekte, okuldaki davranışlarını yönetebilmekte, öğretmenlerinin sosyal desteğinde, akranlarının sosyal desteğinde azalma algıladıklarında, zamanla yansıttıkları davranış problemlerinde artış göstermişlerdir. Kızlarda ise arkadaşlarının sosyal desteği azaldığında daha fazla davranış problemi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu akran sosyal desteğinin azalması kızlar için daha güçlü bir risk faktörü olarak görülmüştür (Wang ve Dishion, 2011).

Ergen davranışlarını etkileyen bir diğer faktör olarak ergenlerin ilişkileri ve akran kültürü ele alınabilir. Ergenlerin ilişkileri ve akranlarıyla olan etkileşimleri onların sağlıklı ya da zararlı seçimler yapmalarında önemli rol oynamaktadır. Ergenlerin ilişkileri, güvenli ya da riskli seçimler yapmalarının temelini oluşturan ve sahip oldukları tutumları şekillendiren, aile üyeleri ve ebeveynleri ile olan geçmiş ve halen devam eden etkileşimleri içerir. Ergen ilişkileri, aynı zamanda, yetişkin öncelikleri, kurullarla çatışma, kendi sınırlarını ve seçimlerini tanımlama gibi yeni deneyimlere olanak sağlayan akran grupları ve akran kültürünü de içermektedir (Wolfe ve Mash, 2006). Riskli ilişkilere sahip ergenlerin davranış problemlerinin görülme ihtimali artmaktadır.

Ergenlerde davranış problemlerini etkileyen faktörlerin yanında; ergenin içinde bulunduğu bazı sistemler davranış problemlerine karşı önleyici rol oynayabileceği gibi davranış problemlerinin azalmasını da sağlayabilir. Örneğin, aile üyeleri ve ailedeki sistemler (evlilik ilişkileri, ebeveynlik, ergen davranışları) birbirlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemekte (Belsky, 1981); grup etkinliklerine katılma, akranları ile zaman geçirme ergenin sosyal açıdan gelişmesine destek olmakta (Garrison, 1965; Kulaksızoğlu, 2011); okul ise ergenin grup içinde yapıcı ve kalıcı olmasında önemli bir yer tutmaktadır (Yavuzer, 2011; Yörükoğlu, 2007).

Ergenin sosyal çevresinde meydana gelen problemler ergen davranışlarını olumsuz etkileyebildiği gibi, ergen davranışlarındaki problemler de ergenin sosyal çevresinde olumsuzluklara neden olabilmektedir. Bir diğer ifadeyle, ailesel faktörler (Örn: Tümkaya, Çelik ve Aybek, 2010), uygun olmayan arkadaş çevresi ve okul atmosferi (Örn: Berndt, 2002; Werner ve Silbereisen 2003; Sussman, Unger ve Dent, 2004), ergenlerin davranış problemleri sergilemelerinde ve sosyal ilişkilerinde sorun yaşamalarına neden olabilmektedir. Hafif olarak başlayan problem zamanla çok ciddi davranış problemine dönüşebilir (Bloomquist, 2006). Ayrıca, Bayraktar (2007), yaptığı literatür taraması şeklindeki araştırmasında, olumlu ergen gelişiminde, güvenli ebeveyn ve akran ilişkilerinin önemine ve bu ilişkilerin çok yönlü bir şekilde incelenmesine vurgu yapmaktadır.

Araştırmalardan yola çıkararak, okulda başarisız olan, yeterince arkadaş ilişkisine sahip olamayan, evde ve okulda sürekli reddedilen bu ergenler saldırgan olabilmekte ve davranış problemi gösterebilmektedirler.

Ergenlerin sergilediği davranış problemlerinde çevresel faktörlerin, rolü dikkate alındığında; sosyal alandaki becerilerinin önemi gündeme gelmektedir. Belirli bir sosyal çevrede gerçekleşen çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecinin, ergenliğin, bir takım sosyal becerileri beraberinde getirmesi beklenmektedir. Fakat bu becerilere sahip olmayan ya da etkin kullanamayan ergenlerde davranış problemleri görülebilir. Görülen bazı davranış problemleri ise, ergene kazandırılan sosyal beceriler ile azaltılabilir hatta ortadan kaldırılabilir. Ergenlere kazandırılacak sosyal beceriler ile kimi zaman davranış problemlerine neden olabilecek düşük benlik algısı, olumlu rol-model eksikliği, empati eksikliği, sosyal becerileri öğrenebilecekleri ortama sahip olmama, problem çözme becerisinin düşük olması gibi faktörler kontrol altına alınarak sorun daha başlamadan ya da riskli seviyelere ulaşmadan engellenebilir. Duvall, Miller, Miller ve Tillman (1997), olumlu sosyal davranışlar artarken olumsuz davranışlarda azalma olup olmadığını tespit etmeye çalıştığı araştırmasında, davranış problemlerinin olası sebepleri olarak yetersiz sosyal beceri bilgisi, sosyal becerilerin uygulamada kullanımının yetersizliği, çevresel faktörler, sağlık problemleri, tutarsız beklentiler olarak sıralamıştır. Sosyal beceriler ve işbirlikçi öğrenme stratejilerinden oluşan eğitimin öğrencilere verilmesinden sonra, öğrencilerin olumlu sosyal davranışları artarken, olumsuz davranışlarında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Finzer, Green ve Mizen (1998) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin sosyal becerilerinin yetersiz olmasına neden olabilecek faktörleri içeren bir sosyal beceri programı öğrencilere uygulanmıştır. Bu programda, olumlu rol model, sosyal beceri ğretimi, sınıf ortamı, karakter özellikleri, işbirlikçi öğrenme gibi konularda etkinlikler hazırlanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenler öğrencilerin sosyal becerilerinde artış olduğunu ve istenmeyen davranışlarında azalma olduğunu gözlemlemişlerdir.

Sosyal beceri eğitimleri öğrencilerde sadece davranış problemleri görülme olasılığını azaltmakla kalmayıp onların kişilik gelişimlerine etki eden bazı faktörleri de destekleyebilir. Örneğin, Cerrahoğlu (2002) tarafından ilköğretim 7. sınıf öğrencileri ile yapılan deneysel araştırmada, sosyal beceri eğitimine katılan öğrencilerin katılmayanlara oranla öz-kavramı düzeylerinin arttığı bulunmuştur. Bunun yanında, araştırma, öz-kavramı yüksek olan öğrencilerin sosyal beceri eğitiminden olumlu anlamda daha fazla etkilendiklerini ortaya koymuştur. Yiğit ve Yılmaz (2011), ilköğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmasında sosyal beceri düzeyi ile benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, olumsuz sosyal beceri puanları ile mutluluk, kaygı, davranış ve uyum puanları arasında negatif yönlü; olumlu sosyal beceri puanları ile mutluluk, popülerite, davranış ve uyum, fiziksel görünüm, okul durumu puanları arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır.

Sosyal becerilere sahip ve bunları uygulamaya koyabilen ergenlerin karşılaştıkları güç durumlarda kendilerini iyi bir şekilde ifade ederek, davranış problemleri sergileme ihtimallerinin azalabileceği, hatta ortadan kalkabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada ergenlerde gözlemlenen davranış problemleri ile sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi gerekmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma ile ortaokullardaki 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde davranış problemi ve sosyal beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda cevaplanacak sorular şunlardır:

1. Ortaokul öğrencilerinde sosyal beceri puanları ile davranış problemlerinin her bir alt boyutunun puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
2. Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde sınıf düzeyine göre sosyal beceri puanları ve davranış problemlerinin her bir alt boyutunun puanları farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinde sosyal beceri puanları ile davranış problemlerinin her bir alt boyutunun puanları ile araştırma kapsamındaki demografik değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?

1.3. ÖNEM

İnsan sosyal bir varlıktır ve sosyal bir ortamda yaşar. İnsanın yaşadığı sosyal çevreye uyum sağlama çabası, içinde yaşadığı toplumun değerlerini, kültürel yapısını ve normlarını öğrenmesini gerektirir. Doğumdan başlayarak tüm yaşam boyunca devam eden bu öğrenme süreci sosyal gelişimi gerekli kılmaktadır. Sosyal gelişim süreci içinde bireyler sosyal beceriler kazanır ve bunları ilişkilerinde kullanırlar.

Bireylerin başka bireyler ile olumlu ilişkiler kurması, sorumluluk sahibi olması, haklarını kullanabilmesi, kendisine ve başkalarına saygı göstermesi sosyal beceriye sahip olması ile oldukça yakından ilişkilidir.

Bireylerin toplumsal yaşamdaki önemini kavraması, toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi, birey olma bilinci ile davranabilmesi sosyal beceriye sahip olması ile mümkün olmaktadır. İlköğretim dönemindeki öğrenciler için, bu dönemde öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılması ve sosyal yaşamda uygulanabilir hale getirilmesi öğrencilerin yaşamlarında, dolayısıyla toplumsal gelişim açısından büyük önem taşımaktadır. Gelişim dönemine ait doğal zorluklar ve olumsuz çevre faktörlerinin bir arada olması ile davranış problemleri ortaya çıkabilmektedir. Öğrencilerin yaşları büyüdükçe davranış problemlerine sahip öğrencilerin yakın çevrelerine ve topluma uyum sağlama durumları oldukça güçleşmektedir.

Yapılan literatür taramasında, ergenlerin davranış problemleri ve bu problemlerin ortaya çıkardığı sosyal güçlükler hakkında bir çok yurt dışı çalışması bulunmasına rağmen (Allen, Aber ve Leadbeater, 1990; Arthur, Hawkins, Pollard, Cartalano ve Baglioni, 2002; Windle, 1992; Barber, 1992), ülkemizde bu konudaki çalışmaların çoğunun okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerinde yapıldığı görülmektedir (Dereli, 2008; Günindi, 2011; Seven, 2007). Ayrıca, yapılan çalışmaların çoğunda klinik örneklerle daha çok yer verildiği (Bozbey-Akalın, 2005; Özen, Çolak ve Acar, 2002; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005) ve aile faktörünün yoğunlukta vurgulandığı görülmektedir (Bircan ve Erden, 2011).

Bu araştırmada ise, 12-14 yaş grubundaki öğrencilerin sosyal becerileri ile davranış problemleri incelenerek, klinik olmayan örneklem grubuyla çalışılmış ve ön

ergenlik döneminin önemi vurgulanmıştır. Bu çalışma, ön ergenlik dönemine dikkat çekerek, bu dönemde ortaya çıkabilecek birçok problemin değerlendirilmesi ve uygun müdahale yöntemlerinin geliştirilmesi için gerekli olan çalışmalardan biri olması bakımından önem arz etmektedir.

Davranış problemleri ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin incelenmesinin sağlayacağı yararlar şöyle sıralanabilir:

a) Psikolojik danışmanların, sınıf öğretmenlerinin ve okul yönetiminin sosyal beceriyi geliştirici etkinliklere önem vererek önleyici çalışmalar planlaması,

b) Müdahale yöntemlerinin belirlenmesi ve öğrencilerin gelişimlerine uygun programlar hazırlaması,

c) Okullarda yaşanan davranış problemlerine uygun şekilde yaklaşılması ve bu problemlerin ilerleyen yaşlarda daha da ciddileşerek devam etmesinin engellenmesi,

d) Ön ergenlik döneminde yaşanan davranış sorunlarının, ergen suçluluğuna dönüşmesinin engellenmesi,

e) Öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve dolayısıyla topluma farklı bakış açıları kazandırılması,

f) Sınıfta davranış problemleri karşısında zorluk yaşayan öğretmenlere, uygulayabilecekleri uygun müdahale yöntemleri hakkında fikir sağlayabilmesi,

g) Kendisi ve çevresiyle barışık, şiddetin her türüne başvurmayan, maruz kalmayan ergenler yetiştirilmesi ve barış içinde yaşanmasına katkıda bulunulmasıdır.

1.4. SAYILTILAR

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Anket ve ölçeklerde, öğretmenler ve öğrenciler ölçek ve anketi içten ve doğru bir şekilde yanıtlayacaklardır.

2. Öğretmenler öğrencileri yeterince tanımaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma İstanbul İli içindeki resmi ortaokullarda 2011-2012 eğitim-öğretim yılı içerisinde yapılmıştır.
2. Bu araştırma İstanbul İli içindeki resmi ortaokullarda öğrenim görmekte olan 6. ve 7. sınıf öğrencileri ile sınırlı olacaktır.
3. Araştırma kapsamında elde edilecek bulgular, ilgili ölçme araçlarının ölçtükleri nitelikler ile sınırlı olacaktır.
4. Ergenlik dönemi 12-14 yaşlar ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Davranış Problemi: Gelişim evrelerinin getirdiği doğal zorluklara yakın çevrenin olumsuz etkileri eklendiğinde genellikle çocukta tepki olarak meydana gelen duygusal bozukluklardır (Yavuzer, 2011).

Sosyal Beceri: Sosyal, duygusal ve bilişsel beceriler, sosyal farkındalık, kendine güven ve başarılı sosyal uyum alanlarındaki bilgi ve becerilerin kişilerarası ilişkilerde uygun biçimde kullanımını ifade eder (Janet ve Bierman, 1998).

BÖLÜM II : İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR

2.1. ERGENLİK DÖNEMİ GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

Ergenlik (adolescence) kelimesi, “büyümek ya da olgunlaşmak” anlamına gelen Latince “adolescere” kelimesinden gelmektedir. Çocukluk ve yetişkinlik arasındaki dönem anlamındadır. Ergenin gelişimi ve olgunluğu bir süreçtir ve devam eder (Garrison, 1965; Rice, 1975; Yavuzer, 2011). Olgunluk süreci, büyümüş olarak nitelendirilen bazı yetişkinlerde tam anlamıyla tamamlanamamış ve “ergen” olarak kalmışlardır. Fakat birçok kişi için ergenlik, sadece çocuk olmak ile yetişkin olmak arasındaki geçiş sürecidir. Bir diğer ifadeyle, ergenlik, bireylerin olgun, sorumluluk sahibi yetişkin olarak yerlerini almalarından önce, çocukluk ile yetişkinlik arasındaki köprü olarak tanımlanabilir (Rice, 1975). UNESCO ergenlik dönemini 15-25 yaşlar arası gösterirken, ülkemizde ergenlik dönemi kızlarda 10-12, erkeklerde ise 12-14 yaşları arasında başlar (Yavuzer, 2011). Ergenliğin başlangıç dönemini içine alan buluş çağı, ergenin tüm gelişim alanlarında etkisini gösteren bir süreçtir.

Ergenler için buluş çağı başlı başına bir gelişimsel dönemdir. Ergenler bu dönemde, fiziksel değişiklikler ile kültürel çevreleri arasında uzlaşma sağlamak, ailelerine olan çocukluk bağlarını devretmek, daha fazla psikolojik ve fiziksel özerklik almak durumundadırlar. Bütün bunları yaparken bir taraftan karşı cinsle ilişkiler başlar ve cinsel uyarılma ile baş ederler; bir taraftan da ruh hallerini düzenlemek, özgüveni oluşturmak için uyumlu, istikrarlı bir kişilik yapısı geliştirmek için çaba harcarlar (Brooks-Gunn ve Reiter, 1990). Buluş çağında meydana gelen birçok değişiklik düşünüldüğünde, davranışlarda, ilişkilerde meydana gelebilecek problemler gündeme gelmektedir.

Biyolojik değişiklikler meydana gelirken, davranışlardaki değişiklikleri içeren birçok araştırma mevcuttur. Ergenlikteki biyolojik değişiklikler ve davranış problemleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaları iki kategoride toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi, buluş çağının psikolojik fonksiyonlar ve davranışlar üzerindeki direkt etkisini inceleyen araştırmalardır. İkincisi ise, erken ve geç olgunlaşmanın farklılaşan etkilerini inceleyen araştırmalardır (Steinberg ve Belsky, 1996).

Buluğ çağının psikolojik fonksiyonlar ve davranışlar üzerindeki direkt etkisi dikkate alındığında; ergenlikte bazı spesifik hormon seviyesi ile spesifik davranış problemleri arasında önemli ilişki olduğu görülmüştür (Steinberg ve Belsky, 1996). Susman, Inoff-Germain, Nottelman, Loriaux, Cutler ve Chrousos (1987) yaptığı araştırmada, erkeklerde hormon seviyeleri ile duygusal eğilimler ve saldırganlık arasında ilişki bulmuştur. Duygusal eğilimler kapsamında, hormonlar, üzünlük ve kaygı arasında güçlü bir ilişki bulunurken; saldırganlık kapsamında, hormonlar, suç ve asi davranış arasında da güçlü bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan, bazı araştırmacılar hormonların direkt değil, dolaylı bir etkiye sahip olduğunu savunmuşlardır. Wichstrom (1999)'a göre, buluğ çağında psikolojik güçlüklerin direkt hormonal değişikliklerden kaynaklandığına dair az delil olmasına rağmen, ergenin vücudunda meydana gelen değişikliklerin depresyonun gelişmesinde önemli rolü vardır. Keel, Fulkerson ve Leon (1997), buluğ çağında vücut ağırlığı arttıkça kızların vücut görünümünden memnun olmayabileceği ve bu durumun yeme bozukluğu ve depresyona neden olabileceği görüşündedirler.

İkinci grup araştırmalar buluğ çağında erken ve geç olgunlaşmanın farklılaşan etkilerini incelemişlerdir. Erken olgunlaşan ergenlerde madde kullanımının daha fazla olduğu bulunmuştur (Tschann, Adler, Irwin, Millstein, Turner ve Kegeles, 1994). Caspi ve Moffitt (1991)'e göre, ergenlikten önce zorluk yaşamış kızların erken olgunlaşması ile problem davranışların artması arasında güçlü bir ilişki olduğu belirtilmesine rağmen, geçmişinde zorluk yaşamamış ama erken olgunlaşmış kızlar, arkadaş gruplarında daha popülerdirler fakat suç işleme, madde ve alkol kullanma gibi davranışlar gösterme eğilimindedirler. Bunun yanında, okulda problem yaşama ve erken cinsel birliktelik ihtimalleri daha yüksektir (Flannery, Rowe ve Gulley, 1993). Erken olgunlaşan kızlar, daha büyük ergenlerle, özellikle büyük erkeklerle, daha fazla zaman geçirirler ve bu ilişki kızların uyum süreçlerinde olumsuz etkiye sahiptir (Silbereisen, Petersen, Albrecht ve Kracke, 1989).

Sonuç olarak, erken olgunlaşan kızlar karşı cinsle arkadaşlıklarında ve karma eğitim veren okullarda psikolojik zorluklar ve davranış problemleri bakımından güçlük yaşarlar (Caspi, Lynam, Moffitt ve Silva, 1993). Erken olgunlaşan erkekler ise, çocuk suçluluğu bakımından büyük bir risk taşırlar ve akranlarına oranla daha fazla madde ve alkol kullanımı, okuldan kaçma, erken cinsel etkinliklerde bulunma gibi anti sosyal davranış gösterirler (Williams ve Dunlop, 1999; Felson ve Haynie, 2002).

2.1.1. Ergenlik Dönemi Fiziksel Gelişim Özellikleri

Ergenlik döneminde meydana gelen fiziksel gelişim; duygusal, sosyal ve zihinsel olgunlukların temeli niteliğindedir. Biyolojik değişimle başlayan ergenlik dönemi, bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişimle devam eder. Vücudun hızla değiştiği bu dönemde; hormonlar çalışır, cinsel dürtüler artar ve zihinsel anlamda kavrama yetisi gelişir. Yaşamın önceki dönemlerinden farklı gelişmeleri içeren ergenlik döneminde bedensel gelişimdeki önemli değişiklikler şöyledir: İç salgı sisteminde gelişim, boy ve kilo artışı, kas-iskelet sistemi gelişimi ve bazı organlardaki büyümelerdir (Yavuzer, 2011).

Ergenin gelişiminde iç salgı sisteminin salgıladığı hormonların etkisi oldukça önemlidir. Beynin önemli bir bölümü olan hipotalamustan gelen emirle hipofiz bezinin salgıladığı büyüme hormonu sayesinde, ergen, cinsel açıdan olgunlaşmaya, bedensel değişimleri yaşamaya ve boy atmaya başlar. Hipofiz bezi tarafından salgılanan hormonlar, tiroid bezi, adrenal (böbreküstü) bezler ve iç salgı bezlerinin birçoğu üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Bu hormonlar sayesinde erkeklerde husyeler (testiküller), kızlarda yumurtalıklar (overler) büyüdüğü gibi, bu organlar tarafından salgılanan hormonlar da uyarılır. Erkeklik hormonu androjen ve kadınlık hormonu östrojen sayesinde cinsel erinlik gerçekleşir (Yavuzer, 2011).

Her iki cinste de kadınlık ve erkeklik hormonu bulunmaktadır. Kadın ile erkek arasındaki hormon farkı, salgılanan hormonun miktarı ile ilgilidir. Örneğin, kadınlarda cinsel organlar ile koltukaltlarının tüylenmesi kadın vücudu tarafından üretilen erkeklik hormonu (androjen) etkisi ile meydana gelir (Juul, 2001).

Kızlarda yumurtalıklardan salgılanan östrojen, göğüs, rahim ve vajinanın olgunlaşmasını, vücudun kadınsı özellikler göstermesini sağlar. Adrenal androjen ise böbreküstü bezlerinden salgılanır. Bu hormon kızlarda, boy artışında, koltukaltı ve pubik tüylenmede etkiliyken; erkeklerde, az etkisi vardır. Erkeklerde fiziksel özelliklerin gelişimini etkileyen asıl hormon testislerden salgılanan androjen hormonudur (Berk, 2004).

Ergenlerdeki ağırlık gelişimi boy gelişimi ile paralellik gösterir. Erinlik öncesinde kızlar erkeklerden daha hafifken, erinliğin başlarında erkeklerden biraz daha ağırdırlar. Fakat erinliğin sonlarına doğru erkekler kızlardan daha ağırdırlar (Berk, 2004; Yavuzer, 2011).

Ergenlikte kas ve kemiklerin büyümesi ağırlığın artma sebebidir. Bebeklikte kıkırdaktan oluşan iskelet yapısı, çocuklukta kıkırdaklarda biriken kalsiyum fosfat ve diğer mineraller sayesinde kemikleşir. Ergenlikte iskelet sisteminde 350 kemik varken, bu sayı erişkinlikte 206'dır. Kemikleşme, ergenlik dönemi boyunca olgunlaşmaya kadar devam eder (Yavuzer, 2011).

2.1.2. Ergenlik Dönemi Bilişsel Gelişim Özellikleri

Ergen beyni çocuk beyninden farklıdır ve ergenlikte beyin gelişimi devam etmektedir (Casey, Jones ve Somerville, 2011). Ergenliğe ait bilişsel değişikliklerin biyolojik temellerine bakıldığında, Gogtay ve Thompson (2010), erken ergenlikte, beyinde yüksek oranda plastisite olduğu görüşündedirler. Plastisiteye ek olarak nöronların ve beynin diğer yapılarının rolü oldukça önemlidir. Nöronlar sinir sisteminin temel öğelerindedir. Bir nöronda üç ana bölüm bulunmaktadır. Bunlar, hücre gövdesi, dendritler ve aksondur. Miyelinizasyon adı verilen nöronun akson bölümünün bir yağ hücresi tabakası ile kaplanması (miyelin kılıf) ve yalıtılması sürecinde, sinir sisteminde bilgiyi işleme hızı ve verimi artmaktadır. Ergenlikte ve beliren yetişkinlik sürecine doğru miyelinizasyon artmayı sürdürür (Casey vd., 2011). Ergenlerde beyin gelişiminde, miyelinizasyondaki gelişmenin yanında, sinaptogenesis adı verilen süreç gerçekleşir. Bu süreçte nöronlar arasındaki bağlantıda önemli artış meydana gelmektedir (Gogtay ve Thompson, 2010). Sinaptogenesis bebeklikte başlar ve ergenlik boyunca bu süreç devam eder (Santrock, 2012).

Giedd (2008)'e göre, ergenlik sırasında beyindeki önemli yapısal değişiklikler korpus kollosum, prefrontal korteks ve amigdala ile ilişkilidir. Korpus kollosum, beynin sol ve sağ yarıkürelerini bağlayan bir akson lifi demeti, ergenlikte kalınlaşır. Korpus kollosumun yapısında meydana gelen bu kalınlaşma, ergenlerin bilgi işleme yeteneklerini güçlendirir.

Gogtay ve Thompson (2010)'a göre, akıl yürütme, karar verme ve özdenetim ile ilgili frontal lobların en yüksek düzeyinin meydana geldiği prefrontal korteks gelişimi belirten yetişkinlik yıllarına kadar devam eder. Fakat, öfke gibi duyguların alanı olan beynin parçası, prefrontal korteksten çok önce olgunlaşır (Casey, Duhoux ve Malter Cohen, 2010; Casey vd., 2011).

2.1.3. Ergenlik Dönemi Duygusal Gelişim Özellikleri

Ergenlik döneminde, abartılmış, aşırı, çabuk ve kolay değişen duygulanım ve coşkular görülmektedir. Ergen, kaygıdan mutluluğa, sevinçten sıkıntıya, kızgınlıktan taşkınlığa değişen çeşitli duygulanım süreçleri temelli iletişim kurar (Köknel, 2012). Ergenlerdeki duygu değişimleri yapılan araştırmalarla desteklenmekte ve nedenleri hakkında yorumlar yapılabilmektedir.

Yapılan araştırmaya göre, beşinci sınıftan dokuzuncu sınıfa doğru, her iki cinsiyette de “çok mutlu” olma durumlarında %50 oranında bir azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada, ergenlerin ön ergenlere göre daha fazla orta düzeyde olumsuz duygu durumu bildirdiği görülmüştür (Larson ve Lampman-Petratis, 1989). Pubertal dönemdeki değişimin olumsuz duygulardaki artışla ilişkili olduğu söylenebilmektedir (Dorn, Dahl, Woodward, ve Biro, 2006). Fakat bazı araştırmacılar, hormonal etkilerin oranlarının az olduğunu ve stres, yeme alışkanlıkları, cinsel etkinlik, sosyal ilişkiler gibi etmenlerin ergenlerdeki duygu durumları ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır (Susman ve Dorn, 2009). Brooks-Gunn ve Warren (1988)'e göre, kız ergenlerin depresyon ve öfkesinde hormonal etmenlere göre sosyal etmenlerin iki ile dört kat oranlarda daha fazla etkileri vardır. Bu araştırmalardan yola çıkarak ergenlerin duygularına hormonal değişimlerin yanında çevresel etkenlerin de katkılarının çok fazla olduğu söylenebilmektedir.

Sonuç olarak, hem hormonal değişimler hem de çevresel faktörler ergenlerin duygularının değişmesinde rol oynamaktadır. Bunların yanında ergenin duygularını yönetme becerisinin de değişen duygu durumlarında payı bulunmaktadır (Casey vd., 2010). Ergenlerin bilişsel becerilerindeki ve farkındalıklarındaki artış, stres ve duygusal değişimlerle başa çıkmaları için onları hazırlamasına rağmen, birçok ergen duygularını yönetmekte zorluk yaşamaktadır (Somerville, Jones, Casey, 2010).

Duygularını yönetmekte zorlanan ergenler, depresyon, öfke ve güçsüz duygu düzenlemesi gibi durumlarla karşılaşmakta ve bunlar akademik problemler, madde kullanımı, suçluluk ya da yeme bozukluğu gibi sorunlara zemin hazırlayabilmektedirler (Santrock 2012). Gumora ve Arsenio (2002)'nin yaptığı araştırmada, akademik başarısızlığa sahip olmada duyguları düzenlemenin ve ruh halinin önemli olduğu bulunmuştur. Bilişsel beceri düzeyleri kontrol altına alındığında, daha düşük not ortalaması bulunan ergenlerin, akademik alanlarda daha fazla olumsuz duyguya sahip oldukları görülmüştür.

Ergenlerin gelişimlerinde önem teşkil eden duygusal yetkinlikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Saarni, 1999, s.29):

a) *Duyguları ifade etmenin, ilişkilerdeki katkısının farkında olmak. Örneğin, ergenin bir arkadaşına sürekli öfkeli davranmasının ilişkilerine zarar verebileceğinin farkında olması.*

b) *Olumsuz duygusal durumların yoğunluğunu ve süresini azaltmak için başa çıkma sürecinde kendisini düzenleme yöntemlerini kullanmak. Örneğin, Öfkeyi azaltmak için zihnini meşgul edecek farklı etkinliklerle uğraşmak.*

c) *İçte yaşanan duygusal durumun mutlaka dışa yönelik ifadelerde karşılığı olması gerektiğini anlamak. Örneğin, ergenin öfkeli olması durumunda duygusal ifadelerini tarafsız görünebilecek şekilde yönetebileceğini bilmesi.*

d) *Duygularının tümüyle etkisinde kalmadan içinde bulunduğu duygu durumlarının farkında olmak. Örneğin, Üzüntü ve kaygıyı ayırt edebilmek ve bu duygularla başa çıkabilmeye odaklanmak.*

e) *Başkalarının duygularını ayırt edebilmek. Örneğin, bir başkasının korku değil, üzüntü hissettiğini anlamak.*

2.1.4. Ergenlik Dönemi Sosyal Gelişim Özellikleri

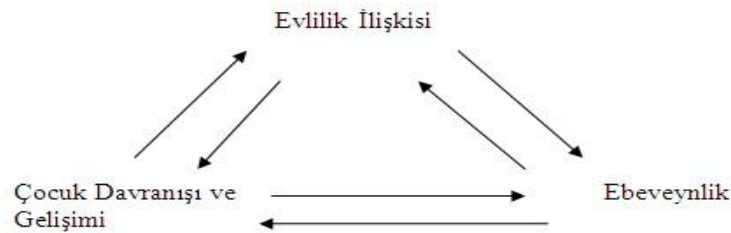
Ergenlik döneminde sosyal gelişim, diğer gelişim özelliklerinden bağımsız olarak düşünülemez. Kız ve erkekte oluşan herhangi bir ergen grubunda sosyal gelişim ile duygusal gelişim, fiziksel değişiklikler, zihinsel etkinlikler ve benlik algısı arasında yakın ilişkiler görülmektedir. Sosyal davranışlardaki önemli ve oldukça belirgin değişikliklerden genellikle ergenliğin erken dönemlerinde daha fazla bahsedilir (Garrison, 1965).

Ergenin davranışları üzerinde etkisi bulunan sosyal çevrenin içinde, aile, arkadaş gruplar ve okul ortamı bulunmaktadır.

2.1.4.1. Aile-Ergen İlişkisi

Geçmiş dönemlerde, ebeveynler ve çocuklar-ergenler arasındaki sosyalleşme tek yönlü bir süreç olarak algılanmıştır. Ebeveynlerin sosyalleşme yöntemlerinin ürünü olarak çocuğun ve ergenin sosyalleşmesi görülmüştür (Aydın, 2010; Gault-Sherma, 2011; Manongdo ve Garcia, 2011).

Fakat günümüzde ergen ve ebeveyn arasında karşılıklı bir etkileşim (sosyalleşme) olduğu görüşü yaygındır. “Karşılıklı sosyalleşme süreci” söz konusu olduğunda, ebeveynlerin çocukları ve ergenleri sosyalleştirdikleri gibi, çocuk ve ergenlerin de ebeveynleri sosyalleştirdikleri bir süreçten bahsedilmektedir (Aydın, 2010; Santrock, 2012). Belsky (1981)’nin Şekil 2-1’de öne sürdüğü şemada, aile üyeleri ve ailedeki sistemler (evlilik ilişkileri, ebeveynlik, ergen davranışları) birbirlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Ebeveyn davranışlarının ergen üzerindeki etkisi doğrudan etki olarak görülürken; eşler arasındaki ilişkinin ergen davranışlarına yaptığı aracılık ise dolaylı etki olarak görülmektedir.



Şekil 2-1: Ailedeki Sistemler (Belsky, 1981)

Ergenlik dönemindeki ergenlerin istekleri ve yeni arayış içinde bulunma durumları aile sisteminde değişikliğe, ailedeki güç dengesinde sarsılmaya neden olabilmektedir. Ebeveynler aile içindeki değişmeye karşı süregelen denge ve otoritesini korumak için çaba gösterir ve ergenin isteklerine karşı direnirler (Kulaksızoğlu, 2011). Bu durumu Lerner ve Knapp (1975), güç durumların çoğunun, aralarındaki farklılıkları ebeveynlerin en aza indirdiği, ergenlerin ise bu farklılıkları çok büyüttüğünde meydana gelmesi görüşü ile açıklamaktadırlar. Varış (1968)'in yaptığı bir araştırmada, ebeveynler ile kız ergenlerin en çok çatıştığı konular, eve geç gelmek, izinsiz gezmek, açık giyinmek, yalan söylemek, kardeşleri ile olumlu ilişkiler kurmamak olarak sıralanırken; erkek ergenler ile ebeveynleri arasındaki çatışma konuları büyüklere saygısızlık, ders çalışmama, içki, kumar gibi kötü alışkanlıklara sahip olma, kötü arkadaşlıklar edinme olarak sıralanmaktadır.

2.1.4.2. Arkadaş İlişkileri

Ergenlerin önemli gelişimsel görevlerinden biri yaşlıları ile birlikte yaşamayı öğrenmeleridir. Ergenlerin grup etkinlikleri, akranları ile zaman geçirmesi sosyal davranışlarının gelişmesinde önemli yer tutmaktadır (Garrison, 1965; Kulaksızoğlu, 2011). Direk ve basit bir amaca sahip olarak ya da çeşitli sosyal deneyimler sayesinde diğerleri ile iyi ilişkiler kuran ergenler sosyal etkileşimde bulunmuş olurlar. (Garrison, 1965).

Ergenliğe geçiş sürecinde, ergenler zamanlarının çok büyük bir bölümünü yalnız ya da arkadaşlarıyla geçirirken, aileleri ile geçirdikleri zaman diliminde önemli bir düşüş olur ve ailelerinin görüşleri reddedilmeye başlar (Kulaksızoğlu, 2011; Larson ve Richards, 1991; Ruffin, 2009). Furman ve Buhrmester (1992)'a göre, ergenlerin yakın arkadaşlarına duydukları ihtiyaç çocukları ile aynı değildir. 4. sınıfa giden çocukların en çok destek aldıkları anne-babalarıyken, 7. sınıfa gidenlerin destek gördükleri anne-babanın yanında aynı cinsiyetteki arkadaşları olmuş, 10. sınıfa gidenlerin ise, en sık destek aldıkları grup, arkadaşları olarak bulunmuştur. Ailelerin ergenlere yaklaşımı ergenlerin sosyal alandaki ilişkilerini

etkilemektedir. Lieberman, Doyle ve Markiewicz (1999)'in yaptığı araştırmada, sıcak, destekleyici aileye sahip ergenlerin sosyal olarak daha yeterli oldukları ve daha fazla pozitif arkadaş ilişkileri geliştirdikleri bulunmuştur. Ek olarak, otoriter aile tipinin olumsuz akran tesirinin etkilerini azalttığı yönünde bulgular mevcuttur (Bogenschneider, Wu, Raffaelli, Tsay, 1998; Mounts ve Steinberg, 1995).

Çocuklar ilkokula başladıklarında sahip oldukları arkadaşları genellikle yakın çevrelerinde bulunanlardan ya da komşularındandır. Bu dönemde coğrafi yakınlık çocukların arkadaşlarını belirlemede önemli bir etkidir. Fakat, çocuklar büyüdükçe, ortaokula geçtiklerinde arkadaşlarını belirleme faktörlerinde değişiklikler başlar. Ortak ilgileri olan ve benzer sosyal statüye sahip olan arkadaşlıklar başlar. Ergenlikte ise, coğrafi yakınlık bir etken olmasına rağmen, sahip olunan arkadaşlar geniş bir alana yayılır. Farklı coğrafik bölgelerden gelen ve farklı geçmişe sahip ergen arkadaşlıkları, ergenin sosyal, duygusal, ahlak gelişiminde istenilen ya da istenilmeyen etki oluşturmaktadır (Garrison, 1965; Hurlock, 1967). Akranlar, akademik başarıyı ve prososyal davranışları etkileyebileceği gibi (Mounts ve Steinberg, 1995; Wentzel ve Caldwell, 1997), madde, alkol, sigara kullanımı, saldırgan davranışta bulunma gibi problem davranış alanlarını da etkilemektedir (Urberg, Değirmencioğlu ve Pilgrim, 1997).

Akranlar birbirlerini herhangi bir baskı kullanarak etkilemezler; birçok ergen akranlarına hayranlık duyduklarından ve onların fikirlerine saygı duyduklarından akranlarından etkilenirler (Sussman, Dent, Adams, Stacy, Burton ve Flay, 1994). Ergenler arkadaşlarını benzer davranış, tutum ve kimliğe sahip kişilerden seçerler (Akers, Jones ve Coyl, 1998; Hogue ve Steinberg, 1995).

Ergenler üzerindeki akran etkisi standart kurallara bağlanamaz. Ergenin yaşı, kişiliği, sosyalleşme geçmişi ve akran algısı gibi faktörler dikkate alınmalıdır. Ergenler, erken ve son ergenlik dönemlerine oranla, orta ergenlikte akranlarının etkisinde daha fazla kalırlar (Brown, 1990). Akran kontağı sayesinde dışsallaştırılmış (externalizing) problem geçmişine sahip ergenlerin problem davranışları öngörülebilir (Pettit, Bates, Dodge ve Meece, 1999).

2.1.4.3. Okul

Okul deneyimi, meslek ve toplumsal amaçlara önemli ölçüde katkı sağlarken, birçok ergen yaşamının hem entelektüel hem de estetik yönlerini zenginleştirmektedir (Gander ve Gardiner 1993). Okulun temel görevlerinden biri de kültür değerlerini ergenlere aktarmak ve onların içinde buldukları kültüre uyum sağlamalarını desteklemektir. Ergenlik döneminde duygusal yaşamdaki gerginlik ve ilgi alanlarında farklılıklara gidilmesi, ergenin çalışma gücünü azaltabilmekte, dikkatini yoğunlaştırmakta zorluk çıkarabilmekte ve dolayısıyla okul başarısızlığına neden olabilmektedir (Yavuzer, 2011). Bu nedenle, okuldaki öğretmenlerin ergenler üzerinde önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenler ergenlik dönemi özelliklerini ve sorunlarını bildiklerinde, anne-baba etkisinden kurtulduğunda kendisini bağımsız olarak yönetemeyecek durumda olan ergen için iyi bir model olabilmektedir. Okul hem ergenin grup içinde yapıcı ve kalıcı olmasını hem de özerk bir kişilik geliştirmesini sağlamalıdır (Yavuzer, 2011; Yörükoğlu, 2007).

Ergenler için okulu hem öğrenim hem de arkadaşlık alanı olarak değerlendiren Yörükoğlu (2007)'na göre, ortaokul ve lisede okuyan bir genç, kendisini bağımsız bir birey olarak görmek ve göstermek çabası içindedir. Bu dönemde, ailesinin özellikleri ile anılmak yerine, kendi kişisel özellikleri, yetenekleri ve başarısıyla kabul görme eğilimindedir. Bu bakış açısıyla okul, ergenin hem etkilendiği hem de etkileyebildiği bir toplumsal ilişki alanıdır.

2.2. SOSYAL BECERİ

Sosyal becerinin ortaya çıkıp gelişmesinde Thorndike'nin çalışmaları önemli yer tutmaktadır. Thorndike, çoklu zeka kuramında "sosyal zekadan" bahsetmiştir. Sosyal zeka kavramını kişilerarası ilişkilerde başarılı olma durumu ile değerlendirmiştir. Devam eden yıllarda vurgulanan davranışsal zeka ve empati kavramları da kişiler arası ilişkiye dikkatleri çekmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006).

Sosyal beceri tanımına geçmeden önce sosyal yeterlilik ya da yetkinlik (competence) terimini açıklamakta yarar vardır. Literatürde sosyal yeterlilik için farklı araştırmacılar tarafından sunulan farklı tanımlar yer almakta, ortak tanıma rastlamak güç olmaktadır (Çetin, Alpa-Bilbay ve Albayrak-Kaymak, 2003).

Matson ve Ollendick (1988) sosyal yeterlilik tanımında, “çevreye uyum ve uygun iletişim yolları kullanarak, başkaları ile yaşanabilecek sözel ya da sözsüz çatışmalarla başa çıkabilme becerisi” olduğunu vurgulamıştır. Rose-Krasnor (1997) sosyal yeterliliği; sosyal başarı, farklı durumlarda sosyal amaçlara ulaşma, uygun yollarla olumlu sonuçlara ulaşma, bireyin sorunlarla baş etmedeki etkinliği, başarılı sosyal işlevi yansıtan davranışlar, kültürel açıdan kabul görmüş davranışları gösterme becerisi, olumlu etkileşimi farklı zamanlarda ve farklı durumlarda sürdürerek kişisel hedefleri gerçekleştirebilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Farklı araştırmacıların bakış açısıyla sosyal yeterlilik, başkaları ile olumlu ilişki kurmayı, uyumsuz davranışların olmamasını, akran kabulünü, akran kabulü odaklı davranışların arttırılmasını, sosyal becerilerin etkinliğini arttırıcı davranışları içeren faktörlerin etkileşimidir (Vaughn ve Haager, 1994; akt. Gut ve Safran, 2002).

Sosyal beceri kavramı ile sosyal yeterlilik kavramını birbirinden ayırmak zordur ve bazen bu iki kavram birbirinin yerine kullanılmaktadır. “Bireyin sosyal becerisi varsa, sosyal açıdan yeterlidir” anlayışı söz konusudur (Bacanlı, 2012).

Sosyal yeterliliği değerlendirmek için, fiziksel görünümü, fiziksel yetenekleri, iletişim becerilerini içine alan geniş bir davranışlar ve beceriler yelpazesi düşünmek gereklidir. Sosyal beceri, genel olarak sosyal yeterlilik bileşenlerinin şekillenmesi olarak değerlendirilir (Elliott ve Gresham, 1993).

Farklı kuramsal bakış açılarının değerlendirmelerinden ve farklı disiplinler tarafından ele alındığından, sosyal beceri kavramının birçok tanımı bulunmaktadır:

Riggio (1986), temel sosyal becerileri öğrenilmiş sosyal beceriler ve stratejiler olarak tanımlamaktadır. Belirli bir sosyal becerinin kültür normlarına göre farklılaşabileceğini ileri süren Riggio (1986), sosyal beceriyi birçok becerinin bileşimi olarak değerlendirmektedir.

Elksnin ve Elksnin (1998), sosyal becerilerin gözlemlenebilen ve gözlemlenemeyen davranışlardan oluştuklarını ileri sürmektedir. Gözlemlenebilen davranışlar, bir başkası tarafından görülebilirken, gözlemlenemeyen davranışlar gizli bilişsel davranışlardır ve açıkça gözlemlenemezler. Bu durum, sosyal becerilerin karmaşık bir yapıya sahip olmasına neden olmaktadır.

Sosyal beceri, “kişilerin doğal çevrelerinde, okulda, evde, iş yerinde diğer kişilerle başarılı bir etkileşim kurabilmesi” (Hersen-Eisler, 1976; akt. Bacanlı, 2012) gibi genel olarak tanımlanırken; “iletişim kurma, başkaları ile etkileşimde bulunma, kişilerarası durumlarda duyguları, düşünceleri ve başkalarının davranışlarını anlama ve bunlara uygun davranma, çevreye uyumlu olarak davranma, arkadaş edinme, sosyal olarak kabul edilebilir davranışlar sergileme, kendini ifade edebilme, problem durumlarla baş edebilme, çevre ve diğer kişiler ile iyi ilişkiler kurma” şeklinde daha ayrıntılı olarak tanımlanabilmektedir (Gresham ve Elliott, 1990; Guerrero ve Jones, 2003; Marlowe, 1986; Yüksel, 2001).

Yapılan tanımlardan yola çıkarak, sosyal beceri, bireyin başkaları ile karşılıklı etkileşimde bulunarak, olumlu ilişkiler kurması olarak tanımlanabilir.

2.2.1. Sosyal Becerin Sınıflandırılması

Sosyal becerinin tanımında olduğu gibi, sınıflandırılmasında da farklı bakış açılarından kaynaklanan çeşitli sınıflandırmalar mevcuttur.

Caldarella ve Merrell (1997) tarafından yapılan bir araştırmada, yeni bir sentez yapılmıştır. 19 sosyal beceri oran skalaları kullanılarak, 21 araştırma incelemesi sonucu sosyal beceri alanında bir sınıflandırma elde etmişlerdir. 22000 öğrencinin katıldığı araştırmada 3-6, 7-11, 12-18 yaş aralığındaki öğrencilerin sıralamaları yer almıştır.

Caldarella ve Merrel (1997) çalışmalarını sonucu sosyal becerinin boyutlarını 5 alanda sınıflandırmışlardır:

a) *Akran İlişkileri Becerileri*: Sosyal etkileşim, yardım teklifi, akranlarını oyuna davet, diğerlerini övme, empati kurma alanlarını kapsayan bu beceri çalışmanın yarısından fazlasında (%52) ortaya çıkmıştır.

b) *Benlik Yönetimi Becerileri*: Öfke kontrolü, kurallara uyma, çatışma durumunda uzlaşma, sosyal sorumluluk, sosyal bağımsızlık alanlarını içeren benlik yönetimi becerileri çalışmanın %52'sinde bulunmuştur.

c) *Akademik Beceriler*: Okula uyum, okuldaki sosyal kurallara saygı gösterme, akademik sorumluluk, kabul edilebilir nitelikte çalışmalar meydana getirme, sınıfa uyum gösterme alanlarının yer aldığı akademik beceriler çalışmanın %48'inde bulunmuştur.

d) *Uyum (Kabul) Becerileri*: Yardımlaşma, direktiflere uyma, kurallara uyma alanlarını kapsayan bu beceri çalışmanın %38'inde ortaya çıkmıştır.

e) *İddia Becerileri*: Sohbeti başlatma, atak olma, akranlarını oyuna davet etmeyi kapsayan iddia becerileri çalışmanın %33'ünde ortaya çıkmıştır.

Riggio (1986), temel sosyal becerileri tanımlamak için oluşturduğu çalışmasında, sözsüz sosyal becerilerde bireysel farklılıkların ölçülmesindeki çalışmaları takip etmiştir. Bu çalışmasında, Sosyal Beceri Envanteri'ni geliştirmiş ve sosyal becerinin 7 temel boyutunu ölçmeyi hedeflemiştir. Ele aldığı temel boyutlar, duygusal anlatımcılık (EE), duygusal duyarlılık (ES), duygusal kontrol (EC), sosyal anlatımcılık (SE), sosyal duyarlılık (SS), sosyal kontrol (SC) ve sosyal manipülasyon (SM)'dur.

Duygusal Anlatımcılık (Emotional Expressivity): Sözel olmayan, özellikle duyuşsal mesajları gönderme, iletişim becerileri, kişilerarası etkileşimde eğilimlerin sözel olmayan anlatım becerilerini ve duyuşsal durumları etkili bir şekilde açıklayabilme becerisidir. Duyuşsal anlatımcı özelliğe sahip bir kişi neşelidir ve bu özelliği ile başka kişileri de etkileyebilmektedir.

Duygusal Duyarlılık (Emotional Sensitivity): Başka bireylerin sözel olmayan iletişimlerini almak ve bunları yorumlamak becerisidir. Duygusal olarak duyarlı olan bireyler, başkaların duygusal göstergeleri ile ilgilenirler ve bunları tam olarak yorumlarlar. Bu bireylerin duygusal iletişimleri etkili bir şekilde çözümlenmeleri, başkalarının duygularından kolayca etkilenmelerine neden olur.

Duygusal Kontrol (Emotional Control): Bireylerin duygusal ve sözsüz iletişimini kontrol etme ve düzenleme becerileridir. Duygusal kontrol becerileri iyi olan bireyler, bazı duyguları yetenekleri ile birleştirirler ve duygu durumlarını maskeleyebilirler.

Sosyal Anlatımcılık (Social Expressivity): Başka bireylerle ilgilenme, iletişim kurma, konuşma ve sözel anlatım becerileridir. Diğer bireylerle konuşma başlatma yetenekleri, bu bireyleri dışa dönük hale getirir. Kimi durumlarda ne söyleyeceklerini kontrol etmeden ve içeriği önemsemeyen konuşabilirler.

Sosyal Duyarlılık (Social Sensitivity): Sosyal duyarlılığa sahip bireyler, başkalarının sözel iletişimini çözme, anlama, yorumlama yeteneğine sahiptirler ve uygun sosyal davranışlar hakkında bilgi sahibidirler. Sosyal davranışlarında sosyal normlara ve toplumun kurallarına uygun davranma bilincindedirler.

Sosyal duyarlılığı çok fazla yüksek olan bireyler, davranışlarının çevreye uygunluğu konusunda takıntılı olabilirler. Bu durum sosyal kaygıya neden olabileceği gibi sosyal etkileşime de zarar verebilir.

Sosyal Kontrol (Social Control): Bireyin sosyal olarak kendini ifade etme becerisidir. Sosyal kontrolü iyi olan bireyler, sosyal durumlara uygun hareket edebilir, kendinden emin, nazik, kişilerarası ilişkileri gelişmiş kişilerdir. Sosyal bakımdan deneyimli ve bilgili olduklarından, herhangi bir sosyal durumda uygun davranış sergileyebilir ve kendilerini duruma göre kontrol edebilirler.

Sosyal Manipülasyon (Social Manipulation): Sosyal Manipülasyonda, herhangi bir sosyal yetenek yerine genel tutum ve uyum söz konusudur. Sosyal Manipülasyonu yüksek olan bireyler, başkalarını kontrol etmenin ve sosyal ilişkilerin sonucunda rol oynayan faktörlerin değiştirilmesinin gerekli olduğunu düşünürler.

Akkök (2006) tarafından sosyal beceriler altı grupta incelenmiştir:

a) *İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri:* Dinleme, konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmaya, başkalarını tanıtmaya, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme, yönergelere uyma, özür dileme ve ikna etme gibi beceriler bu grupta toplanmıştır.

b) *Grupla Bir İŖi Yürütme Becerileri*: Grupta iŖ bölümüne uyma, grupta sorumluluğunu yerine getirme, başkalarının görüşlerini anlamaya çalıŖma gibi beceriler bu grupta sayılmaktadır.

c) *Duygulara Yönelik Beceriler*: Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karŖı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma, sevgiyi, iyi duyguları ifade etme, korku ile başa çıkma, kendini ödüllendirme gibi beceriler bu grupta yer almaktadır.

d) *Saldırgan DavranıŖlar ile Başa Çıkmaya Yönelik Beceriler*: İzin isteme, paylaŖma, başkalarına yardım etme, uzlaŖma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma, savunma, alay etmeyle başa çıkma, kavgadan uzak durma gibi beceriler bu grupta toplanmıŖtır.

e) *Stres Durumlarıyla Başa Çıkma Becerileri*: Başarısız olunan bir durumla başa çıkma, grup baskısıyla başa çıkma, utanılan bir durumla başa çıkma, yalnız bırakılma ile başa çıkma becerileri bu grupta yer almaktadır.

f) *Plan Yapma ve Problem Çözme Becerileri*: Ne yapacağına karar verme, problemin nedenlerini araŖtırma, amaç oluŖturma, bilgi toplama, karar verme, bir iŖe yoğunlaŖma gibi beceriler bu grupta toplanmıŖtır.

Elksnin ve Elksnin (1998) sosyal beceriyi altı boyutta incelemiŖtir:

a) *KiŖilerarası DavranıŖlar*: Bu grup kendini tanıtma, katılma, yardım etme, iltifatı kabul etme, özür dileme gibi “arkadaŖlık kurma becerilerini” içermektedir.

b) *Akran İliŖkili Sosyal Beceriler*: Bu grup, iŖbirliği içinde çalıŖma, bilgi isteme ve bilgi verme, bir başkasının duygusal durumunu anlama gibi akran kabulüne dayalı becerileri içerir.

c) *Öğretmeni Memnun Edici Sosyal Beceriler*: Yönergelere uyma, verilen çalıŖmaları yapma, öğretmeni dinleme gibi okul başarısıyla ilgili davranıŖlar bu grupta toplanmaktadır.

d) *Kendi ile İlgili DavranıŖlar*: Bu beceriler çocuca sosyal koŖulları değerlendirme, uygun beceriyi seçme, etkili olan beceriyi belirleme imkanı sağlar. Başkaları ile ilgili davranıŖlar ise, baştan sonra kadar izleme, stresle başa çıkabilme, duyguları anlama, öfkeyi kontrol etmeyi içerir.

e) *Kendine Güven ile İlgili Beceriler*: Bu beceriler, öfkeye başvurmadan ihtiyaçlarını ifade etmeye imkan tanır.

f) *İletişim Becerileri*: İletişim becerileri, dinleyenin duyarlılığını, sıra beklemeyi, konuşana dikkatini vermeyi ve sürdürülebilmeyi, konuşmacıya geri dönüt vermeyi içerir.

Goldstein, Sprafkin, Gershaw ve Klein (1980) tarafından yapılan sınıflandırmada sosyal beceriler altı grupta toplanmıştır. Bunlar: başlangıç sosyal becerileri, ileri sosyal beceriler, duygularla başa çıkma becerileri, saldırganlığa alternatif beceriler, stresle başa çıkma becerileri ve planlama becerileridir.

Young ve West sosyal beceriyi sınıflandırırken, sosyal becerinin işlevlerini dikkate almış ve sosyal beceriyi beş grupta toplamıştır (Akt. Bacanlı, 2012):

a) Sosyal beceri, selamlaşma, rica etme, teşekkür etme, paylaşma, başkalarına yakınlık gösterme gibi davranışlarla etkileşimi arttırabilir.

b) Sosyal beceri, başkalarının isteklerini reddetme, akran baskısına direnme, özür dileme gibi davranışlarla hoş olmayan durumlarda başa çıkmamıza yardım eder.

c) Bazı sosyal beceriler, uzlaşma, problem çözme gibi davranışlarla çatışmayı ele almayı ve ya çözmeyi amaçlar.

d) Diğer sosyal beceriler başlamış bulunan sosyal etkileşimi sürdürmeye yardım eder.

e) Duygularını ifade etme, hayır deme, isteğini tekrarlama gibi atılgan davranışlar genellikle sosyal beceri olarak sınıflanır (Jenson, Sloane ve Young, 1988; akt. Bacanlı, 2012).

Sosyal becerinin farklı araştırmacılar tarafından yapılan sınıflandırılması incelendiğinde; bireyin kendisi ile ilgili sahip olması gereken beceriler, kontrol altında tutması gereken durumlar, duyguların anlaşılması ve duyguların uygun ifade edilmesi, grup içinde ilişki başlatma ve ilişkiyi devam ettirebilme, akranları ile iletişimde bulunabilme, stresle ve öfkeyle baş edebilme gibi konularının ortak olduğu ve bu süreçlere vurgu yapıldığı görülmektedir.

2.2.2. Sosyal Gelişim ile İlgili Kuramlar

Doğumdan başlayarak yaşam boyu devam eden sosyal davranışların kazanılmasının altındaki nedenleri daha iyi kavramak için sosyal gelişim kuramlarının incelenmesi gerekmektedir. Bu bölümde, Psikodinamik Kuram, Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, Davranışçı Kuram, Bilişsel Gelişim Kuramı, Psikososyal Kuram, Sosyokültürel Kuram ve Sosyal Rol Alma Kuramı ele alınacaktır.

2.2.2.1. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik Kuram, ebeveyn ve çocuk ilişkisinin önemli olduğunu belirtmektedir. Erken çocukluk deneyimlerine vurgu yapılmaktadır. Çocuk ve ebeveyn arasındaki ilişki, olumlu sosyal davranışların gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Olumlu sosyal davranışların öğrenilmesinde özdeşleşme süreci gereklidir. Ebeveynlerin sergileyeceği olumlu sosyal davranışlar, örneğin yardımseverlik, özdeşleşme ile çocuğun süper egosuna yerleşir ve çocuğun toplum değerlerini öğrenmesini sağlar (Aydın, 2010).

2.2.2.2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Sosyal Öğrenme Kuramı, davranışın şekillenmesinde yaşantı deneyimlerinin altını çizen “davranışçı” bakış açısını temel almıştır. Çocuk ödüller, cezalar ve modeller sayesinde yardımlaşma, işbirliği, paylaşma gibi olumlu sosyal davranışları kazanır. Başlangıçta çocuk ödül ve ceza ile toplumun normlarını öğrenir, daha sonra olumlu sosyal davranışları içselleştirerek kendisi ödül pekiştireci haline gelir.

Ödül ve cezaya ek olarak çocuğun çevresinde gözlemlediği modeller de olumlu sosyal davranışın kazandırılmasında önemlidir. Sosyal etkileşim sürecinde ise, davranış kazanılmasında gözlem, model alma ve taklit gibi öğelerin önemli bir yer tuttuğu savunulmaktadır. (Aydın, 2010).

Sosyal Öğrenme Kuramı'nın öncülerinden olan Bandura, davranış ile biliş, biliş ile çevre ve çevre ile davranış arasında karşılıklı bir etkileşimin olduğu görüşündedir. Sosyal öğrenme kuramı, bireylerin biliş yapısı ve düşünceleri sayesinde davranışların düzenlenebileceği ve kontrol edilebileceği yönündedir (Aydın, 2010).

Bandura, düzenli, tutarlı ailelerde yetişen ergenler için, bu dönemin bunalımlı bir dönem olmadığını, aksine bu ergenlerin iyi bir şekilde sosyalleştiklerini ve toplumun geleneklerine uygun davranışlarının pekiştirildiği görüşündedir. Sorunlu ya da saldırgan olan ergenlerin, içinde buldukları dönem nedeniyle değil, uygun olmayan öğrenme ve alışkanlıklar nedeniyle problem yaşadıklarını savunur (Kulaksızoğlu, 2011).

Bandura sosyal bilişsel öğrenme kuramını 6 temel ilkeye dayandırarak açıklamaktadır. Senemoğlu (2012) bu ilkeleri şöyle özetlemiştir:

a) *Karşılıklı Belirleyicilik*: Bireysel faktörler, bireyin davranışı ve çevre birbirini etkileyebilmektedir. Davranış çevreyi değiştirebileceği gibi çevre de davranışı değiştirebilmektedir.

b) *Sembolleştirme Kapasitesi*: Bandura, bireylerin dünyayı bilişsel temsiller aracılığıyla sembolik olarak gördüğünden, düşünme ve dili kullanabilme gücüyle geçmişi kafalarında tutabildikleri ve geleceği de test edebildikleri görüşündedir.

c) *Öngörü Kapasitesi*: Gelecek için plan yapabilme kapasitesidir. Bireylerin gelecekte başkalarının nasıl davranabileceğini tahmin etmesi, geleceğe yönelik plan yapabilmesidir.

d) *Dolaylı Öğrenme Kapasitesi*: Bireylerin sadece kendi davranışları ile öğrenmelerinin çok sınırlı olacağını ve özellikle çocuklar başkalarının davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek öğrendiklerini belirtir.

e) *Öz Düzenleme Kapasitesi*: bireylerin kendi davranışları üzerindeki kontrolünü ifade eder. Toplum içinde nasıl davranacakları, ne kadar konuşacakları bireylerin kendi sorumluluğundadır.

f) *Öz Yargılama Kapasitesi*: bireylerin kendileri ile ilgili fikirlerini, yargılamalarını ve kendilerini yansıtmaya kapasitelerini ifade eder.

2.2.2.3. Bilişsel Gelişim Kuramı

Olumlu sosyal davranışların gelişmesi için bilişsel gelişim gereklidir. Bilişsel gelişim sayesinde sadece toplumun kuralları dikkate alınmaz, ahlak anlayışı da gelişir. Bir diğer ifadeyle, çocuk bu süreçte somut davranışların yanında, yardımlaşma, işbirliği gibi olumlu sosyal davranışlar için kendisine ait değerler geliştirir (Aydın, 2010).

2.2.2.4. Psikososyal Kuram

Freud'un öğrencisi olan Erikson, psikoanalizin çocukluk cinselliği üzerindeki yoğunluğunun çok fazla olduğunu savunmuştur.. Psikoanalitik kurama karşıt bir görüş takınmak yerine, onu genişletmek için yoğunlaşmış ve psikososyal kişilik kuramını geliştirmiştir.

Erikson'a göre, çocuk psikoseksüel dürtülerini tatmin etmeye çalışır, fakat bu dürtüler aslında daha kapsamlı olan bir bütünün bir parçası niteliğindedir. Bir diğer ifadeyle, psikososyal kuram, biyolojik faktörlerin yanında, toplumsal faktörlerin de önemini vurgulamıştır. Erikson, kişilik gelişiminde kültürün ve sosyal etkileşimin önemli bir faktör olduğu görüşündedir (Aydın, 2010; Kulaksızoğlu, 2011; Yeşilyaprak, 2004).

Erikson'a göre, 8 aşamalı psikososyal evre vardır (bkz. Tablo 2-1). Bu aşamalarda gelişimde belirleyici faktör olarak cinsel dürtüler yerine, toplumsal yaşantı ve deneyimler olduğu savunulmuştur. Erikson'un psikososyal evrelerinde ergenlik beşinci dönem içinde yer almaktadır ve 12-18 yaş aralığını kapsamaktadır. Ergenin bu aşamada yaşadığı kargaşa durumunun çözüme kavuşması için ebeveynin ergene farklı seçimleri ve rolleri deneme imkanı tanıması gerekmektedir. Bu dönemde ergen toplum içinde kendi yerini bulma çabası içindedir (Aydın, 2010; Kulaksızoğlu, 2011).

Tablo 2-1: Erikson'un Psikososyal Gelişim Evreleri (Aydın, 2010)

<i>Yaş</i>	<i>Psikososyal Evre</i>
0-1	Güvene Karşı Güvensizlik
1-3	Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç
3-6	Girişimciliğe Karşı Suçluluk
7-11	Başarılı Olmaya Karşı Suçluluk
12-18	Kimlik Kazanmaya Karşı Kimlik Krizi
Genç (20'li ve 30'lu yaşlar)	Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık
Orta (40'lı ve 50'li yaşlar)	Üretkenliğe Karşı Durgunluk
İleri (60'lı yaşlar ve üstü)	Bütünlüğe Karşı Umutsuzluk

2.2.2.5. Sosyokültürel Kuram

Sosyokültürel Kuramı geliştiren Vygotsky, çocuğun gelişimini sosyo-kültürel bir bakış açısıyla ele almıştır. Çocuklar öğrenmeye çevresindeki bireylerden ve sosyal çevreden başlar. Gelişme, sosyal etkileşime bağlıdır. Vygotsky, sosyal çevreyi çocuğun zihnindeki kavramların, fikirlerin, olguların, beceri ve tutumların kaynağı olarak nitelendirmektedir (Wertsch ve Tulviste, 1992; akt. Berk, 2004.). Yakın çevresindeki bir yetişkin tarafından yönlendirilen çocuğun performansı daha iyi olmaktadır. Yetişkinin yanında, çocuktan daha yetenekli olan arkadaşlar da çocuğun beceri düzeyini arttırmada etkilidirler. Yetişkin birey ve çocuktan daha yetenekli arkadaşlar, çocuğun kültürel olarak anlamlı etkinliklerde iyi performans göstermesine yardım eder. Bu etkileşim çocuğun düşüncelerinin bir parçası haline gelir. Çocuk, bu etkileşimin önemli özelliklerini içselleştirdikçe kullanabildiği dili sayesinde düşünce ve hareketlerini yönetebilir ve yeni beceriler geliştirebilir (Berk, 2004).

2.2.3. Sosyal Beceri Eğitimi

Ergenin fiziksel gelişim özelliklerinin yanında, sosyalleşme sürecinde, sosyal yaşamdaki konumunu ve ilişkilerini belirlemede aile, okul, arkadaş ilişkileri, içinde bulunulan toplum ve kültürel özellikler önem arz eden etkenlerdir. Ergenin sahip olduğu olumlu sosyal ilişkiler, sosyal davranışlarını ve diğer alanlardaki başarılarını da etkileyerek ergenin uyumlu, başarılı bir yaşama sahip olmasını desteklemektedir.

Sosyal ilişkilerin ve sosyal uyumun bu önemi dikkate alındığında, son yıllarda bebeklikten başlayarak ergenliğin sonuna kadar uzanan bir yelpazede geliştirilmeye çalışılan müdahale programları ile davranış problemlerinin azaltılması ve olumlu sosyal davranışların ise artırılması amaçlanmaktadır (Greenwood, 2008).

Sosyal alanlarında, özellikle arkadaş ilişkilerinde güçlük yaşayan çocuklara verilecek sosyal beceri eğitimleri ile yaşadığı sorunları çözmelerine yardımcı olunabilir. Aşağıda belirtilen özellikler arkadaş ilişkilerini geliştirmede gerekli olan sosyal becerileri içermektedir (Ergin, 2012):

- 1) Diğer bireylerin duygularını anlama
- 2) Akranları ile uzlaşma
- 3) Arkadaşlarından gelen istenmeyen davranışlarla baş etme
- 4) Akranları ile işbirliği kurma
- 5) Kendine olan güveni geliştirme
- 6) Dikkatin kendi üzerinde yoğunlaşmasını uygun şekilde sağlama
- 7) Sırasını bekleme
- 8) Kızgınlığını kontrol etme
- 9) İnkilem ile başa çıkma
- 10) Arkadaş edinme
- 11) Hatalarla başarılı şekilde baş etme
- 12) Kendini takdir etme
- 13) Yönergeleri takip etme
- 14) Dinleme
- 15) Beden duruşu
- 16) Davranışlarının sonuçlarını kabul etme
- 17) Olumlu geribildirim alma ve verme
- 18) Hayır cevabını kabul etme
- 19) İhtiyacı olan birine yardım etme
- 20) Başkasını rahatlatma
- 21) Merhamet gösterme
- 22) Sorular sorma
- 23) Duygularını ifade etme
- 24) Problem çözme becerileri
- 25) Göz kontağı kurma
- 26) Paylaşma
- 27) Farklı durumlara uyum gösterme
- 28) Jest ve mimiklerini uygun şekilde kullanma
- 29) Başkasının yolundan gitmek yerine kendi yolunu çizme
- 30) Ses tonunu etkili kullanma
- 31) Davranışının sorumluluğunu alma
- 32) Karşı cins ile etkileşim kurabilme
- 33) Etkileşimi başlatma
- 34) Konuşmayı sürdürme
- 35) Akıcı konuşma
- 36) Kendi haklarını savunma
- 37) Reddedilme ile başa çıkma
- 38) Akran baskısına karşı direnme

Ergenlere kazandırılacak sosyal beceriler sayesinde, örneğin problem çözme becerisi geliştirilen ergen, karşılaşılabilecek davranış problemlerinin başlangıç aşamasında önüne geçilebilir ya da sorunun daha büyük etkiler oluşturması engellenebilir. Örneğin, Bierman ve Furman (1984) tarafından, sosyal beceri eğitiminin etkililiği ve reddedilen ergenlerin akran kabulü konusunda yapılan araştırmada, konuşma becerileri eğitiminin, beceri edinme ve sosyal etkileşimi arttırdığı bulunmuştur. Akran katılımının, akran kabulünü ve ergenlerin sosyal yetkinlikleri hakkındaki algılarını arttırdığı görülmüştür.

Kabasakal ve Çelik (2010), ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyumunu arttırmak için yaptıkları sosyal beceri eğitimi programına katılan öğrencilerin, program sonunda öğretmen tercihli sosyal davranışlarında, akran tercihli sosyal davranışlarında, öğrencilerin okula uyumunda artma olduğunu bulmuşlardır. Sosyal beceri eğitimi ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerini arttırabilir (Uzamaz ve Güçray, 2004), öz kavram düzeylerini arttırabilir (Cerrahoğlu, 2002), işbirliği, sorumluluk, empati ve kendini kontrol gibi beceriler yoluyla ergenlerin arkadaşları ve yetişkinlerle olan iletişiminde daha etkili olmalarını sağlayabilir (Tagay, Baydan ve Voltan-Acar, 2010), utangaçlık düzeylerini azaltabilir (Yıldırım, 2006), saldırganlık düzeylerini azaltabilir (Kumru-Sarıca, 2008).

Sosyal beceri eğitimi, bir çok alanda ergenlerin gelişimini desteklediği gibi, davranış problemi olan ergenler üzerinde de etkili olmaktadır. Verduyn, Lord ve Forrest (1990) tarafından 10-13 yaş grubunda ve davranış problemi olan öğrencilere sosyal beceri eğitimi uygulanmıştır. Eğitim sonunda öğrencilerin davranışlarında olumlu değişiklikler olduğu görülmüştür.

Davranış problemi olan öğrencilerle yapılan bir diğer araştırmada ise uygulanmış olan sosyal beceri eğitimi programının olumsuz davranışları değiştirmede etkililiği görülmüştür (Misener, 1995; akt. Kabasakal ve Çelik, 2010).

2.3. ERGENLERDE GÖRÜLEN DAVRANIŞ PROBLEMLERİ

Ergenlik döneminde görülen davranış sorunlarının karakteristik özelliklerinin, sınıflandırılmasının ve nedenlerinin bilinmesi; ergenin davranışlarındaki problem durumun saptanmasında ve uygulanabilecek müdahalenin belirlenmesinde önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu bağlamda, ergenlerde görülen davranış problemlerinin özellikleri, sınıflandırılması ve nedenlerinin açıklanması gerekmektedir.

Çocuk ve ergenin davranışlarında, davranış bozukluğu olduğunun belirlenmesinde, yaşa uygunluk, sapan davranışın yoğunluğu, süreklilik, cinsel rol beklentisi, kültürel faktörler gibi etmenler rol oynamaktadır. Gelişim dönemlerinin getirdiği doğal zorluklara yakın çevrenin olumsuz etkileri eklendiğinde, çocukta duygusal düzeyde bozukluklar görülebilir (Yavuzer, 2011).

Davranış problemleri çocuğun çevresinde karışıklığa neden olan ve genellikle diğerleri üzerinde olumsuz etkiye sahip olan davranışlar olarak tanımlanabilir. Aşırı hareketlilik, yetişkinlerle tartışma, kavga etme, çalma, yıkıcılık ve kuralları çiğneme gibi davranışlar davranış problemi olarak sıralanabilir; fakat problem teşkil eden davranışlar sadece bunlarla sınırlı değildir (Bloomquist, 2006, s.10; Eripek, 1998, s.80).

Ergenlik döneminde görülen normal ve normal dışı davranışların neler olabileceği konusundaki çalışma sonucu aşağıdaki tablo ortaya çıkmıştır (Orwin, 1995; akt: Siyez, 2013).

Tablo 2-2: Ergenlik Döneminde Görülen Normal ve Normal Dışı Davranışlar (Orwin, 1995; akt: Siyez, 2013, s. 15-16).

<i>Normal Davranışlar</i>	<i>Normal Dışı Davranışlar</i>
Okul ile ilgili yapılacaklar konusunda tüm sorumluluğu alır.	Okul ile ilgili konulardaki endişeleri anne ve babasına bırakır.
Kendini özdeşleştirdiği ebeveyni aynı cinsten olandır.	Kendini özdeşleştirdiği ebeveyni karşı cinsten olandır.
Yaptığı hataları ergen için ders niteliğindedir.	Yaptığı hataları tekrar tekrar yapar.
Mantıksız olan kurallara kızar ve bu duygusunu sözel olarak ifade eder.	Her kuralı kabul etmez ve bütün kuralların karşısında durduğunu gösterir. Yada tam tersi konulan hiçbir kurala karşı gelmez ve hiçbir kuralı çiğnemez.
Etrafındaki kişilere, özellikle kardeşlerine karşı bazen çok özensiz ve duyarsız davranırken, bazen çok özenli ve duyarlı davranır.	Önemsediği ve değer verdiği hiç kimse yoktur.
Ailesi ile olan bağları zayıflarken, arkadaşlarına olan ilgisi artar.	Arkadaşlarına olan ilgisi azdır, anne ve babası ile bağlarını koparmaz.
Yanlış davranış sergiledikten sonra duyduğu pişmanlık samimidir.	Yanlış davranış sergilendikten sonra herhangi bir pişmanlık duymaz ve bu davranışlarının sorumluluğunu başkalarına yüklemeye çalışır.
Kızgınlık, kıskançlık, gücenme gibi farklı duygularını ifade edebilir.	Duyularını ya hi göstermez ya da yalnızca “iyi” duygularını belli eder.
Biraz dağınık biraz da topludur.	Derli toplu, dakik olma durumu aşırı derecededir.
Ergenlere özgü görüntü ve davranışlara sahiptir.	Giyim ve davranış konusunda ebeveyninin isteklerine tamamen uyar.
Benlik saygısı yüksektir. Ebeveyninin onu sevdiğine ve beğendiğine inanır.	Başkaları tarafından beğenilip, sevilmediğine inanır. Ebeveynlerinin ondan utandığını düşünür. Kendisine verdiği değer azdır.

Davranış problemi yaşayan çocuklar, evde, okulda ve akranları ile iletişimde zorluklarla karşılaşır. Çocukların davranışlarında görülen soruna yönelik ipucunun değerlendirilmesi gerekmektedir. Hafif olarak başlayan problem zamanla çok ciddi davranış problemine dönüşebilir. Bir davranışın sorun teşkil edip etmediğini belirlemede, davranışın sergilenme sıklığı ve yoğunluğu oldukça önemli karakteristik özelliklerdir (Bloomquist, 2006).

2.3.1.Ergenlik Dönemindeki Davranış Problemlerinin Sınıflandırılması

Kokkinos, Panayiotou ve Davazoglu (2005) yaptıkları çalışmada öğrencilerin istemeyen davranışlarını altı grupta incelemektedirler. Bunlar, antisosyal davranışlar, karşıt/mezdan okuyan davranışlar, kişilerarası duyarsızlık, dikkatsizlik/huzursuzluk, olumsuz duygulanım, ihmalkârlık/özensizliktir.

Araştırmalarda ve klinik çalışmalarda çocukları davranış problemlerine göre gruplayabilmek ve davranış değişikliklerinin niceliksel değerlendirilmesini kolaylaştırmak amacıyla, 6-11 ve 12-16 yaşlarındaki kız ve erkek öğrenciler, aileleri ve öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalar sonucu, davranış problemleri içselleştirilmiş (internalizing) ve dışsallaştırılmış (externalizing) olarak iki ana grupta sınıflandırılmıştır (Achenbach, 1978; Achenbach ve Edelbrock 1978/1979).

2.3.1.1. İçselleştirilmiş Davranış Sorunları

Çocukluk ve ergenlik döneminde görülen ve tanımlanan içselleştirilmiş davranışlar; içe kapanma, kaygı, korku, psikosomatik belirtiler, depresyon gibi davranış problemleridir (Bailey, Hill, Oesterle ve Hawkins, 2009; Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shepard, Reiser vd., 2001; Grietens, Onghena, Prinzie, GadeyneAssche, Ghesquiere vd., 2004; Olson, Schilling ve Bates, 1999). Belirtilen davranışlara ek olarak, düşük benlik saygısı, üzgün olma durumu ve utangaçlık da içselleştirilmiş davranış problemleri olarak değerlendirilmektedir (Achenbach ve Edelbrock, 1983; akt. Ollendick ve King, 1994).

İçselleştirilmiş davranış problemlerinin kaynağını anlamak, değerlendirmek ve müdahale çalışmalarında yararlanmak üzere aşağıdaki çıkarımlar yapılmıştır (Ollendick ve King, 1994):

a) Çocuklarda ve ergenlerde içselleştirilmiş davranış problemleri yaygındır.

b) Ayrılma kaygı bozukluğu ve basit fobi (simple phobia) küçük çocuklarda daha yaygınken; aşırı kaygı bozukluğu (overanxious), sosyal fobi, depresiv-korku bozukluğu(depressive dysthmic) daha büyük çocuklarda ve ergenlerde daha yaygındır.

c) İçselleştirilmiş davranış problemleri şekillendirilebilir. Bir diğer ifadeyle, ergenlerin önemli bir kısmı aktif müdahalenin (tedavinin) olmadığı durumlarda dahi içselleştirilmiş davranış problemlerinin kalıcı semptomlarını göstermezken; az sayıda ergende içselleştirilmiş davranış problemleri semptomlarının kalıcı olduğu görülmüştür.

d) Etkili müdahale (tedavi), özellikle davranışsal ve bilişsel-davranışsal terapi, bazı durumlarda kısa zamanlı, bazı durumlarda ise uzun zamanlı değişiklikler sağlar.

2.3.1.2. Dışsallaştırılmış Davranış Sorunları

Çocukluk ve ergenlik döneminde görülen dışsallaştırılmış davranışlar, zayıf dürtü kontrolü, karşı gelme, yıkıcı, hiperaktif, saldırgan, antisosyal ya da suç barındıran davranışlardır (Bailey vd., 2009; Eisenberg vd., 2001; Grietens vd., 2004; Olson vd., 1999).

Center ve Kemp (2003)'e göre, kontrolsüzlük, saldırganlık ve davranım bozukluğu dışsallaştırılmış davranışlar kapsamında yer almaktadır. Dışsallaştırılmış davranış bozuklukları (externalizing disorders), dıştan gözlemlenebilen ve kişilerarasında meydana gelen davranışlardır. Dışsallaştırılmış davranış bozukluğu sergileyen çocuklarda aşırı hareketlilik ve davranım bozukluğu da görülebilmektedir. Bu ilave sorunlar çocuğun okulda ya da herhangi bir toplumsal alanda uyması gerekenler ile sürekli bir problem ve çatışma içerisinde olması durumunu etkilemektedir.

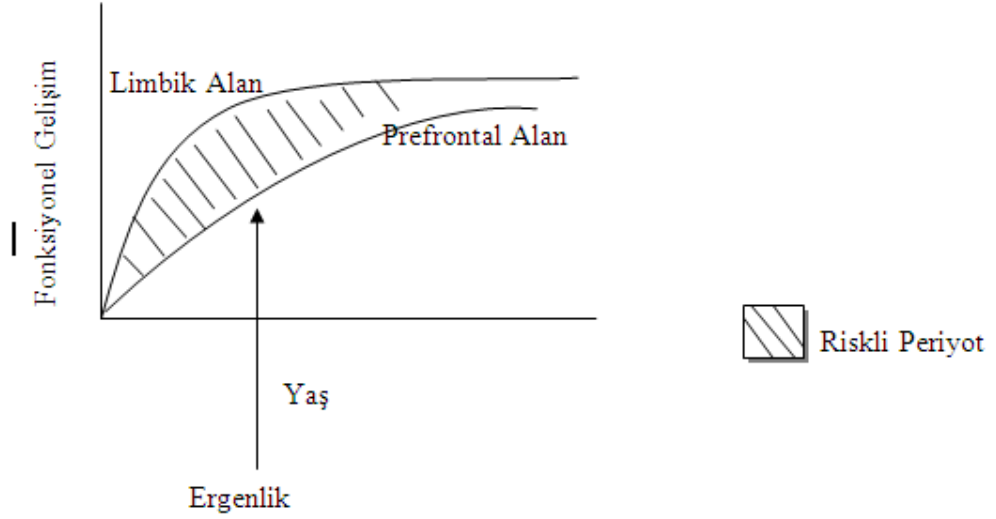
Yapılan bir araştırmada, dışsallaştırılmış ya da iselleştirilmış davranış problemlerine sahip ergenlerin gelecekteki zihinsel, fiziksel sağlık ve sosyal açıdan çeşitli risk faktörlerini barındırdıkları bulunmuştur. Hem dışsallaştırılmış hem iselleştirilmış davranış problemi olan ergenlerin davranış problemi olmayan gruba oranla okulda daha düşük akademik başarısı olduğu ve gelecekteki eğitim planlarının olmadığı tespit edilmiştir. İselleştirilmış davranış problemleri olan ergenlerin sosyal açıdan zorluk yaşadığı, çok az arkadaşlarının olduğu ve arkadaşları ile serbest zamanlarında çok az bir araya geldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu ergenler, sağlıkla ilgili davranışlarda, algılanan sağlıkta, sosyal ilişkilerinde, okul ve gelecek eğitim yaşamları ile ilgili planlarında yüksek riske ve zorluklara sahip oldukları görölmüştür. Dışsallaştırılmış davranış problemi olan ergenlerin ise, okul ve gelecek eğitim yaşamıyla ilgili problemlere ve sağlığa zararlı olacak davranışlar sergiledikleri bulunmuştur (Laukkanen, Shemeikka, Notkola, Koivumaa-Honkazen ve Nissinen, 2002).

2.3.2. Ergenlik Dönemindeki Davranış Problemlerinin Nedenleri

2.3.2.1. Biyolojik Etmenler

Davranış problemlerinin biyolojik nedenleri dikkate alındığında, beyin kimyası, hormonal yapı, genetik faktörler, mizaç gibi nörobiyolojik kökenli etmenlerin açıklanması gerekmektedir.

Beyin Yapısı: Ergenlik boyunca önemli değişikliklerin meydana geldiği prefrontal korteks, yaşamın erken dönemlerinden başlayıp yetişkinliğe kadar gelişime devam eden yürütücü kontrol fonksiyonların bulunduğu alandır. Casey (2008)'e göre, beynin farklı bölümlerinde farklı derecede gelişim meydana gelmektedir. Prefrontal korteksin gelişimi yavaştır ve yetişkinliğe kadar gelişimi tamamlanmaz. Duyguları, birçok davranışsal eğilimleri ve uzun süreli hafızayı destekleyen limbik sistem, Şekil 2-2'de göröldüğü gibi, prefrontal kortekse göre daha dik bir eğri şeklinde gelişim gösterir. Ergenlik döneminde ise, prefrontal korteks ile limbik sistem gelişimi arasındaki fark oldukça fazladır. Bu nedenle, prefrontal korteks ve limbik sistem arasındaki dengesizlik ergenlik dönemindeki risk alma davranışının yaygınlığına katkıda bulunmaktadır (Casey, Jones ve Hare, 2008).



Şekil 2-2: Nörobiyolojik Model (Casey, Jones ve Hare, 2008)

Hormonal Yapı: Puberte, beyinde hipotalamus tarafından başlayıp, kontrol edilir. Puberte başladığında, hipotalamus östrojen ve testesteron hormonlarının salgılanmasını uyaran bölgeyi aktif hale getirir. Bu harekete geçiş, hızlı büyüme ve ikincil cinsel karakterlerin gelişimi şeklinde gözlemlenebilir. Araştırmacılar, bütün bu değişikliklerden sadece tek bir faktörün sorumlu olmadığını; genlerin, nöroendokrin değişikliklerin ve çevresel faktörlerin etkili olduğunu savunmuşlardır. Örneğin, obez olan bir kız erken puberteye girmesi, çevredeki toksik maddelerden etkilenmesi, ailesel faktörlerden etkilenmesi düşünülebilir (National Research Council, 2011). Bir araştırmada, yükselmiş testesteron seviyesi erkeklerde agresif risk alma davranışları ile ilişkilendirilirken; kızlarda yükselmiş testesteron seviyesi, olağan dışı davranışları olan akranlara bağlı olma eğilimi ile ilişkilendirilmiştir (Vermeersch, T’Sjoen, Kaufman ve Vincke, 2008).

Ergenlik döneminin beyin gelişimi bakımından kritik bir dönem olduğu, bu dönemdeki beyindeki değişikliklerin bir bölümü pubertal hormonların etkisiyle, bir bölümü de beyindeki farklı mekanizmaların etkisiyle ortaya çıktığı söylenebilmektedir. Bu dönemdeki gelişim, duygusal değişikliklerin, akran ilişkilerinin, erken dönemde risk alma davranışlarının meydana gelmesinde etkilidirler.

Beyinde yer alan prefrontal bölge gibi düzenleyici mekanizmaların gelişiminin daha geç olduğu dikkate alındığında, ergenlikte duygusal ve bilişsel gelişim açısından zamanlama farklılığından kaynaklı zorluklar ortaya çıkabilmektedir (Kılıç, 2007).

Genetik Faktörler: Braungart-Rieker, Rende, Plomin, Defries, Fulker (1995)'in 179 evlatlık ve 176 evlatlık olmayan çocuklarla yaptıkları boylamsal araştırmanın sonucunda, genetik faktörler (kalıtım) ile çocuğun davranış probleminin ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin, ebeveyn genetik eğilim olarak kavga etmeye meyilli ya da aile bireylerine çok az şefkat gösteren bir yapıya sahipse, bu ailede yetişen çocuk da genetik olarak okulda ve evde depresif semptomlar görülecektir.

2.3.2.2. Psiko-Sosyal Etmenler

a) Aile

Çocuğun fiziksel ve psikolojik gelişiminde ilk ve en önemli olan faktör ailedir. Ailede ebeveynlerin ebeveynlik davranışları çocukları etkilerken bu davranışlar çocuklardan da etkilenmektedir (Schaffer, 1997; akt. Çetin ve Çok, 2011). Ebeveyn izlemesi ve artan riskli davranışlar hakkında yapılan araştırmada ergenlere net ve açık kurallar belirlendiğinde, yaptığı etkinlikler hakkında bilgi edinildiğinde, ergenler, ebeveynleri ile aralarında daha az çatışma algıladığında, ergenlerde davranış sorunları, madde kullanımı ve alkol kullanımı daha az görülmektedir (Hayes, Hudson ve Matthews, 2004). Ebeveynin ergenin nerede olduğunu, neler yaptığını bilmesi ve ergene arkadaş ilişkileri konusunda yol gösterici bir tutum sergilemesi ergenin riskli davranışlarda bulunma ihtimalini azaltırken; ebeveyn tarafından ergenin akran ilişkilerinin baskılanması ve yasaklayıcı tutumlar sergilenmesi, ergende riskli davranışların oluşma ihtimalini arttırmaktadır (Uludağlı ve Sayıl, 2009).

Aile içinde yaşanan olumsuzlukların, ergen davranışları üzerinde etkisi bulunmaktadır. 14-18 yaş arasındaki ergenler ve aileleri ile yapılan araştırmada, ailede anne-baba arasında *çatışma* olan ailelerde ergenlerin gösterdikleri depresyon, saldırgan davranış gibi tepkiler incelenmiştir. Çatışma yaşanan ailelerde ergenlerin depresyondan daha fazla saldırgan davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır (Davis, Hops, Alpert, Sheeber, 1998).

Aile içinde yaşanan *çatışma düzeyi* ile ergenlerin sergilediği davranış problemi arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bir diğer ifadeyle, aile içinde çatışma durumları arttığında, ergenlerde davranış problemi olarak nitelendirilebilen sigara, alkol ve madde kullanımı, anti-sosyal davranışlar ve erken yaşta cinsel ilişki gibi davranışlarda artış olmaktadır. Fakat, ebeveynden algılanan sosyal destek arttığında davranış problemlerinde azalma olmaktadır (Siyez ve Aysan, 2007). Ailesi tarafından desteklenen ergenlerin davranışlarında ise olumlu özellikler görülmektedir. Turner, Irwin, Tschan ve Millstein (1993) tarafından yapılan ergenlik döneminde risk alma davranışlarını inceleyen araştırmada, duygusal açıdan kendilerini ailelerinden ayrı algılayan ergenlerin daha çok kavgaya karıştıkları ve madde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Duygusal açıdan aileden ayrı hissetme ile ailedeki kabul ve uyum arasında ilişki bulunmuştur. Madde bağımlısı olan ergenlerin daha reddedici ve olumsuz bir aile ortamında yetiştiği, babaların da çocuk yetiştirmede önemli bir yere sahip oldukları, özellikle de madde bağımlılığı gibi bir davranış probleminin oluşmasında baba-çocuk arasındaki sıcaklığın ve etkileşimin çok önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır (Bircan ve Erden, 2011). Aile içi çatışmanın yüksek seviyede olduğu ve olumlu aile ilişkilerinin düşük olduğu ailelerde, yetersiz ebeveyn izlemesi ve deviant akranlarla ilişkinin var olduğu bir sosyal yapı oluşmaktadır. Yetersiz ebeveyn izlemesi ve deviant akranlarla ilişkinin olması, ergenin davranış problemi göstermesi ile ilişkilidir. Ergenin yaşamında, dönem itibarıyla akran etkisinin artmış olmasına rağmen, ailenin ergen davranışları üzerindeki etkisinin önemi devam etmektedir (Ary, Duncan, Duncan ve Hops, 1999).

Ayrılık, ölüm ya da farklı nedenlerle *parçalanmış ailelerde* yetişen çocuklarda ergenlik çağına geldiklerinde uyum problemleri görülebilir. Çocukluğunda baba figürü olmadan yetişen bir erkek çocuk ergenlik döneminde kız ergene göre daha fazla sorunla karşılaşır.

Annenin erkek ergen üzerindeki denetimi yetersiz kalır, ergen okulu bırakabilir. Ergenin yetişkin otoritesine başkaldırma eğilimi ve kendisinde eksiklik duyma eğilimi artar (Biller, 1970; Yörükoğlu, 2007).

b) Cinsiyet

Davranış problemlerinde cinsiyet faktörünün rolü bulunmaktadır. Erkekler kızlara göre daha fazla risk alma davranışları sergilemektedirler (Uludağlı ve Sayıl, 2009). 10-15 yaşındaki çocuklarla yapılan araştırmada, yetersiz ebeveynlik ile dışsallaştırılmış davranış problemleri arasındaki ilişkinin erkeklerde kızlardan daha fazla olduğu görülmüştür (Gerard ve Buehler, 1999). 2004-2005 yıllarında Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları bölümüne ilk kez başvuran 12-19 yaşındaki 755 ergen ile yapılan çalışmada, başvuran erkeklerin kızlara oranla daha fazla olduğu ve yaş ortalamalarının daha küçük olduğu görülmüştür (Akdemir ve Çuhadaroğlu-Çetin, 2008).

c) Çevresel Faktörler

Achenbach ve Edelbrock (1981), yaptığı bir araştırmada, düşük sosyoekonomik düzeyi olan ergenlerle, orta düzeyde sosyoekonomik düzeyi olan ergenleri karşılaştırdıklarında, düşük sosyoekonomik düzeyi olan ergenlerin soruna sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Düşük sosyoekonomik düzeyi olan ergenlerin problemlerinin çoğu kontrol dışı ve başkalarının eşyalarına zarar verme, kavga etme gibi dışsallaştırılmış davranış problemleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu davranışların erkeklerde daha fazla olduğu bulunmuştur. Orta sosyoekonomik düzeydeki ergenlerin sahip oldukları problemler üzerinde daha fazla kontrol sahibi oldukları fakat kaygı ve depresyon gibi içselleştirilmiş problemlerin görülme sıklığının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sosyoekonomik düzey düşük olduğunda problem durumlarla karşılaşılırken, sosyoekonomik düzeyin iyi olması da farklı problemleri beraberinde getirebilir. Madde kullanımının incelendiği bir araştırmada, sosyo-ekonomik durum ve riskli davranışlarda bulunma arasında ilişki bulunmuştur. Sosyo-ekonomik durum iyileştikçe riskli davranışların gerçekleştirilmesinde de artış olduğu ortaya çıkmıştır (Hawkins, Catalano ve Miller, 1992).

d) Akran Etkisi

Ergenlik döneminde, içinde bulunulan en önemli sosyal ortamlardan biri akran grubudur. Bu dönemdeki arkadaşlıkların duygusal destek sağlama, sosyalleşme gibi olumlu katkıları olduğu gibi, diğer yandan ergenin yaşamını olumsuz etkileyebileceği durumlar da söz konusudur.

Ergen, yakın arkadaşlarıyla daha fazla özdeşleşme ve benzerlik hissettiğinde, akran etkisi artmakta ve yakın arkadaşların ergen üzerindeki etkisi daha fazla olmaktadır (Jaccard, Blanton ve Dodge, 2005). Ergenlerin sergilediği dışsallaştırılmış davranış problemlerinde çocukluk dönemindeki dışsallaştırılmış davranış problemlerinin ön ergenlikte anti sosyal davranış sergileyen akranları ile yakın ilişkilerde bulunmanın rolü vardır. Dışsallaştırılmış davranış problemleri sergileyen ergenlerde akran reddi ve anti sosyal davranışları olan akranlarla birliktelik yaygın olarak görülmektedir (Laird, Jordan, Dodge, Pettit ve Bates, 2001). Akranlarıyla zayıf ilişkiler kuran ergenlerin ise daha fazla risk alma davranışı sergiledikleri görülmektedir (Yılmaz, 2000). Bu durumda, davranış problemi gösteren ergenlerin akran reddi ile karşılaşmaları ve anti sosyal davranışlar sergilemeleri görülürken, akran ilişkileri zayıf olan ergenlerin anti sosyal davranışta bulunmaları; akran kabulü ve davranış problemleri arasında çift yönlü bir etkileşimin olabileceğini düşündürmektedir.

e) Teknoloji ve Medya

Medya imgelerinin kız öğrencilerin beden imgesi ve yeme davranışı üzerinde olumsuz etkiye sahip olması (Aslan, 2001), medya ile şiddete yönelik tutum arasında ilişki bulunması (Balkıs, Duru ve Buluş, 2005), bilişim teknolojilerini kullanan öğrencilerin saldırganlık düzeyinin yüksek olması (Ulusoy, 2008), ergenlerin davranış problemlerini incelerken medya faktörünün önemini gündeme getirmektedir. Teknolojik gelişmeler dikkate alındığında, sadece medyanın değil, internet kullanımının da ergenler üzerinde birçok etkisinin bulunduğu görülmektedir.

İnternet kullanımının ergenler için daha fazla riskli olmasının nedenlerinden biri, ergenlerin gelişim özellikleri olabilir. Döneme ait kimlik gelişimi periyodunda, ergenlerin sosyal ilişkileri önemli bir hale gelirken bu alanda ergenler farklı kimlik denemelerinde bulunmaktadır (Valkenburg ve Peter, 2008). Kimlik gelişimi periyodunda zorluklarla karşılaşan ergenler interneti gerçek yaşam sorumluluklarından bir kaçış olarak görmeye başlayabilirler (Yang ve Tung, 2007).

Ceyhan (2011) tarafından yapılan araştırmada, ergenlerin internet kullanım sürelerinin yüksek olması, lisenin ilk yıllarında olmaları ve öğrenim gördükleri lise türü problemlili internet kullanım düzeyinin artmasında önemli bileşenler olarak bulunmuştur.

İnternet kullanımının ergenlerin toplumsallaşmasına etkisini inceleyen bir araştırmada, öğretmenlerin görüşleri internet kullanımının ergenleri olumsuz etkilediği yönündedir. İnternet kullanımının ergenler üzerindeki olumsuz etkilerine bakıldığında, devlet okullarında görev yapan bayan öğretmenler ergenin öğretmenle olan ilişkilerinde davranış bozukluğu ve saldırgan tavır sergilemesini işaret ederken, erkek öğretmenler ödevlere yeterli zaman ayrılmaması ve derste konsantrasyon eksikliğini göstermişlerdir. Özel okullarda görev yapan bayan ve erkek öğretmenler kontrolsüz bir ortam olan internet karşısında okulda öğretmenlerin kontrol ve belirli bir disiplin istemesinden dolayı ergenlerle iletişim problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özel okuldaki erkek öğretmenlerin bir bölümü ise, ergenin öğretmenle ilişkisinde davranış bozukluğu göstermesi ve saldırgan davranışlarda bulunmasını internet kullanımının ergenler üzerindeki olumsuzlukları olarak belirtmişlerdir (Arslan-Cansever, 2009).

f) Okul

Okul çevresi ergenlerin olumsuz davranış sergilemelerinde önemli faktörlerden biridir. Okul çevresinin çok gürültülü olması öğrencilerin derse odaklanmalarına ve dersi takip edebilmelerine engel teşkil edebilir. Bunun yanında, okul çevresinin politize olması, okul duvarlarında politik yazıların bulunması, hem öğrencilerin birbirlerine yönelik hem de öğretmenlerine yönelik davranışlarını olumsuz etkileyebilmektedir.

Bunun yanında, eğitimin ve okul ortamının en önemli öğelerinden biri olan öğretmenin davranışları da öğrencide meydana gelebilecek olumsuz davranışları tetikleyebilir. Örneğin, öğretmenin ders yılı başında olumsuz bir başlangıç yapması, kural ve ilkelere uymaması, uyguladığı öğretim yöntemlerinin yetersiz olması, çok sık uyarılar yapması, zamanı etkili yönetemeyişi, öğrencileri yeterince ödüllendirmemesi, öğrencilerle yetersiz ve etkisiz iletişimde bulunması öğrencilerde kurallara uymama ve olumsuz davranış sergileme gibi istenmeyen durumlara yol açabilmektedir (Erdoğan, 2000).

Literatür tarandığında, ergenlik dönemi davranış problemlerinin temelinde biyolojik faktörlerin etkisi olabileceği gibi; aile, cinsiyet, sosyo-kültürel çevre, akran, teknoloji, okul gibi psiko-sosyal faktörlerin de oldukça önemli bir etkisi olduğu görülmüştür.

2.3.3. Ergenlik Dönemindeki Davranış Problemlerine Müdahale

Ergenlik, bazı problem durumların ortaya çıkma ihtimalinin arttığı bir dönem olarak görülmesine rağmen, ergenin sosyal yaşamı ve okulu üzerinde önemli seviyede olumsuzluklara neden olabilecek depresif duygu durumu, aşırı alınganlık ve öfke gibi problemlerin normal olduğu söylenemez. Fakat, bazı aileler tarafından, karşılaşılabilecek benzer durumlar ergenlik dönemine özgü, normal durumlar gibi görülebilmekte ve önlem alınması gereken durumlar ihmal edilebilmektedir. Oysa, ortaya çıkan problem durumlar ergenlik döneminin özelliklerinden değil, bazı bireysel ve sosyal faktörlerden kaynaklanabilmektedir (Graber, 2009; akt. Demir, 2012,). İnsan yaşamının herhangi bir döneminde karşılaştığı problem durumların nedeni tek bir etken üzerinden değerlendirilemez. Ergenlik döneminde karşılaşılan problem durumların da tek bir faktör üzerinden değerlendirmek doğru değildir (Demir, 2012). Davranış problemlerinin iyileştirilmesi ve önlenmesi, biyolojik, bilişsel ve çevresel faktörlerin çok iyi değerlendirilmesi ve anlaşılması ile mümkün olabilmektedir (Center ve Kemp, 2003). Bu nedenle, bu bölümde davranış problemlerine uygun yollarla müdahale edebilmek için ortaya atılan farklı yaklaşımlar incelenecektir. Bu kapsamda, Biyopsikososyal Yaklaşım, Problem Davranış Yaklaşımı ve İnsancıl Yaklaşım ele alınacaktır.

2.3.3.1. Biyopsikososyal Yaklaşım

Problemlerin biyolojik, psikolojik, sosyal faktörlerin etkileşimde bulunmasıyla meydana geldiği görüşündedir. Eğer bir ergende madde bağımlılığı varsa, bunun biyolojik (kalıtım, beyin süreçleri), psikolojik (sorumluluk bilincinin azlığı, özkontrol düşüklüğü) ve sosyal (akran-ebeveyn ilişkisinde problem) faktörlerin etkileşiminin bir sonucu olabileceği düşünülür (Santrock, 2012).

Biyolojik yaklaşım temelli araştırmacılar, ergenlerin sorunlarının nedenleri söz konusu olduğunda dört faktör üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. Bunlar faktörler aşağıda verilmiştir (Santrock, 2012; Sales ve Irwin, 2009):

Genetik Yatkınlık: Cloninger (1987)'in ikizlerle yaptığı çalışmada, alkolik biyolojik aileye sahip çocuklar alkolik olmayan üvey aileler yanında yetiştirildiğinde dahi yüksek oranda alkole eğilimleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuç, öğrenilmiş davranışlar ya da çevreden çok, genetik eğilim ile ilişkilendirilmiştir.

Doğrudan Hormonların Etkisi: Ergenlik döneminde etkin olan bazı hormonlar (örn. adrenalın, cinsiyet hormonları) duygu durumunda ve davranışlarda etkili olabilir. Fizyolojik bakış açısından değerlendirildiğinde, hormonlar davranışları iki temel yolla etkilemektedirler. Birincisi, organizasyonel etkidir (organizational effects). Organizasyonel etkide, cinsiyet hormonları karakter ve davranışları doğrudan etkiler, bu etki kalıcı olmakla birlikte, daha sonraki hormonal aktivitelere dayanmamaktadır. İkincisi ise, aktivasyonel etkidir (activational effects). Aktivasyonel etkide, hormonlar periferik ve nöral süreçlere eşzamanlı gösterdiği etki ile spesifik davranışları aktive edebilir. Puberte boyunca, hormonların da etkisiyle meydana gelen fiziksel değişiklikler de davranışlar ve yetenekler üzerinde etkilidir. Örneğin, erkeklerde oluşan fiziksel güç, bireyin amacına ulaşmak için agresif davranışlarını arttırmasına neden olabilir (Buchanan, Eccles ve Becker, 1992).

Pubertenin Etkisi: Erken ya da geç olgunlaşma hem genetik hem de hormonal faktörlerle ilişkilidir (Sales ve Irwin, 2009). Erken ya da geç olgunlaşan bireylerin davranışlarında çeşitli faktörlere bağlı olarak davranış problemleri görülebilir.

Örneğin, Cota-Robles, Neiss ve Rowe (2002) tarafından yapılan araştırmaya göre, erkeklerde erken olgunlaşma ile şiddet içerikli ve şiddet içerikli olmayan suçluluk arasında anlamlı bir ilişki vardır. Riskli davranışlardaki bu artış erken olgunlaşan erkeğin kendisinden büyüklerle arkadaşlık kurmasından kaynaklanmaktadır (Felson ve Haynie, 2002).

Beyin ve Merkezi Sinir Sistemi Gelişimi: Merkezi sinir sisteminin işleyişinde herhangi bir aksaklık olduğunda, bu durum ergenlerin davranışlarına yansiyabilir. Mezzacappa, Tremblay, Kindlon, Saul, Arseneault, Seguin vd. (1997) yaptığı araştırmada, otonom sinir sistemi yetersiz uyarıldığından kalp atış hızının yavaşlaması ve kaygı, antisosyal davranış arasında ilişki bulunmuştur. Karşılaşılan davranış problemlerinde psikolojik faktörlerin araştırılmasının yanında, biyolojik yapının da inceleniyor olması davranışların yorumu ve çözüm sürecindeki yol haritasının belirlenmesinde önem arz etmektedir.

Psikolojik faktörlere vurgu yapan araştırmacılar davranış problemlerinin ve riskli davranışlarda bulunmanın bilinç, kişilik özellikleri, ruhsal özellikler gibi faktörlerle bağlantılı olduğunu savunmaktadırlar (Sales ve Irwin, 2009).

Sosyal ve çevresel faktörlere dayanarak davranış problemlerini açıklayan araştırmacılar, ailenin, akranların ve toplumun ergen üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmektedirler (Sales ve Irwin, 2009).

2.3.3.2. Problem Davranış Teorisi (PBT)

Problem Davranış Teorisi, ergenlik dönemindeki davranış problemlerinin nedenini sadece bir faktöre bağlı açıklamak yerine konuyu daha kapsamlı ele almaktadır. Sigara içme, alkol kullanma, uyuşturucu maddelerin kullanımı, erken yaşta cinsel ilişki ve anti sosyal davranışlar Problem Davranış Teorisi'nin ele aldığı davranış problemleridir (Addison, 1992; Jessor, 1998; akt. Santrock, 2013). Problem Davranış Teorisi ergenlikteki prososyal ve problem davranışları açıklamak için kişilik sistemi, algılanan sosyal çevre ve davranış sistemi olmak üzere üç sistemi ve bunların nasıl bir etkileşimde olduğunu inceleyen sosyo-psikolojik bir yaklaşımdır (Addison, 1992; Jessor, 1998; akt. Santrock, 2013; Marte, 2008).

Kişilik sistemi, değerler, beklentiler, inançlar, tutumlar, kişinin kendisine ve topluma uyumunu içeren değişkenlerden meydana gelir. Bu değişkenlerle ilişkili olarak kişilik sisteminde problem davranışa eğilim, akademik başarıya düşük değer verme, bağımsızlığa yüksek değer verme, sosyal eleştiri, yüksek oranda yabancılaşma, düşük öz saygı ve düşük dinsel olarak değerlendirilmektedir (Costa, 2008).

Algılanan sosyal çevre sisteminde sosyal kontrol, modeller ve destek (onay) önemli yer tutar. Bu sistemde uzak değişkenler ve yakın değişkenlerin davranış ile olan ilişkisi önemlidir. Uzak değişkenlerin olduğu yapıda, ebeveyn kontrolü, arkadaş kontrolü bulunmakta ve davranış problemlerini doğrudan etkilememektedir. Fakat, ebeveyn ve arkadaş kontrolü çok yoğun algılanırsa problem davranışa olan ilgi azalabilmektedir. Yakın değişkenlerin bulunduğu yapı ise davranışı doğrudan etkilemektedir. Arkadaşların davranış problemlerini onaylıyor olması, davranış problemleri sergileyen modellerin fazla olması, ergenin problem davranışlarda bulunmasını arttırmaktadır (Jessor, Donovan, Costa ; akt. Santrock, 2013).

Davranış sistemi, problem davranışları ve uygun davranışları içerir. Alkol, sigara, uyuşturucu madde kullanımı, genel şiddet içerikli davranışlar, riskli araç kullanma, erken yaşta cinsel ilişki problem davranışlar olarak ele alınmaktadır. Bir problem davranışa sahip olmak, başka bir problem davranışın sergilenmesi olasılığını arttırırken, uygun davranış sergileme olasılığını azaltmaktadır. Sosyal olarak kabul gören uygun davranışlar ise, kiliseye gitme, derslere katılma ve akademik başarıya sahip olma olarak sıralanabilir (Costa, 2008).

2.3.3.3. İnsancıl Yaklaşım

Kendi duygularını yaşamalarına ve yeteneklerini fark ederek geliştirmelerine imkan tanımayan geleneksel eğitim sistemi içinde yetişen çocuklarda, duygu ve davranış bozuklukları görüldüğü yönündedir. Bu yaklaşım, çocukların kendilerini gerçekleştirmelerine imkan sağlayacak eğitim ortamının oluşturulması gerekliliğini vurgulamaktadır. Düzenlenen eğitim ortamında öğretmenin, çocuğu yönlendirici konumunda olmasının altı çizilmiştir (Eripek, 1998).

Minneapolis Araştırma Enstitüsü'nde yapılan bir araştırmada, ergenlerin yaşamlarında olumlu çıktılar almak için gerekli olan gelişimsel unsurlar belirlenmiştir (Benson vd., 2006; Benson ve Scales, 2009, 2011; Akt. Santrock, 2012). Bu unsurlar şöyledir:

Dışsal unsurlar

a) Destek: Aile ilişkileri kaynaklı ve içinde yaşanılan çevreden gelen desteği içerir.

b) Güçlendirme: Toplumda yaşayan yetişkin bireylerin gençlere verdiği değer ve gençlere yarar sağlayacak toplumsal rollere gençlerin katılımını sağlamayı ifade eder.

c) Sınırlar ve Beklentiler: Aile ilişkilerinde, ailenin kurallarının açık olması, sergilenen davranışın sonucunun belirlenmiş olması, ergenlerin zaman geçirdiği yerlerin aile tarafından bilinmesi ve akranların etkisi bu grupta yer alan faktörlerdir.

d) Zamanın Yapıcı Kullanılması: Gençlerin yaratıcı faaliyetlerde bulunmasına ve programlanmış gençlik programlarına katılmasına zemin hazırlama gibi etkinlikleri içerir.

İçsel Unsurlar

a) Öğrenmeye Bağlılık: Okulda akademik başarı için güdülenebilmek, ve okul günlerinde ev ödevleri için belirli zaman ayrılması gibi faaliyetleri kapsar.

b) Olumlu Değerler: Başkalarına yardım etmek, çevresi ile bütünlük gösterici faaliyetlerde bulunmak bu grupta yer alır.

c) Sosyal Yeterlilikler: Yaşamında planlama yapma ve karar verme becerisine sahip olmak, empati ve arkadaşlık ilişkileri gibi kişilerarası faaliyetlerde yeterliliğe sahip olmayı içerir.

d) Olumlu Kimlik: Gençin yüksek benlik duygusuna sahip olması ve yaşamındaki durumları kontrol edebilme yetisini içerir.

Yukarıda belirtilen dışsal ve içsel gelişimsel unsurları fazla olan ergenlerin, alkol ve sigara kullanımı, cinsel ilişki, şiddet içerikli davranışlarda bulunma gibi riskli davranışları daha az gösterdikleri araştırma sonucunda tespit edilmiştir.

2.4. DAVRANIŞ PROBLEMLERİ VE SOSYAL BECERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ergenlik döneminde görülen davranış problemlerinin en genel nedenleri arasında biyolojik faktörler, ailenin tutum-davranışları, akran grupları-akranlarıyla olan iletişim ve ergendeki birtakım sosyal beceri eksiklikleri ve/veya sahip oldukları becerileri etkin kullanamama sayılabilmektedir. Özellikle okullarda davranış problemlerine karşı önleyici birtakım stratejilerin planlanması için, problemin nedenlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, ergenlerdeki davranış problemlerinin nedenlerine (ailesel faktörler, akranların etkisi ve sosyal beceri eksikliği) yönelik araştırma bulgularına değinilecektir.

Ergene kazandırılacak bir takım beceriler sayesinde farkındalık oluşturulabilir ve ergen davranış problemlerine karşı donanımlı hale getirilerek, davranış problemi gerçekleşmeden ya da ciddi boyutlara ulaşmadan kontrol altına alınabilir. Bu başlıkta, ergenlerde davranış problemlerinin nedenlerine yönelik araştırma bulgularına ilave olarak; ergenin ve/veya akran gruplarının, ailelerin sosyal becerilerinin artırılması ile çıktılarını örnekleyen araştırma bulgularına yer verilecektir.

14-18 yaşları arasında, şiddet davranışı sergileyen ergenlerin aileleriyle ve şiddet davranışı sergilemeyen ergenlerin aileleriyle, aile işlevleri, öfke, öfke ifade tarzları, problem davranışa sahip olma, alkol kullanma, suç işleme davranışları açısından farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Şiddet davranışı gösteren ergenlerin ailelerinin, şiddet davranışı göstermeyen ergenlerin ailelerine göre; problem çözme, aile içi iletişim, rol dağılımları, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme, davranışlarını kontrol edebilme ve genel işlevler bakımından daha fazla problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Şiddet davranışı gösteren ergenlerin ailelerinin, aile içinde yaşanan problemleri çözmede daha çok zorlandıkları, iletişim ve duygusal tepki verebilme işlevinde yetersiz oldukları, daha çok rol karmaşası yaşadıkları, aile içinde birbirlerine karşı ilgi, bakım ve sevgi göstermede problem yaşadıkları, öfke düzeylerinin daha yüksek olduğu, öfkelerini kolaylıkla dışa yönelttikleri, daha fazla alkol kullandıkları ve daha fazla suç işleme davranışı gösterdikleri saptanmıştır (Avcı ve Güçray, 2010).

14-17 yaşları arasında, 153 ergen ile yapılan çalışmada, aile ilişkileri, ebeveynin çocuk yetiştirme tutumu ve gencin kendilik değerinin, gençlerde görülen davranış problemleriyle ilişkisi incelenmiştir. Benlik saygısındaki düşüklük gençlerde görülen toplam problem ile, içe yönelim ve dışa yönelim problemlerinin artışında önemli bir etkiye sahip olurken; ailede, genel işlevlerde, duygusal tepki verebilmede ve rol dağılımında problem yaşanması ile gençlerde görülen problem davranışlar arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Ebevey tutumunda, baskı-disiplin reddi, eşit paylaşımcı ebeveyn çocuk ilişki isteği ergenler tarafından aktarılan dışa yönelim problem davranışlarıyla bağlantılı olduğu bulunmuştur (Bahçivan-Saydam ve Gençöz, 2005).

Ulusoy, Özcan-Demir ve Baran (2005) tarafından yapılan araştırmaya, Ankara İli'nden 726 ergen katılmıştır. Araştırma kapsamında, ebeveynin çocuk yetiştirme biçimi ile ergenlik döneminde ergenin yaşadığı problemler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveynin çocuk yetiştirme biçimi ile ergenin ailesinin sosyal ve ekonomik durumu, aile içi ilişkiler ve aile içi şiddet, ergenin etiketlenmesi, ergenin ve ailesinin madde bağımlılığı, ergenin hayatı yaşamaya değer bulmaması, vücuduna zarar verme davranışı, okula devamsızlığı, evden kaçma davranışı ve arkadaşları ile ilişki kuramaması arasında oldukça güçlü ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca, otoriteyi aşırı kullanan baskıcı ebeveynler ile ilgisiz ebeveynlerin ergenin intihara eğilimini de içine alan birçok davranış problemlerine yönelmesine zemin hazırladığı görülmüştür.

Dekovic (1999)'in yaşları 12-18 arasında değişen 508 ergen ve bu ergenlerin aileleri ile yaptığı araştırmada, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemlerinin oluşmasında ergenin bireysel özelliklerinin, ailesel faktörlerin (aileden gelen destek, ergenin izlenmesi, bağlılık) ve davranış problemine sahip olan akranların etkisi incelenmiştir. Ayrıca bu değişkenlerin risk faktörü ya da koruyucu faktör olup olmadıkları da araştırma kapsamında incelenmiştir. Sonuç olarak, ergenin bireysel özellikleri içselleştirilmiş davranış problemlerinin gelişmesinde hem koruyucu hem risk faktörü olarak önemli bir etkiye sahipken; dışsallaştırılmış davranış problemlerinde çok az bir öneminin olduğu bulunmuştur.

Ailesel faktörlerin ise hem içselleştirilmiş hem dışsallaştırılmış davranış problemlerinin oluşumunda önemli olduğu saptanmıştır. Son olarak, davranış problemine sahip olan akranları ile ilişkide bulunmak ise ergenlerde davranış probleminin gelişiminde risk faktörü olarak tespit edilmiştir.

Werner ve Silbereisen (2003)'in 14 yaşındaki 248 Alman ergen ve 248'inin annesinin, 176'sının babasının katılımıyla yaptığı araştırmada, aile ilişkilerinin niteliğinin ve davranış problemi olan akranlarıyla iletişimin ergenlerin davranış problemi göstermesine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, davranış problemi olan akran ile iletişimin, davranış problemine doğrudan bir etkisinin olduğu, fakat aile ilişkilerinin dolaylı bir etkisinin bulunduğu saptanmıştır.

Wentzel ve Erdley (1993)'in 423 tane 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencinin katılımıyla yaptığı araştırmada, erken ergenlik döneminde okulda akran kabulü, antisosyal davranış, prososyal davranış, arkadaş edinme hakkındaki ergenlerin strateji bilgisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, akran kabulünün prososyal davranış ile kendisine ve başkasına saygı gösterme ile olumlu; antisosyal davranış ile olumsuz olarak ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Ankara İli'ndeki, yaşları 11-20 arasında değişen, ilköğretim, lise ve üniversiteye devam eden 550 öğrencinin katılımıyla yapılan araştırmada, ergenlerin prososyal davranışlarında yaş grubu, cinsiyet farklılıkları ile bu davranışların anne-baba ve akran bağlılıkları, toplulukçu değerler, prososyal davranışla ilgili ahlaki muhakeme, empati ve başkalarının bakış açısını alma değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak, ergenlerin en az kamusal prososyal davranış gösterdikleri fakat farklı olarak en fazla itaatkar prososyal davranış sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Diğer prososyal davranışların sergilenme sıklığı sırasıyla, duygusal ve gizli prososyal davranışlar olurken, özgeci davranış sergileme sıklığının daha seyrek olduğu belirtilmiştir. Küçük yaş grubundaki ergenlerin daha fazla kamusal ve itaatkar prososyal davranış sergiledikleri, büyük yaş grubu ergenlerin daha fazla özgeci ve gizli prososyal davranış eğiliminde oldukları görülmüştür.

Anne-baba bağılılıkları ile duygusal prososyal davranış arasında negatif yönlü bir ilişki bulunurken, akran bağılılıklarının ergenlerin duygusal, itaatkar ve gizli prososyal davranışlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Bu bulguya dayanarak, ergenlerin prososyal davranış gelişiminde anne-baba bağılılığında çok akran bağılılığının daha önemli olduğu belirtilmiştir.

Son olarak, ahlaki muhakeme becerisi, başkalarının bakış açısını alma ve empati ergenlerin prososyal davranışları arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır (Kumru, Carlo ve Edwards, 2004).

Chang (2004), 82tane sınıftan, 4,650 tane Çin'deki ortaokullara devam eden öğrencilerin katılımıyla, akran baskısı, akran kabulü, prososyal davranışlar, davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçta, akranları tarafından kabul görmeyen ergenlerin akran baskısına maruz kaldıkları görülmüştür. Akran baskısı ile sosyal kabul, prososyal davranışlar arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Sosyal kabul ile duygusal davranış problemleri arasında negatif yönlü bir ilişki; duygusal davranış problemleri ile ise annenin eğitimi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Yapılan bir araştırmaya 6.-7.-8. sınıfa devam eden 935 öğrencini katılmıştır. Öğrencilerin zorba ve kurban olma eğilimlerinin sosyal beceri ve yaşam doyumunun boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Zorba olmanın anlamlı yordayıcıları olarak olumsuz sosyal davranışlar ve yaşanan çevreden-okuldan algılanan doyum olarak tespit edilmiştir. Zorbalığa karışan öğrencilerin daha çok olumsuz sosyal davranışları sergilediği, zorbalığa karışmayan öğrencilerin daha çok olumlu sosyal davranışları sergilediği ortaya çıkmıştır. Zorbalığa karışan öğrencilerin karışmayanlara göre, arkadaş, okul, aile, çevre ve benlik alanlarından algıladıkları doyumun daha düşük olduğu görülmüştür. Kurban olmanın yordayıcıları olarak da arkadaşlıktan algılanan doyum, olumsuz sosyal davranışlar, yaşanan çevreden-okuldan algılanan doyum olarak saptanmıştır (Hilooğlu ve Censeven-Önder, 2010).

Gördeles-Beşer ve Çam (2009)'ın suça yatkın ergenlerle yaptığı deneysel araştırmada, olumlu kişilerarası ilişkileri geliştirmelerine yönelik hazırlanan programın etkinliği sınanmıştır. Araştırmaya katılan ergenlerin hepsinin kavga nedeni ile disiplin cezası aldığı tespit edilmiştir. 180 saatlik programın uygulanmasının ardından, zehirleyici ilişki tarzında azalma, sosyal davranışlarda ve besleyici ilişki tarzında artma olduğu görülmüştür. Bulgular ışığında; ergenin sorunlarına, edindiği olumsuz davranışlara karşı, onlara sağlanan profesyonel destek, sunulan güvenli ortam sayesinde sorunlarını çözmede etkili olabileceği yorumuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları hakkındaki bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde davranış problemi ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2010). Bu çalışmada, değişkenler arasındaki ilişkiler ve bu ilişkilerin düzeyleri ile değişkenlerin ölçek puanlarının farkları incelenmiştir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evreni 2011-2012 eğitim öğretim yılında İstanbul İli'nde bulunan resmi eğitim kurumlarına devam eden 6. ve 7. sınıf öğrencileri ve sınıf rehber öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için uygun/kazara örnekleme metodu uygulanmıştır. Uygun/kazara örnekleme metodu ile araştırmacı kolaylıkla ulaşabileceği örneklem elemanlarını araştırmaya alır (Karasar, 2010). Örneklem; evrenden uygun/kazara örnekleme yöntemiyle seçilen 416 tane 6. sınıf, 406 tane 7. sınıf öğrenci ve bu öğrencilerin sınıf rehber öğretmenlerinden oluşmaktadır. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Raporu'na göre, 2011-2012 eğitim- öğretim yılında İstanbul İli'nde resmi ve özel ilköğretim okullarına devam eden 6. sınıf toplam öğrenci sayısı 218,717 ve 7. sınıf toplam öğrenci sayısı 213,446 'dır. Bu öğrencilerden resmi ilköğretim okuluna devam eden 6. sınıf toplam öğrenci sayısı 208,013 ve 7.sınıf toplam öğrenci sayısı 203,207'dir. Belirtilen verilere dayanılarak, toplam örneklem sayısı uygun/kazara örnekleme yönteminden yararlanarak belirlenmiştir. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Raporu'na göre, resmi ilköğretim okullarına devam eden 6. sınıf toplam öğrenci sayısının %02'i oranında öğrenci belirlenerek, 416 öğrenci ve sınıf rehber öğretmenleri alınmıştır.

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Raporu'na göre, resmi ilköğretim okullarına devam eden 7. sınıf toplam öğrenci sayısının %02'i oranında öğrenci belirlenerek, 406 öğrenci ve sınıf rehber öğretmenleri alınmıştır. Resmi ilköğretim okullarına devam eden 416 tane 6. sınıf, 406 tane 7. sınıf olmak üzere toplam 822 öğrenci ve sınıf rehber öğretmenleri seçilerek örneklem oluşturulmuştur.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formları, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve veri toplama amaçlı kullanılmıştır. Öğrenci için hazırlanmış olan Kişisel Bilgi Formu'nda öğrencinin sınıfı, cinsiyeti, arkadaşları ile birlikte neler yaptığı, serbest zamanda yapmaktan hoşlandığı etkinlikler konusundaki bilgiler yer almaktadır (Ek-1).

3.3.2. Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (MESSY)

Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (MESSY), 1983 yılında, J. L. Matson, A. F. Rotatory ve W. J. Hessel tarafından geliştirilmiş; Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Erdoğan ve Bacanlı (2000) tarafından yapılmıştır.

Ölçeğin orijinali 5 dereceli Likert tipindedir. 62 maddelik ölçeğin orijinalinde toplam beş faktör bulunmaktadır. Bu faktörler; uygun sosyal beceriler, uygun olmayan atılganlık, fevrilik, kendine güven ve kıskançlık/içe kapanıklılıktır.

Türkçe'ye uyarlanan ölçek, 47 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Olumsuz Sosyal Davranışlar ve Olumlu Sosyal Davranışlar olmak üzere iki alt boyutu vardır. 5 dereceli Likert tipinde olan ve 12-14 yaş grubundaki çocukların sosyal beceri düzeylerini belirleyen Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin puanlandırılması şu şekildedir: *“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”.

a) MESSY Geçerlilik Çalışmaları

Türkçe'ye uyarlama çalışmalarına, Ankara İl merkezinde bulunan Nihat Başakar İlköğretim Okulu'nda 2001-2002 öğretim yılında, 6. 7. ve 8. sınıflarda okumakta olan, yaşları 12-14 arasında değişen, 89'u erkek, 91'i kız, toplam 180 öğrenci katılmıştır. Geçerlik çalışması için MESSY ile Sosyal Beceri Ölçeği (Kocayörük, 2000) ve Öğretmen Dereceleme Formu arasındaki korelasyon hesaplamaları yapılmıştır. Faktör analizi yapılarak faktör yüklerine ulaşılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinalinden farklı olarak, iki faktörde toplandığı bulunmuştur. Faktör yükü .30'dan düşük maddeler çıkartılarak sonuçta ölçeğin 47 maddelik son şekline ulaşılmıştır. Ulaşılan iki faktörden ilki MESSY'de yer alan olumsuz davranış ifadelerini içerdiği görülmüş ve bu nedenle Faktör I, *Olumsuz Sosyal Davranışlar* şeklinde isimlendirilmiştir. Ulaşılan ikinci faktörde ise, MESSY'de bulunan olumlu davranış ifadelerinin yer aldığı görülmüş ve bu nedenle Faktör II *Olumlu Sosyal Davranış* olarak adlandırılmıştır.

MESSY'den elde edilen toplam puanlar ile Sosyal Beceri Ölçeği'nden elde edilen toplam puanların korelasyonu $r(159)=.32$ ($p<.01$) olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerde, Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeği'nin korelasyonu $r(159)=.16$ ($p<.05$), Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeği'nin korelasyonu $r(159)=.36$ ($p<.01$) olarak bulunmuştur.

MESSY ile Öğretmen Dereceleme Formu arasındaki ilişkiye bakılarak diğer bir geçerlilik çalışmasında, MESSY'nin toplam puanları ile Öğretmen Dereceleme Formu'ndan elde edilen toplam puanların korelasyonu $r(178)=.27$ ($p<.01$) olarak bulunmuştur.

Alt ölçeklerde, Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeği ile Öğretmen Dereceleme Formu'ndan alınan puanların korelasyonu $r(178)=.16$ ($p<.05$), Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeği ile Öğretmen Dereceleme Formu'ndan alınan puanların korelasyonu $r(178)=.28$ ($p<.01$) olarak bulunmuştur.

b) MESSY Güvenilirlik Çalışmaları

MESSY'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, iki hafta ara ile test-tekrar test çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin ilk uygulamada aldıkları ortalama puanların toplamda $X=192$ ($ss=24.77$), Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeğinde $X=96.12$ ($ss=15.54$) ve Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeğinde $X=95.54$ ($ss=14.78$) olduğu görülmüştür. İkinci uygulamada ise öğrencilerin aldıkları puanlar toplamda $X=192$ ($ss=22.66$), Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeğinde $X=97.97$ ($ss=12.91$) ve Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeğinde ise $X=93.76$ ($ss=16.29$) olarak bulunmuştur.

MESSY'nin ilk uygulamasından elde edilen toplam puanlar ile ikinci uygulamasından elde edilen toplam puanların korelasyonu $r(171)=.77$ ($p<.01$) olarak saptanmıştır. Alt ölçeklerde ise güvenilirlik katsayıları Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeğinde $r(171)=.74$ ($p<.01$) olarak bulunmuştur. Bu bulgular sayesinde MESSY'nin test-tekrar test güvenilirliğinin istatistiksel olarak yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin madde ayıricılıklarını hesaplamak amacıyla madde analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, 41 maddenin madde toplam korelasyonları .30'un üstünde bulunmuştur. Geri kalan 7 maddenin madde toplam korelasyonları .15 ile .29 arasında değiştiği görülmüştür. Madde yükünün .15'e kadar inebildiğini gösteren bazı çalışmalar bulunduğu ve .15 sınır değeri olarak kabul edildiği gerekçesiyle bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise, $\alpha=.85$ olduğu görülmüştür. İç tutarlılık katsayısı Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeği için $\alpha=.68$, Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeği için ise $\alpha=.74$ 'tür. Ölçeğin yeterli sayılabilecek iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmada araştırmacı tarafından örneklem grubu dahilinde ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve cronbach alpha 0,649 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Yenilenmiş Problem Davranış Kontrol Listesi (YPDKL)

Yenilenmiş Problem Davranış Kontrol Listesi (YPDKL), Quay ve Peterson (1996) tarafından çocukların ve gençlerin davranış problemlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte ebeveynlerin, öğretmenlerin ve klinikçilerin değerlendirmelerinden yararlanılmaktadır. Ölçekte 6 boyut bulunmaktadır. Bunlar; Davranım Bozukluğu, Toplumsallaşmış Saldırganlık, Dikkat Problemleri-Toyluk, Kaygı-Geriçekilme, Psikotik Davranış, Motor Gerilim'dir. Ölçekte alt ölçekler ile anlamlı ilişki vermeyen, fakat birden fazla faktöre giren, puanlanamayan fakat yorumlamada işe yaradığı düşünülen 12 madde ile birlikte toplam 89 tane madde yer almaktadır.

Ölçeği dolduran değerlendirmeci davranışın bir problem oluşturmadığını düşünüyorsa, gözleme imkanı yoksa ya da o davranış ile ilgili bilgi sahibi değil ise sıfır (0), davranışın orta düzeyde problem oluşturduğunu düşünüyorsa bir (1), davranışın ağır derecede problem oluşturduğunu düşünüyorsa iki (2) işaretlenmelidir. Her alt ölçeğin puanı sıfır ile alt ölçekteki madde sayısının iki ile çarpımı arasındadır (Kaner ve Uçak-Çiçekçi, 2000).

Ölçek Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Kaner (Kaner ve Uçak-Çiçekçi, 2000) tarafından yapılmıştır. YPDKL'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında 5-17 yaş arasındaki çocuk ve ergenlerin öğretmenlerinden (n=4818) ve anababalarından (n=3849) oluşan, toplam 8667 kişinin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

a) YPDKL'nin Güvenilirlik Çalışmaları

Üç faktörlü ölçeğin iç tutarlılığını saptamak amacıyla Cronbach alfa ve Spearman Brown iki yarı güvenilirliği teknikleri uygulanmıştır. Cronbach alfa katsayıları üç faktör için sırasıyla 0.96, 0.94, 0.88 olarak bulunmuştur. İki yarı güvenilirlikleri ise sırasıyla 0.94, 0.92, 0.84 olarak bulunmuştur.

Altı faktörlü ölçeğin iç Cronbach alfa ve Spearman Brown iki yarı güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.73-0.93 ve 0.73-0.92 olarak hesaplanmıştır.

Üç faktörlü YPDKL'den alınan puanların zaman içindeki kararlılığının değişip değişmediğini belirlemek amacıyla hesaplanan test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise üç alt ölçek için 0.85, 0.96 ve 0.9 olarak bulunmuştur. Altı faktörlü ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları 0.85- 0.91 olarak bulunmuştur.

Gözlemciler arası tutarlılığı saptamak amacıyla üç öğretmen 10 öğrenciyi üç faktörlü YPDKL'ye göre değerlendirmeleri sonucunda değerlendirmeciler arası Kendal uyuma katsayıları üç alt ölçek için sırasıyla 0.64, 0.73 ve 0.49'dur ve hepsi anlamlıdır. İkinci çalışmada ana-babalar ve öğretmenler arasındaki tutarlılığın Toplumsallaşmış Saldırganlık Ölçeği (0.04, $p>0.05$) dışında diğer alt ölçeklerde 0.20-0.40 arası olduğu ve tümünün anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci çalışmada Madde Analizi yapılmış ve madde ayırt edicilik indeks değerleri birinci faktör için 0.515-0.735, ikinci faktör için 0.323-0.748, üçüncü faktör için 0.81-0.719 ve altıncı faktör için 0.706-0.802 arasında olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada araştırmacı tarafından örneklem grubu dahilinde ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve cronbach alpha 0,947 olarak bulunmuştur.

b) YPDKL'nin Geçerlilik Çalışmaları

Ölçeğin Yapı geçerliliği ve Ölçüt geçerliliği hesaplanmıştır. Türkiye'de Kaner ve arkadaşları tarafından bir dizi uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalardan ilkinde, yapı geçerliliği kapsamında, birinci faktör analizi hesaplamaları için 7-18 yaş aralığındaki toplam 3647 öğrenci öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir.

YPDKL'nin 77 maddesiyle birlikte değerlendirmeye alınmayan 12 madde dahil edilerek toplam 89 madde açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve analiz ile gözlenen faktörleri mümkün olduğunca birbirinden bağımsız yapabilmek için varimaks rotasyon kullanılmıştır. Binişik ve bulaşık maddelerin atılmasıyla ve analizlerin tekrarlanmasıyla üç faktöre dağılmış 56 madde elde edilmiştir. Bunlar; 1. Davranım Bozukluğu-Hiperaktivite-İmpulsivite (26 madde), 2. Depresyon- Dikkat Eksikliği

(20 madde), 3. Toplumsallaşmış Saldırganlık (10 madde) şeklinde dağılmaktadır. Alt ölçekler arası korelasyonlar 0.12-0.54 arasında bulunmuştur.

Yapılan son uyarlama çalışmalarında, yapı geçerliliği kapsamında, ikinci faktör analizi hesaplamaları için 5-17 yaş arasındaki çocukların ve ergenlerin öğretmenlerinden (n=4818) ve ana-babalarından (n=3849) oluşan toplam 8667 kişiden elde edilen verilere Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda bazı maddeler elenmiş ve ölçeğin Türkçe formunda kalan 62 maddenin, ölçeğin özgün yapısında bulunan altı faktöre dağıldığı görülmüştür. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri RMSEA= 0.085; RMR=0.067; GFI= 0.70; AGFI=0.68; NFI= 0.97; NNFI=0.97; CFI=0.97; IFI=0.97 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı Faktör Analizi ortaya çıkan faktörler ve içerdikleri madde sayıları şöyledir: 1. Davranım Bozukluğu (18 madde), 2. Toplumsallaşmış Saldırganlık (15 madde), 3. Dikkat Problemleri-Toyluk (13 madde), 4. Kaygı-İçe Kapanma (9 madde), 5. Psikotik Davranış (4 madde), 6. Motor Gerilim (3 madde).

İkinci çalışmada ölçüt geçerliliği kapsamında, ana-babaların YPDKL'ye ve Conners Anababa Dereceleme Ölçeği-Yenilenmiş Uzun'a verdikleri tepkiler arasındaki ilişkilerin 0.03-0.84 değerleri arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın yapılabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında, uygulama yapılacak okulların müdürleri ve psikolojik danışmanları ile görüşülerek uygun tarihler belirlenmiştir.

Araştırma için öğrenci ve öğretmenlerden verilerin toplanması iki aşamada yapılmıştır. İlk aşamada, İstanbul İli'ne bağlı Bahçelievler İlçe'sinde bulunan Bahçelievler Kumport İlköğretimokulu, Mevlana İlköğretimokulu, Dr. Refik Saydam İlköğretimokulu, Kemal Hasoğlu İlköğretimokulu, Fikret Yüzatlı İlköğretimokulu, GSD Eğitim Vakfı Bahçelievler İlköğretimokulu, Yenibosna Doğu Sanayi İlköğretimokulu, Yayla İlköğretimokulu, Bülent Ecevit İlköğretimokulu, Kudret Saraçoğlu İlköğretimokulu, Behiye- Dr. Nevhiz Işıl İlköğretimokulu, Bağlar

İlköğretimokulu, Hürriyet İlköğretimokulu, Zaferler İlköğretimokulu'nda bulunan 6. ve 7. sınıf öğrencilerine Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçek uygulamaları için bir ders saati alınmıştır. Ölçeği uygulamaya başlamadan önce gerekli açıklamalar öğrencilere yapılmıştır.

Öğrencilerin ölçek maddelerini istekli ve samimi olarak cevapladıkları gözlemlenmiştir. Uygulamanın tamamlanması 12 hafta sürmüştür.

İkinci aşamada ise 6. ve 7. sınıfların sınıf rehber öğretmenlerine Yenilenmiş Problem Davranış Kontrol Listesi (YPDKL) verilmiş ve öğrencilerinde gözlemledikleri davranış problemlerini ölçekte bulunan derecelerde işaretlemeleri istenmiştir. Uygulamanın tamamlanması 16 hafta sürmüştür.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin demografik özelliklerini betimleyen frekans ve yüzde dağılımları bulunmuştur. Puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Sonuç dağılımının normal olmadığını verdiği için, non-parametrik teknikler uygulanmıştır.

Ortaokula devam eden 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerine uygulanan Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puanlar ile Yenilenmiş Problem Davranış Kontrol Listesi'nin alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Brown Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır.

Bunu yanında, Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutları puanları ile Yenilenmiş Problem Davranış Kontrol Listesi'nin alt boyutları puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Brown Korelasyon Katsayısı tekniği uygulanmıştır. Araştırma kapsamındaki 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin puanları ve alt boyutlarından elde edilen puanlar ve öğrencilerinin davranış problemlerinin alt boyutlarının

farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için, Yenilenmiş Problem Davranış Kontrol Listesi'nin alt boyutları puanları Mann Witney U tekniği ile çözümlenmiştir. Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve alt boyutları puanları ile Yenilenmiş Problem Davranış Kontrol Listesi'nin alt boyutları puanları ile cinsiyet, sınıf düzeyi, arkadaşları ile birlikteyken ve serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynama arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla non-parametrik teknik olan Mann Witney U testi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında belirlenen amaçlar doğrultusunda toplanmış olan verilerin istatistiksel çözümlenmelerinin sonucunda elde edilen bulgular bulunmaktadır. Öncelikle örneklem grubunun genel yapısı hakkında bilgi veren frekans ve yüzde dağılımları ardından ise araştırma amaçlarının veriliş sırasına göre sunulmuştur.

4.1.ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRENCİLERE AİT DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR

Kişisel Bilgi Formu'ndan edinilen veriler doğrultusunda, örneklem grubunu oluşturan 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerine ait dağılımlar tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4-1: Araştırmaya Katılan 6.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%
6.Sınıf Kız	216	51,9
6. Sınıf Erkek	200	48,1
Toplam	416	100,0

Tablo 4-1'de görüldüğü gibi, 6.sınıf öğrencileri 216 (%51,9) kız ve 200 (%48,1) erkek olmak üzere toplam 416 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 4-2: Araştırmaya Katılan 7.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%
7. Sınıf Kız	192	47,3
7. Sınıf Erkek	214	52,7
Toplam	406	100,0

Tablo 4-2’de görüldüğü gibi, 7.sınıf öğrencileri 192 (%47,3) kız ve 214 (%52,7) erkek olmak üzere toplam 406 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 4-3: Öğrencilerin Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Sınıf	f	%
6.Sınıf	416	50,6
7.Sınıf	406	49,4
Toplam	822	100

Tablo 4-3’te görüldüğü gibi, örneklem grubu 416 (%50,6) 6.sınıf, 406 (%49,4) 7.sınıf olmak üzere toplam 822 öğrenciden oluşmaktadır.

4.2. ARAŞTIRMANIN AMAÇLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinde sosyal beceri puanları ile davranış problemlerinin her bir alt boyutunun puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını, ortaokul öğrencilerinden 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde sosyal beceri puanları ve davranış problemlerinin her bir alt boyutunun puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını, ortaokul öğrencilerinde sosyal beceri puanları ile davranış problemlerinin her bir alt boyutunun puanları ile araştırma kapsamındaki demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

4.2.1.Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Beceri Puanları ile Davranış Problemlerinin Her Bir Alt Boyutunun Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokula devam eden 6. ve 7. sınıf öğrencilerine ait sosyal beceri puanları ve davranış problemlerinin alt boyutlarının puanları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik verilere ait tablolar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4- 4: Sosyal Beceri ile Davranış Problemleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	rs	p
6. Sınıf Sosyal Beceri Davranım Bozukluğu	416	-0,262	0,000
7.Sınıf Sosyal Beceri Davranım Bozukluğu	406	-0,287	0,000
6.Sınıf Sosyal Beceri Toplumsallaşmış Saldırganlık	416	-0,096	0,052
7. Sınıf Sosyal Beceri Toplumsallaşmış Saldırganlık	406	-0,224	0,000
6.Sınıf Sosyal Beceri Dikkat Problemleri Toyluk	416	-0,310	0,000
7. Sınıf Sosyal Beceri Dikkat Problemleri-Toyluk	406	-0,310	0,000
6.Sınıf Sosyal Beceri Kaygı-İçe Kapanma	416	-0,174	0,000
7. Sınıf Sosyal Beceri Kaygı-İçe Kapanma	406	-0,201	0,000
6. Sınıf Sosyal Beceri Psikotik Davranış	416	-0,078	0,111
7. Sınıf Sosyal Beceri Psikotik Davranış	406	-0,223	0,000
6.Sınıf Sosyal Beceri Motor Gerilim	416	-0,152	0,002
7. Sınıf Sosyal Beceri Motor Gerilim	406	-0,233	0,000

Tablo 4-4'ten anlaşılacağı üzere, hem 6. sınıf hem 7. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri puanları ile davranım bozukluğu alt boyutunun puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s = -0,262$, $r_s = -0,287$, $p < .05$).

Sosyal beceri puanları ile davranış problemlerinin toplumsallaşmış saldırganlık alt boyutunun puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda 6. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamasına rağmen, 7. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s = -0,096$, $r_s = -0,224$, $p < .05$).

Sosyal beceri ile davranış problemlerinin dikkat problemleri-toyluk alt boyutunun puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda hem 6. sınıf hem 7. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s = -0,310$, $r_s = -0,310$, $p < .05$).

Sosyal beceri ile davranış problemlerinin kaygı-içe kapanma alt boyutunun puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda hem 6. sınıf hem 7. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s = -0,174$, $r_s = -0,201$, $p < .05$).

Sosyal beceri ile davranış problemlerinin psikotik davranış alt boyutunun puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda 6. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamasına rağmen, 7. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s = -0,078$, $r_s = -0,223$, $p < .05$).

Sosyal beceri ile davranış problemlerinin motor gerilim alt boyutunun puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda hem 6. sınıf hem 7. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s = -0,152$, $r_s = -0,233$, $p < .05$).

Tablo 4-5: Olumlu Sosyal Davranışlar ile Davranış Problemleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r_s	p
6. Sınıf Olumlu Sosyal Davranışlar Davranım Bozukluğu	416	-0,790	0,106
7. Sınıf Olumlu Sosyal Davranışlar Davranım Bozukluğu	406	-0,130	0,009
6. Sınıf Olumlu Sosyal Davranışlar Toplumsallaşmış Saldırganlık	416	- 0,021	0,671
7. Sınıf Olumlu Sosyal Davranışlar Toplumsallaşmış Saldırganlık	406	-0,167	0,001
6. Sınıf Olumlu Sosyal Davranışlar Dikkat Problemleri-Toyluk	416	-0,204	0,000
7. Sınıf Olumlu Sosyal Davranışlar Dikkat Problemleri-Toyluk	406	-0,249	0,000
6. Sınıf Olumlu Sosyal Davranışlar Kaygı-İçe Kapanma	416	-0,196	0,000
7. Sınıf Olumlu Sosyal Davranışlar Kaygı-İçe Kapanma	406	- 0,180	0,000
6.Sınıf Olumlu Sosyal Davranışlar Psikotik Davranış	416	-0,020	0,683
7. Sınıf Olumlu Sosyal Davranışlar Psikotik Davranış	406	-0,169	0,001
6. Sınıf Olumlu Sosyal Davranışlar Motor Gerilim	416	-0,161	0,752
7. Sınıf Olumlu Sosyal Davranışlar Motor Gerilim	406	-0,101	0,042

Tablodan da anlaşılacağı üzere, olumlu sosyal davranışlar ile davranış problemlerinin davranım bozukluğu alt boyutunun puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda 6. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamasına rağmen, 7. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s=-0,79$, $r_s=-0,130$, $p<.05$).

Olumlu sosyal davranışlar ile davranış problemlerinin toplumsallaşmış saldırganlık alt boyutunun puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda 6. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamasına rağmen, 7. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s = -0,021$, $r_s = -0,167$, $p < .05$).

Olumlu sosyal davranışlar ile davranış problemlerinin dikkat problemleri-toyluk alt boyutunun puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda hem 6. sınıf hem 7. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s = -0,204$, $r_s = -0,249$, $p < .05$).

Olumlu sosyal davranışlar ile davranış problemlerinin kaygı-içe kapanma alt boyutunun puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda hem 6. sınıf hem 7. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s = -0,196$, $r_s = -0,180$, $p < .05$).

Olumlu sosyal davranışlar ile davranış problemlerinin psikotik davranış alt boyutunun puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda 6. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamasına rağmen, 7. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s = -0,020$, $r_s = -0,169$, $p < .05$).

Olumlu sosyal davranışlar ile davranış problemlerinin motor gerilim alt boyutunun puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda 6. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamasına rağmen, 7. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s = -0,16$, $r_s = -0,101$, $p < .05$).

Tablo 4-6: Olumsuz Sosyal Davranışlar ile Davranış Problemleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r_s	p
6. Sınıf Olumsuz Sosyal Davranışlar Davranım Bozukluğu	416	0,386	0,000
7.Sınıf Olumsuz Sosyal Davranışlar Davranım Bozukluğu	406	0,348	0,000
6. Sınıf Olumsuz Sosyal Davranışlar Toplumsallaşmış Saldırganlık	416	0,204	0,000
7. Sınıf Olumsuz Sosyal Davranışlar Toplumsallaşmış Saldırganlık	406	0,187	0,000
6.Sınıf Olumsuz Sosyal Davranışlar Dikkat Problemleri-Toyluk	416	0,293	0,000
7.Sınıf Olumsuz Sosyal Davranışlar Dikkat Problemleri-Toyluk	406	0,206	0,000
6.Sınıf Olumsuz Sosyal Davranışlar Kaygı-İççe Kapanma	416	0,081	0,098
7. Sınıf Olumsuz Sosyal Davranışlar Kaygı-İççe Kapanma	406	0,086	0,082
6. Sınıf Olumsuz Sosyal Davranışlar Psikotik Davranış	416	0,137	0,005
7.Sınıf Olumsuz Sosyal Davranışlar Psikotik Davranış	406	0,190	0,000
6.Sınıf Olumsuz Sosyal Davranışlar Motor Gerilim	416	0,242	0,000
7. Sınıf Olumsuz Sosyal Davranışlar Motor Gerilim	406	0,319	0,000

Tablodan da anlaşılacağı üzere, olumsuz sosyal davranışlar ile davranış problemlerinin davranım bozukluğu alt boyutunun puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda hem 6. sınıf hem 7. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s=0,386$, $r_s=0,348$, $p<.05$,).

Olumsuz sosyal davranışlar ile davranış problemlerinin toplumsallaşmış saldırganlık alt boyutunun puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda hem 6. sınıf hem 7. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s=0,204$, $r_s=0,187$, $p<.05$).

Olumsuz sosyal davranışlar ile davranış problemlerinin dikkat problemleri-toyluk alt boyutunun puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda hem 6. sınıf hem 7. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s=0,293$, $r_s=0,206$, $p<.05$).

Olumsuz sosyal davranışlar ile davranış problemlerinin kaygı-içe kapanma boyutunun puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda hem 6. sınıf hem 7. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($r_s=0,081$, $r_s=0,086$, $p<.05$).

Olumsuz sosyal davranışlar ile davranış problemlerinin psikotik davranış alt boyutunun puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda hem 6. sınıf hem 7. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s=0,137$, $r_s=0,190$, $p<.05$).

Olumsuz sosyal davranışlar ile davranış problemlerinin motor gerilim alt boyutunun puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda hem 6. sınıf hem 7. sınıf puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s=0,242$, $p<.05$).

4.2.2. Ortaokul 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinde Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Beceri Puanları ve Davranış Problemlerinin Her Bir Alt Boyutunun Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokula devam eden 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde sınıf düzeyine göre sosyal beceri puanları ve davranış problemlerinin alt boyutlarının puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına yönelik verilere ait tablolar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4-7: Sınıf Değişkenine Göre Sosyal Beceri, Olumsuz Sosyal Davranışlar ve Olumlu Sosyal Davranışlar Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
6.Sınıf	416	408,63	169992			
7.Sınıf	406	414,44	168261	83256	-0,350	0,726
Toplam	822					
6.Sınıf	416	05,74	168786			
7.Sınıf	406	417,41	169467	82050	-0,705	0,481
Toplam	822					
6.Sınıf	416	405,03	168491,50			
7.Sınıf	406	418,13	169761,50	81755,50	-0,791	0,429
Toplam	822					

Tablo 4-7’de görüldüğü gibi, öğrencilerin sosyal beceri, olumsuz sosyal davranışlar ve olumlu sosyal davranışlar puanlarının, sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (U=83256, z=-0,350, U=82050, z=-0,705, U=80215,00, z=-1,244 p<.05).

Tablo 4-8: Sınıf Değişkenine Göre Davranış Problemlerinin Alt Boyutunun Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Sınıf	N	S.O.	S.T.	U	Z	p
6.Sınıf Davranım Bozukluğu	416	456,50	189903,50	65728,50	-6,170	0,000
7.Sınıf Davranım Bozukluğu	406	365,39	148349,50			
6.Sınıf Toplumsaşmış Saldırganlık	416	451,67	187896,00	67736,00	-6,211	0,000
7.Sınıf Toplumsallaşmış Saldırganlık	406	370,34	150357,00			
6.Sınıf Dikkat Problemleri-Toyluk	416	486,62	202435,50	53196,50	-9,718	0,000
7.Sınıf Dikkat Problemleri-Toyluk	406	334,53	135817,50			
6.Sınıf Kaygı-İçe Kapanma	416	507,28	211027,00	44605,00	-12,294	0,000
7.Sınıf Kaygı-İçe Kapanma	406	313,36	127226,00			
6.Sınıf Psikotik Davranış	416	434,42	180717,50	74914,50	-4,404	0,000
7.Sınıf Psikotik Davranış	406	388,02	157535,50			
6.Sınıf Motor Gerilim	416	457,12	190162,00	65470,00	-7,215	0,000
7.Sınıf Motor Gerilim	406	364,76	148091,00			
Toplam	822					

Tablo 4-8’de görüldüğü gibi, öğrencilerin davranış problemlerinin davranım bozukluğu alt boyutunun puanlarının, sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=65728,50, z=-6,170, p<.05). Araştırma kapsamındaki 6.sınıf öğrencilerinin puanları 7.sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğrencilerin davranış problemlerinin toplumsallaşmış saldırganlık alt boyutunun puanlarının, sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=67736,00$, $z=-6,211$, $p<.05$). Araştırma kapsamındaki 6.sınıf öğrencilerinin puanları 7.sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğrencilerin davranış problemlerinin dikkat problemleri-toyluk alt boyutunun puanlarının, sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=53196,50$, $z=-9,718$, $p<.05$). Araştırma kapsamındaki 6.sınıf öğrencilerinin puanları 7.sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğrencilerin davranış problemlerinin kaygı-içe kapanma alt boyutunun puanlarının, sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=44605,00$, $z=-12,294$, $p<.05$). Araştırma kapsamındaki 6.sınıf öğrencilerinin puanları 7.sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann W hitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Öğrencilerin davranış problemlerinin psikotik davranış alt boyutunun puanlarının, sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde ıştır ($U=74914,50$, $z=-4,404$, $p<.05$). Araştırma kapsamındaki 6.sınıf öğrencilerinin puanları 7.sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğrencilerin davranış problemlerinin motor gerilim alt boyutunun puanlarının, sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=65470,00$, $z=-7,215$, $p<.05$). Araştırma kapsamındaki 6.sınıf öğrencilerinin puanları 7.sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

4.2.3. Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Beceri Puanları ve Davranış Problemlerinin Her Bir Alt Boyutunun Puanları ile Araştırma Kapsamındaki Demografik Değişkenler Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokula devam eden 6. ve 7. sınıf öğrencilerine ait sosyal beceri puanları ve davranış problemlerinin alt boyutlarının puanları ile cinsiyet, öğrencilerin arkadaşları ile birlikteyken bilgisayarda oyun oynama ve serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynama gibi demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik verilere ait tablolar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4-9: Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Beceri Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
6. Sınıf Kız	216	234,98	50756,00			
6. Sınıf Erkek	200	179,90	35980,00	15880	-4,670	0,000
6. Sınıf Toplam	416					
7. Sınıf Kız	192	244,43	46931,50			
7. Sınıf Erkek	214	166,77	35689,50	12684,50	-6,659	0,000
7. Sınıf Toplam	406					

Tablo 4-9'da görüldüğü gibi, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, hem 6. sınıf hem 7.sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=15880$, $z=-4,670$, $U=12684,50$, $z=-6,659$, $p<.05$). Araştırma kapsamındaki 6. sınıf ve 7. sınıf kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-10: Cinsiyet Değişkenine Göre Davranış Problemlerinin Alt Boyutlarının Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

		Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	U	Z	p
Davranım Bozukluğu	6. Sınıf Kız	216	171,94	37138,00				
	6. Sınıf Erkek	200	247,99	49598,00	13702,00	-6,847	0,000	
	6. Sınıf Toplam	416						
	7. Sınıf Kız	192	179,24	34414,00				
	7. Sınıf Erkek	214	225,27	48207,00	15886,00	-4,867	0,000	
	7. Sınıf Toplam	406						
Toplumsallaşmış Saldırganlık	6. Sınıf Kız	216	190,97	41243,00				
	6. Sınıf Erkek	200	227,47	45493,00	17807,00	-3,573	0,000	
	6. Sınıf Toplam	416						
	7. Sınıf Kız	192	189,66	36415,00				
	7. Sınıf Erkek	214	215,92	46206,00	17887,00	-3,347	0,001	
	7. Sınıf Toplam	406						
Dikkat Problemleri-Toyluk	6. Sınıf Kız	216	179,81	38838,50				
	6. Sınıf Erkek	200	239,49	47897,50	15402,00	-5,161	0,000	
	6. Sınıf Toplam	416						
	7. Sınıf Kız	192	190,61	36597,50				
	7. Sınıf Erkek	214	215,06	46023,50	18069,50	-2,413	0,016	
	7. Sınıf Toplam	406						
Kaygı-İçe Kapanma	6. Sınıf Kız	16	17,51	46982,50				
	6. Sınıf Erkek	200	98,77	39753,50	19653,50	-1,608	,108	
	6. Sınıf Toplam	416						
	7. Sınıf Kız	92	98,81	38172,00				
	7. Sınıf Erkek	214	07,71	44449,00	19644,00	-0,897	,370	
	7. Sınıf Toplam	406						
Psikotik Davranış	6. Sınıf Kız	16	95,54	42236,50				
	6. Sınıf Erkek	200	22,50	44499,50	18800,50	-3,195	,001	
	6. Sınıf Toplam	416						
	7. Sınıf Kız	92	91,16	36702,00				
	7. Sınıf Erkek	214	14,57	45919,00	18174,00	-3,802	,000	
	7. Sınıf Toplam	406						
Motor Gerilim	6. Sınıf Kız	16	77,41	38319,50				
	6. Sınıf Erkek	200	42,08	48416,50	14883,50	-6,340	,000	
	6. Sınıf Toplam	416						
	7. Sınıf Kız	92	85,18	35555,50				
	7. Sınıf Erkek	214	19,93	47065,50	17027,50	-4,795	,000	
	7. Sınıf Toplam	406						

Tablo 4-10'da görüldüğü gibi, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin davranım bozukluğu boyutunun puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, hem 6. sınıf hem de 7. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=13702,00$, $z=-6,847$, $U=15886,00$, $z=-4,867$, $p<.05$). 6. ve 7. sınıf erkek öğrencilerin puanları kız öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-10'da görüldüğü gibi, 6.ve 7.sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin toplumsallaşmış saldırganlık boyutunun puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, hem 6. sınıf hem 7.sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=17807,00$, $z=-3,573$, $U=17887,00$, $z=-3,347$, $p<.05$). Araştırma kapsamındaki 6. ve 7. sınıf erkek öğrencilerin puanları kız öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-10'da görüldüğü gibi, 6. ve 7.sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin dikkat problemleri-toyluk boyutunun puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, hem 6. sınıf hem 7. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=15402,00$, $z=-5,161$, $U=18069,50$, $z=-2,413$, $p<.05$). Araştırma kapsamındaki 6. ve 7. sınıf erkek öğrencilerin puanları kız öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-10'da görüldüğü gibi, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin kaygı-içe kapanma boyutunun puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, hem 6. sınıf hem 7. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=19653,50$, $z=-1,608$, $U=19644,00$, $z=-0,897$, $p<.05$).

Tablo 4-10'da görüldüğü gibi, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin psikotik davranış boyutunun puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, hem 6. sınıf hem 7. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=18800,50$, $z=-3,195$, $U=18174,00$, $z=-3,802$, $p<.05$). Araştırma kapsamındaki 6. ve 7. sınıf erkek öğrencilerin puanları kız öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-10'da görüldüğü gibi, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin motor gerilim boyutunun puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, hem 6. sınıf hem 7. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=14883,50$, $z=-6,340$, $U=17027,50$, $z=-4,795$, $p<.05$). Araştırma kapsamındaki 6. ve 7. sınıf erkek öğrencilerin puanları kız öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-11: Öğrencilerin Arkadaşları ile Birlikteyken Bilgisayarda Oyun Oynama ve Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun Oynama Değişkenine Göre Sosyal Beceri Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

6.Sınıf Arkadaşları ile Birlikteyken Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	82	204,09	16735,20			
Hayır	334	209,58	70001,00	13332,00	-3,71	0,711
Toplam	416					
<hr/>						
7. Sınıf Arkadaşları ile Birlikteyken BilgisayardaOyun						
Evet	88	162,64	14312,00			
Hayır	318	214,81	68309,00	10396,00	-3,692	0,000
Toplam	406					
<hr/>						
6. Sınıf Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun						
Evet	167	186,21	31097,00			
Hayır	249	223,45	55639,00	17069,00	-3,097	0,002
Toplam	416					
<hr/>						
7. Sınıf Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun						
Evet	158	168,17	26571,00			
Hayır	248	226,01	56050,00	14010,00	-4,843	0,000
Toplam	406					

Tablo 4-11’de görüldüğü gibi, 6. ve 7. sınıf sınıf öğrencilerinin sosyal beceri puanlarının, arkadaşları ile birlikteyken bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, 6. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamasına rağmen, 7. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. ($U=13332,00$, $z=-3,71$, $U=10396,00$, $z=-3,692$, $p<.05$). Arkadaşları ile birlikteyken bilgisayarda oyun oynamayanların puanları oynayanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-11’de görüldüğü gibi, 6. ve 7.sınıf öğrencilerinin serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre sosyal beceri puanlarının, anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, hem 6. sınıf hem 7. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=17069,00, z=-3,097, U=14010,00, z=-4,843, p<.05). Araştırma kapsamındaki 6. sınıf ve 7.sınıf öğrencilerinin serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynamayanların puanları oynayanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-12: Öğrencilerin Arkadaşlarıyla Birlikteyken ve Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun Oynama Değişkenine Göre Davranış Problemlerinin Davranım Bozukluğu Boyutunun Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

6. Sınıf Arkadaşları ile Birlikteyken Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	334	205,76	16872,50			
Hayır	82	209,17	69863,50	13469,50	-0,244	0,807
Toplam	416					
7. Sınıf Arkadaşları ile Birlikteyken Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	88	239,30	21058,50			
Hayır	318	193,59	61562,50	10841,50	-3,989	0,000
Toplam	406					
6.Sınıf Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	167	206,48	34482,00			
Hayır	249	209,86	52254,00	20454,00	-0,298	0,766
Toplam	416					
7.Sınıf Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	158	226,07	35719,50			
Hayır	248	189,12	46901,50	16025,50	-3,816	0,000
Toplam	406					

Tablo 4-12’de görüldüğü gibi, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin davranım bozukluğu boyutu puanlarının, arkadaşlarıyla birlikteyken bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, hem 6. sınıf hem 7. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=13469,50$, $z=-0,244$, $U=10841,50$, $z=-3,989$, $p<.05$).

Tablo 4-12’de görüldüğü gibi, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin davranım bozukluğu boyutu puanlarının, serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, 6. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamasına rağmen, 7. Sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. ($U=20454,00$, $z=-0,298$, $U=16025,50$, $z=-3,816$, $p<.05$). Araştırma kapsamındaki 7. sınıf öğrencilerinden serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynayanların puanları oynamayanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-13: Öğrencilerin Arkadaşlarıyla Birlikteyken ve Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun Oynama Değişkenine Göre Davranış Problemlerinin Toplumsallaşmış Saldırganlık Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

6. Sınıf Arkadaşları ile Birlikteyken Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	334	193,66	15880,50			
Hayır	82	212,14	70855,50	12477,50	-1,439	0,150
Toplam	416					
7. Sınıf Arkadaşları ile Birlikteyken Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	88	227,86	20051,50			
Hayır	318	196,76	62569,50	11848,50	-3,272	0,001
Toplam	406					
6.Sınıf Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	167	199,68	33346,00			
Hayır	249	214,42	53390,00	19318,00	-1,415	0,157
Toplam	416					
7.Sınıf Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	158	218,97	34597,00			
Hayır	248	193,65	48024,00	17148,00	-3,153	0,002
Toplam	406					

Tablo 4-13'te görüldüğü gibi, 6. ve 7.sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin toplumsallaşmış saldırganlık puanlarının, arkadaşlarıyla birlikteyken bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, Araştırma kapsamındaki 6. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamasına rağmen, 7. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=12477,50$, $z=-1,439$, $U=11848,50$, $z=-3,272$, $p<.05$).

7. Sınıf öğrencilerinden arkadaşları ile birlikteyken bilgisayarda oyun oynayanların puanları oynamayanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-13'te görüldüğü gibi, 6.ve 7. sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin toplumsallaşmış saldırganlık boyutu puanlarının, serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, 6. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamasına rağmen 7. Sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=19318,00$, $z=-1,415$, $p<.05$, $U=17148,00$, $z=-3,153$, $p<.05$). Araştırma kapsamındaki 7. sınıf öğrencilerinden serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynayanların puanları oynamayanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-14: Öğrencilerin Arkadaşlarıyla Birlikteyken ve Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun Oynama Değişkenine Göre Davranış Problemlerinin Dikkat Problemleri-Toyluk Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

6. Sınıf Arkadaşları ile Birlikteyken Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	334	2220,06	18045,00			
Hayır	82	205,66	68691,00	12746,00	-0,991	0,321
Toplam	416					
7. Sınıf Arkadaşları ile Birlikteyken Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	88	230,42	20277,00			
Hayır	318	196,05	62344,00	11623,00	-2,799	0,005
Toplam	406					
6. Sınıf Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	167	212,00	35404,00			
Hayır	249	206,15	51332,00	20207,00	-0,496	0,620
Toplam	416					
7.Sınıf Serbest Zamanlarında BilgisayardaOyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	158	218,17	34471,50			
Hayır	248	194,15	48149,50	17273,50	-2,315	,021
Toplam	406					

Tablo 4-14'te görüldüğü gibi, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin dikkat problemleri-toyluk boyutu puanlarının, arkadaşlarıyla birlikteyken bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, 6. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamasına rağmen, 7. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=12746,00$, $z=-0,991$, $U=11623,00$, $z=-2,799$, $p<.05$). Araştırma kapsamındaki 7. sınıf öğrencilerinden arkadaşları ile birlikteyken bilgisayarda oyun oynayanların puanları oynamayanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-14'te görüldüğü gibi, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin dikkat problemleri-toyluk boyutu puanlarının, serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, 6. Sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamasına rağmen, 7. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=20207,00$, $z=-0,496$, $U=17273,50$, $z=-2,315$, $p<.05$). Araştırma kapsamındaki 7. sınıf öğrencilerinden serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynayanların puanları oynamayanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-15: 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlarıyla Birlikteyken ve Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun Oynama Değişkenine Göre Davranış Problemlerinin Kaygı-İçe Kapanma Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

6. Sınıf Arkadaşları ile Birlikteyken Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	334	202,85	16633,50			
Hayır	82	209,89	70102,50	13230,50	-0,481	0,631
Toplam	416					
7. Sınıf Arkadaşları ile Birlikteyken Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	88	214,24	18853,50			
Hayır	318	200,53	63767,50	13046,50	-1,141	0,254
Toplam	406					
6.Sınıf Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	167	202,45	33808,50			
Hayır	249	212,56	52927,50	19780,50	-0,851	0,395
Toplam	416					
7.Sınıf Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	158	207,30	32753,50			
Hayır	248	201,08	49867,50	18991,50	-0,613	0,540
Toplam	406					

Tablo 4-15'te görüldüğü gibi, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin kaygı-İçe kapanma boyutu puanlarının, arkadaşlarıyla birlikteyken bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, hem 6. sınıf hem 7. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=13230,50$, $z=-0,481$, $U=13046,50$, $z=-1,141$, $p<.05$).

Tablo 4-15'te görüldüğü gibi, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin kaygı-içe kapanma boyutu puanlarının, serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, hem 6. sınıf hem 7. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=19780,50$, $z=-0,851$, $U=18991,50$, $z=-0,613$, $p<.05$).

Tablo 4-16: 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlarıyla Birlikteyken ve Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun Oynama Değişkenine Göre Davranış Problemlerinin Psikotik Davranış Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

6. Sınıf Arkadaşları ile Birlikteyken Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	334	210,23	17239,00			
Hayır	82	208,07	69497,00	13552,00	-0,204	0,839
Toplam	416					
7. Sınıf Arkadaşları ile Birlikteyken Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	88	216,86	19084,00			
Hayır	318	199,80	63537,00	12816,00	-2,286	0,022
Toplam	406					
6.Sınıf Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	167	214,53	35827,00			
Hayır	249	204,45	50909,00	19784,00	-1,172	0,241
Toplam	416					
7.Sınıf Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	158	213,18	33683,00			
Hayır	248	197,33	48938,00	18062,00	-2,513	0,012
Toplam	406					

Tablo 4-16’da görüldüğü gibi, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin psikotik davranış boyutu puanlarının, arkadaşlarıyla birlikteyken bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, 6. sınıf gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamasına rağmen 7. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=13552,00$, $z=-0,204$, $U=12816,00$, $z=-2,286$, $p<.05$). Araştırma kapsamındaki 7. sınıf öğrencilerinden arkadaşlarıyla birlikteyken bilgisayarda oyun oynayanların puanları oynamayanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-16'da görüldüğü gibi, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin psikotik davranış boyutu puanlarının, serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, 6. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamasına rağmen, 7. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=19784,00$, $z=-1,172$, $p<.05$). Araştırma kapsamındaki 7. sınıf öğrencilerinden serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynayanların puanları oynamayanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-17: 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlarıyla Birlikte ve Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun Oynama Değişkenine Göre Davranış Problemlerinin Motor Gerilim Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

6. Sınıf Arkadaşları ile Birlikte Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	334	211,79	17366,50			
Hayır	82	207,69	69369,50	13424,50	-0,319	0,749
Toplam	416					
7. Sınıf Arkadaşları ile Birlikte Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	88	233,90	20583,50			
Hayır	318	195,09	62037,50	11316,50	-4,420	0,000
Toplam	406					
6. Sınıf Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	167	209,25	34945,00			
Hayır	249	207,99	51790,50	20665,50	-0,121	0,904
Toplam	416					
7. Sınıf Serbest Zamanlarında Bilgisayarda Oyun	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	158	225,86	35685,50			
Hayır	248	189,26	46935,50	16059,50	-4,932	0,000
Toplam	406					

Tablo 4-17’de görüldüğü gibi, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin motor gerilim boyutu puanlarının, arkadaşlarıyla birlikte bilgisayarında oyun oynama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, 6. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamasına rağmen, 7. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=13424,50$, $z=-0,319$, $U=11316,50$, $z=-4,420$, $p<.05$).

Araştırma kapsamındaki 7. sınıf öğrencilerinden arkadaşlarıyla birlikteyken bilgisayarda oyun oynayanların puanları oynamayanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-17’de görüldüğü gibi, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin motor gerilim boyutu puanlarının, serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, 6. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamasına rağmen, 7. sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=20665,50$, $z=-0,121$, $U=16059,50$, $z=-4,932$, $p<.05$). Araştırma kapsamındaki 7. sınıf öğrencilerinden arkadaşlarıyla birlikteyken bilgisayarda oyun oynayanların puanları oynamayanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

BÖLÜM V : TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulguların yorumu, araştırmanın amaçlarının sırasına uygun şekilde sunulmuştur. Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nden (MESSY) elde edilen yüksek puan yüksek düzeyde sosyal beceriyi göstermektedir. Yenilenmiş Problem Davranış Kontrol Listesi'nden (YPDKL), yüksek puan almak, ergenlerin ilgili problem alanlarında sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedir. YPDKL toplam puan vermezken; Davranım Bozukluğu, Toplumsallaşmış Saldırganlık, Dikkat Problemleri-Toyluk, Kaygı-İçe kapanma, Psicotik Davranış, Motor Gerilim alt boyutlarından elde edilen yüksek puan yüksek düzeyde davranış problemini göstermektedir. Araştırma sonucunda elde edilen puanlar bu şekliyle yorumlanacaktır.

Araştırmada 6. sınıf ve 7.sınıf öğrencilerinin sosyal beceri puanları ile davranış problemlerinden davranım bozukluğu, dikkat problemleri-toyluk, kaygı-içe kapanma, motor gerilim boyutlarının puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca 7. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri puanları ile toplumsallaşmış saldırganlık ve psicotik davranış puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bireylerin, karar verme, arkadaş ilişkileri, empati, dinleme, duygularını ifade etme, öfkesini kontrol edebilme vb daha birçok sosyal becerisi geliştikçe davranış problemlerinin azalması beklenmektedir. Davranış problemleri sergileyen bireylerin arkadaşları, aileleri ve diğer kişilerle olan ilişkileri zarar görebilmekte dolayısıyla kendini ifade etme stilleri değişerek davranış problemlerine yenilerinin eklenmesine neden olabilmektedir. Bu kapsamda, davranış problemi oluşmadan ya da ilerlemeden önüne geçilmesi için sosyal becerilerin artırılması büyük önem taşımaktadır. Araştırma kapsamında, hem 6. sınıf hem de 7. sınıf öğrencilerinden elde edilen bu sonuç literatürle paralellik göstermektedir. Sosyal becerisi yüksek olan ergenlerde davranış problemleri önlenmekte ya da görülen problemler sosyal becerilerin geliştirilmesi ile iyileştirilebilmektedir.

Sosyal beceriye sahip olan gençlerde suçluluk ve madde kullanımı gibi psikososyal problemlerin önüne geçilmekle birlikte (Chung ve Elias, 1996), davranım bozukluğu, depresyon gibi davranışsal ve duygusal problemlerin iyileştirilmesinde sosyal becerilerin büyük önem taşıdığı öne sürülmektedir (Hersen, Bellack ve Himmelhoch, 1980; Jakson, Moss ve Solinski, 1985). Örneğin, sosyal beceriler açısından önem arz eden empati ile saldırganlık arasında ilişki söz konusu olmakla birlikte (Güler, Hasta, 2013) empatinin olumlu sosyal davranışları arttırırken saldırgan davranışları azalttığı söylenebilmektedir (Murphy, Shepard, Eisenberg, Fabes ve Guthrie, 1999; Bayraktar, Kumru ve Sayıl, 2009).

Araştırma kapsamındaki hem 6. sınıf hem 7. sınıf öğrencilerinin olumlu sosyal davranışları ile davranış problemlerinden dikkat problemleri-toyluk ve kaygı- içe kapanma alt boyutlarında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma kapsamındaki 7. sınıf öğrencilerinin olumlu sosyal davranışları ile ayrıca davranım bozukluğu, toplumsallaşmış saldırganlık, psikotik davranış, motor gerilim alt boyutlarında negatif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Sosyal etkileşimde bulunma, yardım teklif etme, yardım isteme, diğerlerini övme, bir gruba katılma, duygularını ifade etme, öfkeye başvurmadan ihtiyaçlarını ifade etme, iletişim başlatma ve sürdürme gibi olumlu sosyal davranışları sergileyebilen bireylerde, bazı davranış problemlerinin seyrek olması öngörülmektedir. Özellikle kendini-duygularını ifade edebilen ve kişilerarası iletişimi güçlü, atılgan bireylerin kendilerini gergin hissetme, kaygılı olma, içe kapanık olma ve saldırgan davranışlar sergileme ihtimallerinin düşük olması beklenmektedir. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular ile literatürde paralellik görülmüştür. Kişilerarası ilişkilerde utangaç, sosyal ortamlarda kaygı düzeyi yüksek ve yakın ilişkiler kurma becerisi zayıf olan ve dolayısıyla öz-saygısı düşük olan ergenlerin yalnızlığı yaşama ihtimalleri yüksek olabileceği gibi (Erözkan, 2009), sosyal becerileri düşük olan çocukların arkadaşlık kurmada sorun yaşadığı (Crawford ve Manassis, 2011), düşük arkadaş kabulüne sahip olan çocuklarda ise sosyal kaygı düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir (Greco ve Morris, 2005). Bunun yanında, dikkat problemleri gibi bazı davranış problemleri yaşayan bireylerin de daha düşük oranda olumlu sosyal davranışlar sergilemeleri söz konusu olabilir. Özellikle dikkat problemlerinin nedenleri göz önüne alındığında, sosyal becerilere duyulan ihtiyaç artabilmektedir.

Dikkat problemlerinin nedenleri genetik faktörler (Rietveld, Hudziak, Bartels, Beijsterveldt ve Boomsma, 2004) olabileceği gibi çok fazla televizyon izleme, video oyunlarına maruz kalma (Swing, Gentile, Anderson ve Walsh, 2010), duygusal ve fiziksel kötü muameleye maruz kalma (Carroll, Yi, Liang, Pang, Leeper-Woodford, Riccardi, vd., 2012) gibi çevresel bileşenler dikkat problemleri açısından önemli risk faktörlerindedir. DEHB'li bireyler sosyal normalara uyma konusunda duyarlı olmalarına rağmen, sosyal davranışlarını düzenlemede zorlanmaktadır (Friedman, Rapport, Lumley, Tzelepis, Voorhis, Stettner, vd., 2003). Akademik problemler ve davranış problemleri ise DEHB'li çocuğun ailesiyle, çevresiyle ve sınıfıyla olan kişilerarası ilişkilerinde sorun yaşamasına neden olur. DEHB'li bireylere sosyal becerileri öğretmek de çok güç olabilmektedir (Wender ve Garfinkel, 1989). Sosyal Beceri Eğitim programları çocuğun bir gruba girmesini, karşılıklı etkileşim becerilerini geliştirmesini, sorun çözme ve öfke kontrolü becerilerini kazanmasını sağlamaya yardımcı olur (Pekcanlar, 1998, s. 27; akt. Kanay, 2006).

Araştırma kapsamındaki hem 6. sınıf hem 7. sınıf öğrencilerinin olumsuz sosyal davranış ve davranış problemlerinin davranım bozukluğu, toplumsallaşmış saldırganlık, dikkat problemleri-toyluk, psikotik davranış, motor gerilim alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna rağmen, hem 6.sınıf hem 7.sınıf öğrencilerinin olumsuz sosyal davranış ve davranış problemlerinin kaygı-ıçe kapanma alt boyutu arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır. Başkalarının haklarına saygı göstermeme, kişilerarası ilişki kurmakta başarısızlık, empati yapamama, problem çözme becerilerinde yetersizlik, duygularını uygun yollarla ifade edememe vb gibi olumsuz sosyal davranışı fazla olan bireylerde bir takım davranış problemlerinin görülmesi olasıdır. Görülebilecek çok çeşitli davranış problemleri sadece bireyin içinde bulunduğu gruba ve topluma zarar vermekle kalmayıp, kendisine de ciddi olumsuz dönütlerinin olabileceği göz ardı edilmemesi gereken bir noktadır. Batıgün ve Şahin (2003)'in 14-62 yaş arasındaki 619 kişiyle yaptıkları araştırmaya göre, 14-24 yaş grubundaki bireylerde problem çözme becerilerinde yetersizlik durumu söz konusu ise, öfke ve saldırganlık duyguları yoğunsa ve dürtüsellik özellikleri de yüksekse, bu kişilerin intihar açısından risk taşıyor olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamındaki 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde sınıf değişkenine göre davranış problemlerinden davranım bozukluğu, toplumsallaşmış saldırganlık, dikkat problemleri-toyluk, kaygı-içe kapanma, psikotik davranış, motor gerilim alt boyutlarında 6.sınıf öğrencilerinin puanları 7.sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ergenlik dönemine henüz yeni girmiş olan bireyler geçiş sürecinde olduğundan, fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan hem fizyolojik hem sosyolojik bir uyum süreci ile karşı karşıyadırlar.

Bu süreçte, aile-arkadaş ilişkilerinde ve sosyal çevrelerinde ilk defa deneyimleyecekleri farklı durumlarla karşı karşıya kalabilirler ve nasıl uygun tepki verecekleri konusunda zorlanabilirler. Buna ek olarak, bir taraftan fiziksel görünümünde meydana gelen değişiklikler, ergende bir kaygı sebebi olabilirken, kendini ifade tarzlarında da saldırgan davranışlara rastlanabilir, dikkatlerini toplama ve yoğunlaştırmada problem yaşayabilirler. Ayrıca, yaş ile davranış problemlerinin azalması beklenen bir durumdur. Çünkü büyüdükçe ailenin, sosyal çevrenin bireyden beklentileri farklılaşmakta ve sosyal ilişkilerin yapısında değişiklikler meydana gelmektedir. Bu farklılaşma, olumsuz davranışları kontrol altına almayı ve duygularını uygun yollarla ifade etmeyi gerektirmektedir. Bu araştırma bulgusunda da görülebileceği gibi, 6. sınıf öğrencilerinin davranış problemleri 7. sınıf öğrencilerinkinden daha yüksek düzeydedir. Bir diğer ifadeyle, incelenen yaş aralığı dikkate alındığında, bir yıllık yaş farkının uyum sürecine, sosyal beklentilerdeki farklılaşmaya ve dolayısıyla davranış problemlerinin görülme sıklığına etkisi olduğu söylenebilmektedir. Çocuklar ilk olarak sosyal çevrelerini daha sonra ise iç dünyalarını kavrarlar. Bir başka ifadeyle, sosyal düşüncenin çocuğun yaşıyla ilgili olduğu söylenebilmektedir. Yaşla birlikte daha iyi organize olan çocuk, sadece sosyal gerçekler hakkında düşünmenin ötesine geçerek kendilerine ve diğer kişilere ilişkin sosyal düşüncelere de sahip olmaya başlarlar (Berk, 1997). Dolayısıyla, yaşla büyüdükçe, sosyal açıdan daha iyi organize olabilen ergenlerin davranış problemlerinde azalma beklenebilir.

Öte yandan, ergenlik döneminin başlarında görülen davranış problemlerine karşı önlem alınmazsa yetişkinlik döneminde bazı davranış sorunlarının artarak devam edebileceği beklenmektedir. Mc Gue ve Iacono (2005)'nin ön ergenlik dönemindeki bireylerle yaptığı araştırmada, erken dönemlerde görülen davranış problemlerinin 20'li yaşlarda önemli oranda artış gösterdiği; nikotin bağımlılığı, major depresif bozukluk ve antisosyal kişilik bozuklukları gibi riskleri barındırdığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma kapsamındaki 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. 6. sınıf ve 7. sınıf kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin davranım bozukluğu, toplumsallaşmış saldırganlık, dikkat problemleri-toyluk, psikotik davranış, motor gerilim alt boyutlarının puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Araştırma kapsamındaki ortaokula devam eden 6. sınıf ve 7. sınıf erkek öğrencilerin puanları kız öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir. Buna rağmen, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin kaygı-içe kapanma alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ergenlik dönemiyle birlikte fiziksel, bilişsel, hormonal, biyokimyasal, sosyo-duygusal değişimler cinsiyete göre de değişiklik gösterdiğinden, kız ve erkek ergenlerin davranışlarında farklılaşmalar olabilmektedir. Kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama, kendi duygularını ifade etme, ilişki başlatma ve sürdürme, uzlaşma, problem çözme gibi sosyal becerilerin kızlarda daha fazla olması beklenmektedir. Moffit ve Caspi (2001)'ye göre, çocukluk döneminde kız ve erkeklerde antisosyal davranışlar gösterme aynı oranda risk faktörüken, ergenlik döneminde kızlar bu riski taşımamaktadırlar. İşmen (2001) tarafından yapılan araştırmaya göre ise, cinsiyete göre duygusal zekânın farklılık gösterdiği, kızlarda üç boyutta (kendi duygularını anlama, başkalarının duygularını anlama ve duyguların manipülasyonu) ve toplamda erkeklere oranla daha yüksek puanlara sahip oldukları bulunmuştur. Duygusal zeka seviyesindeki artışın problem çözme becerisi algısında da artış sağladığı belirtilmiştir.

Yapılan araştırmalara göre (Bosacki ve Astington, 1999; Memiş ve Memiş, 2013; Seven, 2008;) kızların sosyal becerilerinin erkeklerden daha iyi olduğu dikkate alındığında, erkeklerin davranış problemlerini gösterme ihtimallerinin daha yüksek olması beklenebilir. Bu araştırma kapsamında, erkeklerde kızlara oranla daha fazla davranış problemi görülmesi literatürle de benzerlik göstermektedir. Tout, Haan, Campbell ve Gunnar (1998)'ın yaptığı araştırmaya göre, erkeklerde davranış problemleri ile kortizol tepkiselliği arasında ilişki saptanırken, kızlarda böyle bir ilişki bulunmamıştır. Erkeklerde, kortizol seviyesi arttığında dışsallaştırılmış davranış problemleri görülürken; kortizol seviyesi azaldığında iselleştirilmış davranış problemleri görülmüştür.

Ayrıca, Eagly ve Steffen (1986)'e göre, geleneksel olarak cinsiyetlere atfedilmış roller ve sosyal roller nedeniyle, erkeklerde daha fazla agresif davranışlar görülmektedir.

Araştırma kapsamındaki ortaokula devam eden 6. sınıf ğrencilerinin sosyal beceri puanları, arkadaşları ile birlikteyken bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamasına rağmen, 7. sınıf ğrencilerinin puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Araştırma kapsamındaki ortaokula devam eden 7. sınıf öğrencilerinden arkadaşları ile birlikteyken bilgisayarda oyun oynamayanların puanları oynayanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksektir. Araştırmaya katılan hem 6. sınıf hem 7. sınıf ğrencilerinin sosyal beceri puanları, serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Araştırma kapsamındaki ortaokula devam eden 6. sınıf ve 7.sınıf ğrencilerinin serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynamayanların puanları oynayanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Bilgisayarda oyun oynamak, ergenlerde bazı karar verme, strateji üretme gibi zihinsel faaliyetlerin gelişmesine katkıda bulunabileceği gibi; el, omuz, omurgada şekil bozuklukları, kilo artışı, göz problemleri gibi biyolojik sorunlar ve şiddet eğilimi, kaygı düzeyinin artması, kişilerarası iletişimden kaçınma, gerçek hayattan kopma gibi psiko-sosyal sorunlara da yol açabilmektedir. Anderson ve Bushman (2001)'e göre ise, özellikle şiddet içerikli video oyunları ergenlerde prososyal davranışlarda azalmaya neden olabilmektedir.

Ergenlerin yaşamında arkadaşlarının önemli bir yer tuttuğu dikkate alındığında, özellikle arkadaşları ile bir araya geldiklerinde bilgisayarda oyun oynayarak vakitlerini geçirmeleri sosyal becerilerinin gelişmesini olumsuz etkileyeceği beklenmektedir. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular da literatür ile benzerlik göstermektedir. Günde ortalama 2 saat internete bağlı kalan, 18-27 yaş aralığındaki 213 bireyle yapılan araştırmaya göre, internet bağımlılığı ölçeğinden yüksek puan alanların kendilerinin daha yalnız hissettikleri, kişilerarası ilişkilerde ketleyici tarza (karşısındaki kişilere sataşmayı seven, çabuk öfkelenen vb) sahip oldukları sonucu bulunmuştur. Bu durumun sonucu olarak bu bireylerin sosyal ilişkilerinde önemli sorunlar yaşama ihtimallerinin yüksek olduğu belirtilmiştir (Durak-Batıgün ve Hasta, 2010). 15-18 yaş aralığında bulunan, 206 ergenin katılımıyla yapılan bir diğer araştırmada ise, internet kullanım süresi ve utangaçlığın internet bağımlılığını pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Araştırma sonucunda, okullarda utangaçlığı azaltmak, sosyal becerileri arttırmak gerekliliği belirtilerek, özellikle ergenliğin ilk yıllarında sosyal ve duygusal ihtiyaçların karşılanabileceği sosyal çevreyle doğrudan temasın gerekliliği vurgulanmıştır (Eldeleklioğlu ve Vural-Batık, 2013).

Araştırma kapsamındaki ortaokula devam eden hem 6. sınıf hem 7. Sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin davranım bozukluğu ve kaygı-içe kapanma boyutlarının puanları, arkadaşlarıyla birlikteyken bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Araştırma kapsamındaki 6. sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin toplumsallaşmış saldırganlık, dikkat problemleri-toyluk, psikotik davranış, motor gerilim boyutları puanlarının, arkadaşlarıyla birlikteyken bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamasına rağmen, 7. sınıf öğrencilerinin puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Araştırma kapsamındaki 7. sınıf öğrencilerinden arkadaşları ile birlikteyken bilgisayarda oyun oynayanların puanları oynamayanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Araştırma kapsamındaki ortaokula devam eden hem 6. sınıf hem 7. sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin kaygı-içerme kapanma boyutunun puanları, serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ortaokula devam eden 6. sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin davranım bozukluğu, toplumsallaşmış saldırganlık, dikkat problemleri-toyluk, psikotik davranış, motor gerilim boyutları puanlarının, serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamasına rağmen, 7. sınıf öğrencilerinin puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Ortaokula devam eden 7. sınıf öğrencilerinden serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynayanların puanları oynamayanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Griffiths ve Hunt (1998), bilgisayar oyunu oynamanın çocuk ve ergenlerde yoğun ilgi gören bir etkinlik olduğunu ve oyun oynamanın neden olabileceği bağımlılık durumunun hem genel hem kişisel özellikler bakımından araştırılması gerekliliğini belirtmiştir.

Bilgisayarda oyun oynamak ve/veya internet kullanımı ergenlerde kısa bir sürede bağımlılık haline dönüşebilir ve bu durum bazı davranış problemlerine neden olabilir. Bu çalışmada elde edilen bulgu ile literatür benzerlik göstermektedir. Doğan (2006) araştırması sonucunda, bilgisayar oyunlarının çocuklarda sadece bağımlılığa neden olmakla kalmadığını beraberinde davranışlarını ve beyin işlevlerini de olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bazı araştırma bulgusunda ise, şiddet içerikli bilgisayar oyunları oynama ile şiddet içerikli davranışlar sergileme arasında ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Anderson ve Bushman, 2001; Bartholow ve Anderson, 2002; Dietz, 1998; Gentile, Lynch, Linder ve Walsh, 2004).

4.2. SONUÇ

Ortaokul öğrencilerinde davranış problemleri ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile gerçekleştirilen araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

a) Araştırma kapsamındaki ortaokula devam eden 6. sınıf ve 7.sınıf öğrencilerinin sosyal beceri puanları ile Davranım Bozukluğu, Dikkat Problemleri-Toyluk, Kaygı-İçe Kapanma, Motor Gerilim puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca 7. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri puanları ile Toplumsallaşmış Saldırganlık ve Psikotik Davranış puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

b) Araştırma kapsamındaki ortaokula devam eden hem 6. sınıf hem 7. sınıf öğrencilerinin Olumlu Sosyal Davranış puanları ile Dikkat Problemleri-Toyluk ve Kaygı-İçe Kapanma puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

c) Araştırma kapsamındaki ortaokula devam eden 7. sınıf öğrencilerinin Olumlu Sosyal Davranış puanları ile Davranım Bozukluğu, Toplumsallaşmış Saldırganlık, Psikotik Davranış, Motor Gerilim puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

d) Araştırma kapsamındaki ortaokula devam eden hem 6. sınıf hem 7. sınıf öğrencilerinin Olumsuz Sosyal Davranış puanları ile Davranım Bozukluğu, Toplumsallaşmış Saldırganlık, Dikkat Problemleri-Toyluk, Psikotik Davranış, Motor Gerilim puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna rağmen, hem 6.sınıf hem 7.sınıf öğrencilerinin Olumsuz Sosyal Davranış puanları ile Kaygı-İçe Kapanma puanları arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

e) Sınıf değişkenine göre, 6.sınıf öğrencilerinin Davranım Bozukluğu, Toplumsallaşmış Saldırganlık, Dikkat Problemleri-Toyluk, Kaygı-İçe Kapanma, Psikotik Davranış, Motor Gerilim puanları 7.sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

f) Araştırma kapsamındaki ortaokula devam eden 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Ortaokula devam eden hem 6. sınıf ve hem 7. sınıf kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir. Ortaokula devam eden hem 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Davranım Bozukluğu, Toplumsallaşmış Saldırganlık, Dikkat Problemleri-Toyluk, Psikotik Davranış, Motor Gerilim puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Ortaokula devam eden hem 6. sınıf ve hem 7. sınıf erkek öğrencilerin puanları kız öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir. Buna rağmen, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Kaygı-İçe Kapanma puanı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

g) Araştırma kapsamındaki ortaokula devam eden 6. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri puanları, arkadaşları ile birlikteyken bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamasına rağmen, 7. sınıf öğrencilerinin puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Ortaokula devam eden 7. sınıf öğrencilerinden arkadaşları ile birlikteyken bilgisayarda oyun oynamayanların puanları oynayanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksektir. Ortaokula devam eden hem 6. sınıf hem 7. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri puanları, serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Ortaokula devam eden hem 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerinin serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynamayanların puanları oynayanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

h) Araştırma kapsamındaki ortaokula devam eden hem 6. sınıf hem 7. sınıf öğrencilerinin Davranım Bozukluğu ve Kaygı-İçe Kapanma puanları, arkadaşlarıyla birlikteyken bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. 6. sınıf öğrencilerinin Toplumsallaşmış Saldırganlık, Dikkat Problemleri-Toyluk, Psikotik Davranış, Motor Gerilim puanlarının, arkadaşlarıyla birlikteyken bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamasına rağmen, 7. sınıf öğrencilerinin puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Araştırma kapsamındaki ortaokula

devam eden 7. sınıf öğrencilerinden arkadaşları ile birlikteyken bilgisayarda oyun oynayanların puanları oynamayanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

i) Araştırma kapsamındaki ortaokula devam eden hem 6. sınıf hem 7. sınıf öğrencilerinin Kaygı-İçe Kapanma boyutunun puanları, serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Araştırma kapsamındaki ortaokula devam eden 6. sınıf öğrencilerinin Davranım Bozukluğu, Toplumsallaşmış Saldırganlık, Dikkat Problemleri-Toyluk, Psikotik Davranış, Motor Gerilim puanlarının, serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynama değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamasına rağmen, 7. sınıf öğrencilerinin puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Araştırma kapsamındaki ortaokula devam eden 7. sınıf öğrencilerinden serbest zamanlarında bilgisayarda oyun oynayanların puanları oynamayanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Sonuç olarak, öğrencilerin sosyal beceri, olumlu sosyal davranış puanları ile davranış problemlerinin bazı alt boyutlarının puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilirken; olumsuz sosyal davranış puanları ile davranış problemlerinin bazı alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle, sosyal beceri puanları ve olumlu sosyal davranış puanları artarken davranış problemlerinin bazı alt boyutlarının puanları azalmaktadır. Ayrıca olumsuz sosyal davranış puanları artarken, davranış problemlerinin bazı alt boyutlarının puanlarının da arttığı görülmüştür. Elde edilen sonuçtan hareketle, öğrencilere sosyal beceri kazandırmanın ve bu becerileri etkin kullanmalarının davranış problemleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucundaki sınıf değişkeni dikkate alındığında, 6. sınıf öğrencilerinin davranış problemlerinin tüm alt boyutlarının puanlarının 7. sınıflardan anlamlı düzeyde yüksek bulunması aradaki bir yıllık farkın önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, farklı sınıf düzeyine uygulanacak programların öğrencilerin sınıf seviyeleri gözetilerek hazırlanmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada cinsiyet faktörünün sosyal beceri ve davranış problemleri puanları bakımından farklılıklar göstermesi, çalışmalarda cinsiyetin göz ardı edilmemesi gereken bir konu olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, öğrencilerin serbest zamanlarında ya da arkadaşları ile birlikteyken bilgisayarda oyun oynama değişkenleri sosyal becerileri ve davranış problemleri puanları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

4.3. ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları dikkate alındığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

a) Araştırmacılar için Öneriler

a) Olumlu davranış geliştirmeyi destekleyen becerilerin eğitim sürecinin her kademesinde yer alması için mevcut müfredatın yapılandırılmasına yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir.

b) Davranış problemleri ve sosyal beceri ile ilgili araştırmaların okul öncesinin yanısıra özellikle ergenlik dönemini, hatta yetişkinlik dönemini kapsayacak şekilde yapılması, yaygın eğitim ile desteklenmesi önerilmektedir.

c) Yapılan literatür taramasında olumsuz sosyal davranışa yönelik araştırmalara sıklıkla rastlanmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda olumlu sosyal davranışlara ve olumlu sosyal davranış oluşturma programlarına yönelik çalışmaların da yapılması önerilmektedir.

d) Günümüzde teknolojinin uygun kullanımı söz konusu olduğunda pek çok yararları olabileceği gibi, uygunsuz kullanımının da davranış problemleri konusunda tetikleyici faktör olabileceği göz önüne alınmalıdır. Bu kapsamda, teknolojinin kullanımının ergenlerin davranış problemleri ve sosyal becerilerini etkilemeleri konusunda araştırmalar yapılması önerilmektedir.

e) Sosyal beceri ve davranış problemleri kavramlarının zamana ve yaşam koşullarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için bu uygulanan ölçeklerin boylamsal bir çalışma ile uygulanması önerilmektedir.

f) Araştırma kapsamında kullanılan Yenilenmiş Problem Davranış Kontrol Listesi öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda davranış problemlerine yönelik öğrencilerin doldurabileceği ölçek hazırlanması ve öğrenciler tarafından bu ölçeklerin doldurulması önerilmektedir.

b) Uygulamalar için Öneriler

a) Problem çözme becerisi, kendine güven, mizah duygusuna sahip olma, gelecekle ilgili beklentiler oluşturma, öğretmenler ve okula yönelik olumlu yaşantıların artırılması, akranları tarafından onaylanma, empati düzeyi gibi sosyal beceriler koruyucu faktör kapsamında okullarda arttırılmasına yönelik grup çalışmaları yapılması önerilmektedir. ,

b) Okul kuluplerindeki etkinliklerin öğrencilere sosyal beceriler kazandırması ve öğrencilerin bu becerileri etkin kullanmalarına yönelik çalışmalar yapılması şeklinde düzenlenmesi önerilmektedir.

c) Davranış problemlerine önleyici müdahale kapsamında, okullarda daha küçük yaşlarda sosyal becerilerin geliştirilmesi önerilmektedir.

d) Öğrencilere ergenlik dönemine girerken özellikle sosyo-duygusal alanlarında uyum sağlamaları için bilinçlendirme yapılması önerilmektedir. Sosyo-duygusal alan güçlendirilerek, olumsuz sosyal davranışlar engellenebilir ya da azaltılabilir.

e) Okul rehber öğretmenleri tarafından kız ve erkek öğrencilerin yer aldığı heterojen gruplar oluşturularak sosyal beceriyi arttırmaya yönelik yapılandırılmış grup çalışmaları yapılması önerilmektedir.

f) Okullarda ergenlik döneminde akran ilişkileri ve davranış sorunları üzerine ailelere bilgilendirme seminerleri verilmesi, aileler ile grup çalışması yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Achenbach, T. M. (1978). The child behavior profile: I boysa ged 6-11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46(3)*, 478-488.

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin, 85(6)*, 1275-1301.

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1979). The child behavior profile: II boysa ged 12-16 and girls aged 6-11 and 12-16. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47(2)*, 223-233.

Achenbach, T. M., Edelbrock, C. S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 46(1)*, 1-82.

Akdemir, D. ve Çuhadaroğlu-Çetin, F. (2008). Çocuk ve ergen psikiyatrisi bölümüne başvuran ergenlerin klinik özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 15(1)*, 5-14.

Akers, J.F., Jones, R.M., & Coyl, D.D. (1998). Adolescent friendship pairs: Similarities in identity status development, behaviors, attitudes, and intentions. *Journal of Adolescent Research, 13*, 178-201.

Akkök, F. (2006). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi öğretmen el kitabı*. İstanbul: Özgür.

Allen, J. P., Aber, J. L., & Leadbeater, B. J. (1990). Adolescent problem behaviors: The influence of attachment and autonomy. *Psychiatric Clinics of North America, 13(3)*, 455-467.

Anderson, B. C., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science, 12* (5), 353-359.

Arslan-Cansever, B. (2009). Ergenlerin toplumsallaşmasında internetin etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi, 10*(1), 137-160.

Arthur, M. W., Hawkins, J. D., Pollard, J. A., Catalano, R. F., & Baglioni, A. J. (2002). Measuring risk and protective factors for use, delinquency and other adolescent problem behaviors: The communities that care youth survey. *Evaluation Review, 26*, 575-601.

Ary, D. V., Duncan, T. E., Duncan, S. C., & Hops, H. (1999). Adolescent problem behavior: The influence of parents and pers. *Behaviour Research and Therapy, 37*, 217-230.

Aslan, S. H. (2001). Beden imgesi ve yeme davranışı bozuklukları ile medya ilişkisi. *Düşünen Adam, 14*(1), 41-47.

Avcı, R. ve Güçray, S. S. (2010). Şiddet davranışı gösteren ve göstermeyen ergenlerin ailelerinin aile işlevleri, aile bireylerine ilişkin problemler, öfke ve öfke ifade tarzları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(1), 45-75.

Aydın, B. (2010). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. (3. Basım). Ankara: Nobel.

Bacanlı, H. (2012). *Sosyal beceri eğitimi*. (4. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Bahçivan-Saydam, R. ve Günçöz, T. (2005). Aile ilişkileri, ebeveynin çocuk yetiştirme tutumu ve kendilik değerinin gençler tarafından belirtilen davranış problemleri ile olan ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi, 20*(55), 61-74.

Bailey, J. A., Hill, K. G., Oesterle, S., & Hawkins, J. D. (2009). Parenting practices and problem behavior across three generations: Monitoring, harsh discipline, and drug use in the intergenerational transmission of externalizing behavior. *Developmental Psychology, 45*(5), 1214-1226.

Balkıs, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi, 6*(2), 81-97.

Barber, B. K. (1992). Family, personality, and adolescent problem behaviors. *Journal of Marriage and Family, 54*(1), 69-79.

Bartholow, B. D., & Anderson, C. A. (2002). Effects of violent video games on aggressive behavior: Potential sex differences. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*, 283-290.

Batıgün, A. D. ve Şahin, N. H. (2003). Öfke, dürtüsellik ve problem çözme becerilerindeki yetersizlik gençlik intiharlarının habercisi olabilir mi? *Türk Psikoloji Dergisi, 18* (51), 37-52

Bayraktar, F. (2007). Olumlu ergen gelişiminde ebeveyn/akran ilişkilerinin önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 14* (3), 157-166.

Bayraktar, F., Kumru, A. ve Sayıl, M. (2009). Liseli ergenler ve üniversiteli gençlerde benlik saygısı: Ebeveyn ve akrana bağlanma, empati ve psikolojik uyum değişkenlerinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 24* (63), 48-63.

Belsky, J. (1981). Early human experience: A family perspective. *Developmental Psychology, 17*(1), 3-23.

Berk, L. E. (1997). *Child development*. London: Allyn and Bacon.

Berk, L. E. (2004). *Development through the lifespan*. (3rd Ed.). USA: Pearson Education.

Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 7-10.

Bierman, K. L., & Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child Development*, 55(1), 151-162.

Biller, H. B. (1970). Father absence and the personality development of the male child. *Developmental Psychology*, 2(2), 181-201.

Bircan, S. ve Erden, G. (2011). Madde bağımlılığı: Aile ile ilgisi olan risk faktörleri, algılanan ebeveyn kabul-reddi ve çocuk yetiştirme stilleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(3), 211-222.

Bloomquist, M. L. (2006). *Skills training for children with behavior problems: A parent and practitioner guidebook*. New York: The Guilford Press.

Bogensneider, K., Wu, M., Raffaelli M., & Tsay, J.C. (1998). Parent influences on adolescent peer orientation and substance use: the interface of parenting practices and values. *Child Development* 69, 1672–88.

Bozbey-Akalın, A. O. (2005). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların abla ve ağabeylerinin sosyal beceri düzeyi ve kardeş ilişkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Braungart-Rieker, J., Rende, R. D., Plomin, R., Defries, J. C., & Fulker, D. W. (1995). Genetic mediation of longitudinal associations between family environment and childhood behavior problems. *Development and Psychopathology*, 7, 233-245.

Brooks-Gunn, J., & Reiter, E. O. (1990). The role of pubertal processes. In S.S. Feldman, & G.R. Elliott (Eds.). *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.

Brooks-Gunn, J., & Warren, M. P. (1988). The psychological significance of secondary sexual characteristics in nine-to eleven- year- old girls. *Child Development, 59(4)*, 1061-1069.

Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S.S. Feldman, & G. R. Elliott (Eds.). *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171–196). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bosacki, S., & Astington, J. W. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development, 8(2)*, 237-255.

Buchanan, C. M., Eccles, J. S., & Becker, J. B. (1992). Are adolescent the victims of raging hormones: Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin, 111(1)*, 62-107.

Caldarella, P., & Merrell, K. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. *School Psycholog Review, 26(2)*, 264-278.

Carroll, X. P., Yi, H., Liang, Y., Pang, K., Leeper-Woodford, S., Riccardi, P., et al. (2012). Family- environmental factors associated with attention deficit hyperactivity disorder in Chinese children: A case-control study. *Plos One, 7(11)*, 1-7.

Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Ann N Y Acad. Science, 1124*, 111-126.

Casey, B. J., Duhoux, S., & Malter Cohen, M. (2010). Adolescence: What do transmission, transition, and translation have to do with it? *Neuron, 67*, 749-760.

Casey, B. J., Jones, R. M., & Somerville, L. H. (2011). Braking and accelerating of the adolescent brain. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 21-33.

Caspi, A., Lynam, D., Moffitt, T. E., & Silva, P.A. (1993). Unraveling girls' delinquency: Biological, dispositional, and contextual contributions to adolescent misbehavior. *Developmental Psychology*, 29, 19-30.

Caspi, A., & Moffitt, T. (1991). Individual differences and personal transitions: The sample case of girls at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 157-68.

Center, D., & Kemp, D. (2003). Temperament and personality as potential factors in the development and treatment of conduct disorders. *Education and Treatment of Children*, 26(1), 75-88.

Cerrahoğlu, S. (2002). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin öz kavramı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Ceyhan, A. A. (2011). Ergenlerin problemleri internet kullanım düzeylerini yordayıcıları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(2), 85-94.

Chang, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology*, 40(5), 691-702.

Chung, H., & Elias, M. (1996). Patterns of adolescent involvement in problem behaviors: Relationships to self-efficacy, social competence, and life events. *American Journal of Community Psychology*, 24, 771-784.

Cloninger, C. R. (1987). Neurogenetic adaptive mechanisms in alcoholism. *Science*, 236, 410-416.

Costa, F. (2008). Problem behavior theory: A brief overview. Haziran 01, 2013 tarihinde http://www.colorado.edu/ibs/jessor/pb_theory.html adresinden alınmıştır.

Cota-Robles, S., Neiss, M., & Rowe, D. C. (2002). The role of puberty in violent and nonviolent delinquency among Anglo American, Mexican American, and African American boys. *Journal of Adolescent Research, 17(4)*, 364-376.

Crawford, A. M., & Manassis, K. (2011). Anxiety, social skills, friendship quality, and peer victimization: An integrated model. *Journal of Anxiety Disorders, 25*, 924-931.

Çetin, F., Alpa-Bilbay, A. ve Albayrak-Kaymak, D. (2003). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi*. İstanbul: Epsilon

Çetin, H. ve Çok, F. (2011). Anababaların ergen çocuklarını izlemeleri: Bir gözden geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 18(3)*, 223-234.

Davis, B. T., Hops, H., Alpert, A., & Sheeber, L. (1998). Child responses to parental conflict and their effect on adjustment: A study of triadic relations. *Journal of Family Psychology, 12(2)*, 163-177.

Dekovic, M. (1999). Risk and protective factors in the development of problem behavior during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 28(6)*, 667-685.

Demir, İ. (2012). Ergenlik dönemi problemleri ve ana-babalar. H. Yavuzer (Ed.), *Ana-baba okulu: Ana-baba eğitimi ve aile içi iletişim becerileri içinde* (s. 191-192). İstanbul: Remzi.

Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Dietz, T. L. (1998). An examination of violence and gender role portrayals in video games: Implications for gender socialization and aggressive behavior. *Sex Roles, 38*, 425-442.

Doğan, F. Ö. (2006). Video games and children: Violence in video games. *New/Yeni Symposium Journal, 44(4)*, 161-164.

Dorn, L. D., Dahl, R. E., Woodward, H. R., & Biro, F. (2006). Defining the boundaries of early adolescence: A user's guide to assessing pubertal status and pubertal timing in research with adolescents. *Applied Developmental Science, 10(1)*, 30-56.

Durak-Batıgün, A. ve Hasta, D. (2010). İnternet bağımlılığı: Yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 11*, 213-219.

Duvall, M. L., Miller, P., Miller, T., & Tillman, I. (1997). *Social skills: Improving student behavior*. Master's Action Research Project. Saint Xavier University and IRI/Skylight Field-Based Masters Program.

Eagly, A. H., & Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin, 100(3)*, 309-330.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., et al. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development, 72(4)*, 1112-1134.

Eldeleklioğlu, J. ve Vural-Batık, M. (2013). Akademik başarı, internette kalınan süre, yalnızlık ve utangaçlığın internet bağımlılığı üzerindeki yordayıcı etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 28(1)*, 141-152.

Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (1998). Teaching social skills to students with learning and behavior problems. *Intervention in School and Clinic*, 33(3), 131-140.

Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1993). Social skills intervention for children. *Behavior Modification*, 17(3), 287-313.

Erdoğan, İ. (2000). *Sınıf yönetimi: Ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. İstanbul: Sistem.

Ergin, H. (2012). Arkadaşlık ilişkileri. H. Yavuzer (Ed.), *Ana-baba okulu: Ana-baba eğitimi ve aile içi iletişim becerileri* içinde (s. 93-94). İstanbul: Remzi.

Eripek, S. (1998). *Duygu ve davranış bozukluğu olanlar*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Web site: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/24/01/145603/dosyalar/2014_09/22020539_unite01.pdf adresinden 30 Haziran 2015 tarihinde edinilmiştir.

Erözkan, A. (2009). The predictors of loneliness in adolescents. *Elementary Education Online*, 8(3), 809-819.

Felson, R. B., & Haynie, D. L. (2002). Pubertal development, social factors, and delinquency among adolescent boys. *Criminology*, 40(4), 967-988.

Finzer, S., Green, P., & Mizen, J. (1998). *Improving student social skills in structured and unstructured situations*. Master's Action Research Project. Saint Xavier University and IRI/Skylight Field-Based Masters Program.

Flannery, D. J., Rowe, D. C., & Gulley, B. L. (1993). Impact of pubertal status, timing, and age on adolescent sexual experience and delinquency. *Journal of Adolescent Research*, 8, 21-40.

Friedman, S. R., Rapport, L. J., Lumley, M., Tzelepis, A., Voorhis, A. V., Stettner, L., et al. (2003). Aspects of social and emotional competence in adult attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology, 17*(1), 50-58.

Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of personal relationships. *Child Development, 63*, 103-115.

Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve ergen*. (A. Dönmez, N.Çelen ve B. Onur, Çev.) Ankara: İmge.

Garrison, K. C. (1965). *Psychology of adolescence*. New Jersey: Prentice-Hall.

Gault-Sherman, M. (2011). It's a two-way street: The bidirectional relationship between parenting and delinquency. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 121-145.

Gentile, D. A., Lynch, P. J., Linder, J. R., & Walsh, D. A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence, 27*, 5-22.

Gerard, J. M., & Buehler, C. (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problem behaviors. *Journal of Marriage and the Family, 61*(2), 343-361.

Giedd, J. N. (2008). The teen brain: Insights from neuroimaging. *Journal of Adolescent Health, 42*, 335-343.

Greco, L. A., & Morris, T. L. (2005). Factors influencing the link between social anxiety and peer acceptance: Contributions of social skills and close friendships during middle childhood. *Behavior Therapy, 36*, 197-205.

Greenwood, P. (2008). Prevention and intervention programs for juvenile offenders. *The Future of Children, 18*(2), 185-210.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). Social skills rating system American guidance service, *Circle Pines, MN*.

Griffiths, M. D., & Hunt, N. (1998). Dependence on computer games by adolescents. *Psychological Reports, 82*, 475-480.

Gogtay, N., & Thompson, P. M. (2010). Mapping gray matter development: Implications for typical development and vulnerability to psychopathology. *Brain and Cognition, 72(1)*, 6-15.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. F., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1981). Skill-streaming the adolescent: A structured learning approach to teaching prosocial skills. *Behavioural Psychotherapy, 9(1)*, 89-90.

Gördeles-Beşer, N. ve Çam, O. (2009). Suça yatkın ergenlerde olumlu kişilerarası ilişkiler geliştirme programının etkinliğinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 10*, 226-232.

Guerrero, L. K., & Jones, S. M. (2003). Differences in one's own and one's partner's perceptions of social skills as a function of attachment style. *Communication Quarterly, 51(3)*, 277-295.

Gumora, G., & Arsenio, W. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology, 40(5)*, 395-413.

Gut, D. M., & Safran, S. P. (2002). Cooperative learning and social Stories: Effective social skills strategies for reading teachers. *Overcoming Learning Difficulties, 18 (1)*, 87-91.

Güler, M. E. ve Hasta, D. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal BilimlerEnstitüsü Dergisi, 4(1)*, 64-104.

Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 133-144.

Grietens, H., Onghena, P., Prinzie, P., Gadeyne, E., Assche, V. V., Ghesquiere, P., et al. (2004). Comparison of mothers', fathers', and teachers' reports on problem behavior in 5- to 6- year old children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(2), 137-146.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64-105.

Hayes, L., Hudson, A., & Matthews, J. (2004). Parental monitoring behaviors: A model of rules, supervision, and conflict. *Behavior Therapy*, 35, 587-604.

Hersen, M., Bellack, A. S., & Himmelhoch, J. M. (1980). Treatment of unipolar depression with social skills training. *Behavior Modification*, 4, 547- 556.

Hilooğlu, S. ve Cenkseven-Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Online*, 9(3), 1159-1173.

Hogue A., & Steinberg L. 1995. Homophily of internalized distress in adolescent peer groups. *Developmental Psychology*, 31, 897-906.

Hurlock, E. B. (1967). *Adolescent development*. USA: McGraw-Hill.

İşmen, A. E. (2001). Duygusal zeka ve problem çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124.

Jaccard, J., Blanton, H., & Dodge, T. (2005). Peer influences on risk behavior: An analysis of the effects of a close friends. *Developmental Psychology*, 41(1), 135-147.

Jackson, H. J., Moss, J. D., & Solinski, S. (1985). Social skills training: An effective treatment for unipolar non-psychotic depression? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 19, 342-353.

Janet, A. W., & Bierman K. L. (1998). Social competence. *Gale Encyclopedia of Childhood & Adolescence*. Retrieved March 04, 2013, from <http://webshares.northseattle.edu/fam180/topics/socdev/Gale%20Encyclopedia%20of%20Childhood%20and%20Adolescence%20Social%20Competence.htm>

Juul, A. (2001). The effects of oestrogens on linear bone growth. *Human Reproduction Update*, 7(3), 303-313.

Kabasakal, Z. ve Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeyine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 203-2012.

Kanay, A. (2006). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan 9-13 yaş grubu ilköğretim öğrencilerin uyumsal davranışları, benlik kavramı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kaner, S. ve Uçak-Çiçekçi, A. (2000). Gözden geçirilmiş davranış problemleri kontrol listesinin Türkçe'ye uyarlanması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 23-34.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Keel, P. K., Fulkerson, J. A., & Leon, G. R. (1997). Disordered eating precursors in pre- and early adolescent girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(2), 203-216.

Kılıç, E. Z. (2007). Ergenlik dönemindeki fırtına ve stres beyindeki değişikliklerle ilişkili olabilir mi?. *Türkiye Klinikleri J. Pediatr Sci*, 3(3), 69-75.

Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraised of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79-89.

Köknel, Ö. (2012). Ergenlik dönemi. H. Yavuzer (Ed.), *Ana baba okulu: Ana-baba ve aile içi iletişim becerileri* içinde (s. 180). İstanbul: Remzi.

Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik psikolojisi*. (12.Basım). İstanbul: Remzi.

Kumru, A., Carlo, G., & Edwards, C. P. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54), 109-125.

Kumru-Sarıca, A. (2008). *Sosyal beceri programının ergenlerin saldırganlık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Laird, R. D., Jordan, K. Y., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2001). Peer rejection in childhood, involvement with antisocial pers in early adolescence, and the development of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, 13, 337-354.

Larson, R., & Lampman-Petratis, C. (1989). Daily emotional states as reported by children and adolescents. *Child Development*, 60(5), 1250-1260.

Larson, R., & Richards, M. H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Child Development*, 62, 284–300.

Laukkanen, E., Shemeikka, S., Notkola, I., Koivumaa-Honkazen, H., & Nissinen, A. (2002). Externalizing and internalizing problems at school as signs of health-damaging behaviour and incipient marginalization. *Health Promotion International*, *17*(2), 139-146.

Lerner, R. M., & Knapp, J. R. (1975). Actual and perceived intrafamilial attitudes of late adolescents and their parents. *Journal of Youth and Adolescence*, *4*(1), 17-36.

Lieberman M, Doyle AB, & Markiewicz D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Associations with peer relations. *Child Development*, *70*, 202–13.

Mc Gue, M., & Iacono, W. G. (2005). The association of early adolescent problem behavior with adult psychopathology. *The American Journal of Psychiatry*, *162* (6), 1118-1124.

Manongdo, J. A., & Garcia, J. I. R. (2011). Maternal parenting and mental health of Mexican American Youth: A bidirectional and prospective approach. *Journal of Family Psychology*, *25*(2), 261-270.

Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, *78*(1), 52-58.

Marte, R. M. (2008). *Adolescent problem behaviors: Delinquency, aggression, and drug use*. New York: LFB Scholarly Publishing.

Matson, J. L., & Ollendick, T. H. (1988). *Enhancing children's social skills: Assessment and training*. New York: Pergamon.

Memiş, A. ve Memiş, U. A. (2013). Cinsiyet, başarı ve sosyal beceri. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, *1*, 43-49.

Mezzacappa, E., Tremblay, R. E., Kindlon, D., Saul, J. P., Arseneault, L., Seguin, J., et al. (1997). Anxiety, antisocial behavior, and heart rate regulation in adolescent males. *Journal of Child Psychiatry*, *38*(4), 457-469.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretimde sosyal beceri eğitimi. Ankara.

Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Developmental Psychopathology*, *13*, 355-375.

Mounts, N. S., & Steinberg L. (1995). An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use. *Developmental Psychology*, *31*, 915-22.

Murphy, B. C., Shepard, S. A., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Guthrie, I. K. (1999). Contemporaneous and longitudinal relations of dispositional sympathy to emotionality, regulation, and social functioning. *Journal of Early Adolescence*, *19*(1), 66-97.

National Research Council. (2011). *The science of adolescent risk-taking: Workshop report*. Retrieved March 10, 2014, from http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=12961

Ollendick, T. H., & King, N. J. (1994). Diagnosis, assessment, and treatment of internalizing problems in children: The role of longitudinal data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *62*(5), 918-927.

Olson, S. L., Schilling, E. M., & Bates, J. E. (1999). Measurement of impulsivity: Construct coherence, longitudinal stability, and relationship with externalizing problems in middle childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *27*(2), 151-165.

Özen, A., Çolak, A. ve Acar, Ç. (2002). Zihin özürli çocuğa sahip annelerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 1-13.

Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Meece, D. W. (1999). The impact of after-school peer contact on early adolescent externalizing problems is moderated by parental monitoring, perceived neighborhood safety, and prior adjustment. *Child Development*, 70, 768-778.

Rice, F. P. (1975). *The adolescent: development, relationships and culture*. Boston: Allyn and Bacon.

Rietveld, M. J. H., Hudziak, J. J., Bartels, M., Beijsterveldt, C.E.M., & Boomsma, D. I. (2004). Heritability of attention problems in children: Longitudinal results from a study of twins, age 3 to 12. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 577-588.

Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649-660.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.

Ruffin, N. (2009). Adolescent growth and development. *Virginia Polytechnic Institute and State University*, 350-850.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.

Sales, J. M., & Irwin, C. E. (2009). Theories of adolescent risk taking: The biopsychosocial model. In R. J. Diclemente, J. S. Santelli, & R. A. Crosby (Eds.), *Adolescent health: Understanding and preventing risk behavior* (pp. 33-40). San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.

Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik* (D. M. Siyez, Çev.) Ankara: Nobel.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (21. Basım).Ankara: Pegem.

Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 477-499.

Seven, S. (2008). Yedi-sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), 151-174.

Siyez, D. M. ve Aysan, F. (2007). Ergenlerde görülen problem davranışların psiko-sosyal risk faktörleri ve koruyucu faktörler açısından yordanması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 145-171.

Siyez, D. M. (2013). *Ergenlerde problem davranışlar: Okul temelli önleme çalışmaları ile ilgili uygulama örnekleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Silbereisen, R. K., Petersen, A. C., Albrecht, H. T., & Kracke, B. (1989). Maturational timing and the development of problem behavior: Longitudinal studies in adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 9, 247-68.

Somerville, L. H., Jones, R.M., & Casey, B. J. (2010). A time of change: Behavioral and neural correlates of adolescent sensitivity to appetitive and aversive environmental cues. *Brain and Cognition*, 72(1), 124-133.

Steinberg, L., & Belsky, J. (1996). An evolutionary perspective on psychopathology in adolescence. In D. Cicchetti, & S. L. Toth (Eds.), *Adolescence: Opportunities and challenges*. New York: University of Rochester Press.

Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.

Susman, E. J., Inoff-Germain, G., Nottelman, E.D., Loriaux, D.L., Cutler, G. B., & Chrousos, G. P. (1987). Hormones, emotional, dispositions, and aggressive attributes in young adolescents. *Child Development*, 58 (4), 1114-1134.

Sussman S., Dent C., McAdams L., Stacy A., Burton D., & Flay B. (1994). Group self identification and adolescent cigarette smoking: a 1-year prospective study. *Journal Abnormal Psychology*, 103, 576–80.

Susman, E. J., & Dorn, L. D. (2009). Puberty: Its role in development. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.

Susman, S., Unger, J. B., & Dent, C. W. (2004). Peer group self-identification among alternative high school youth: A predictor of their psychosocial functioning five years later. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(1), 9-25.

Swing, E. L., Gentile, D. A., Anderson, C. A., & Walsh, D. A. (2010). Television and video game exposure and the development of attention problems. *Pediatrics*, 126(2), 214-221.

Tagay, Ö., Baydan, Y. ve Voltan-Acar, N. (2010). Sosyal beceri programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 19-28.

Tout, K., Haan, M., Campbell, E.K., & Gunnar, M. R. (1998). Social behavior correlates of cortisol activity in child care: Gender differences and time-of-day effects. *Child Development*. 69(5), 1247-1262.

Tschann, J. M., Adler, N. E., Irwin, C. E., Millstein, S. G., Turner, R. A., & Kegeles, S. M. (1994). Initiation of substance use in early adolescence: The role of pubertal timing and emotional distress. *Health Psychology*, 13(4), 326-333.

Turner, R. A., Irwin, C. E., Tschann, J. M., & Millstein, S. G. (1993). Autonomy, relatedness, and the initiation of health risk behavior in early adolescence. *Health Psychology, 12*(3), 200-208.

Tümkiye, S., Çelik, M. ve Aybek, B. (2010). Ergenlerin kişilerarası ilişkilerini etkileyen sosyal yaşantı değişkenlerinin incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE), 24*, 163-178.

Uludağlı, N. P. ve Sayıl, M. (2009). Orta ve ileri ergenlik döneminde risk alma davranışı: Ebeveyn ve akranların rolü. *Türk Psikoloji Yazıları, 12*(23), 14-24.

Ulusoy, M. D., Özcan-Demir, N. ve Baran, A. G. (2005). Ebeveynin çocuk yetiştirme biçimi ve ergen problemleri: Ankara ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(3), 367-386.

Ulusoy, O. (2008). *Ergenlerde bilişim teknolojileri kullanımı ve saldırganlık ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Urberg, K.A., Degirmencioglu, S.M., & Pilgrim, C. (1997). Close friend and group influence on adolescent cigarette smoking and alcohol use. *Developmental Psychology, 33*, 834-844.

Uzamaz, F. ve Güçray, S. (2004). Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişiler arası ilişki düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(28), 29-36.

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2008). Adolescents' identity experiments on the internet: Consequences for social competence and self-concept unity. *Community Research, 35*(2), 208-231.

Varış, F. (1968). Ergenin gelişimine etki yapan kültürel faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1*(1), 1-11.

Verduyn, C. M., Lord, W., & Forrest, G. C. (1990). Social skills training in schools: An evaluation study. *Journal of Adolescence, 13*(1), 3-16.

Vermeersch, H., T'Sjoen, G., Kaufman, J. M., & Vincke, J. (2008). The role of testosterone in aggressive and non-aggressive risk-taking in adolescent boys. *Hormones and Behavior, 53*, 463-471.

Wang, M., & Dishion, T. J. (2011). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence, 22* (1), 40-53.

Wender, P. H., & Garfinkel, B. D. (1989). Attention-deficit hyperactivity disorder: Adult manifestation. In H. I. Sadock, & B. J. Kaplan (Eds.), *Comprehensive textbook psychiatry* (pp. 225-235). Baltimore, Williams and Wilkins.

Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development, 68*, 1198-209.

Wentzel, K. R., & Erdley, C. A. (1993). Strategies for making friends: Relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. *Developmental Psychology, 29*(5), 819-826.

Werner, N. E., & Silbereisen, R. K. (2003). Family relationship quality and contact with deviant peers as predictors of adolescent problem behaviors: The moderating role of gender. *Journal of Adolescent Research, 18*(4), 454-480.

Wichstrom, L. (1999). The emergence of gender difference in depressed mood during adolescence: the role of intensified gender socialization. *Developmental Psychology, 35* (1), 232-245.

Williams, J. M., & Dunlop, L. C. (1999). Pubertal timing and self-reported delinquency among male adolescents. *Journal of Adolescence, 22*, 157-171.

Windle, M. (1992). A longitudinal study of stress buffering for adolescent problem behaviors. *Developmental Psychology*, 28(3), 522-530.

Wolfe, D. A., & Mash, E. J. (2006). *Behavioral and emotional disorders in adolescent: nature, assessment, and treatment*. New York: The Guilford Press.

Yang, S. C., & Tung, C. (2007). Comparison of internet addicts and non-addicts in Taiwanese high school. *Computers in Human Behavior*, 23, 79-96.

Yavuzer, H. (2011). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.

Yeşilyaprak, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem.

Yıldırım, M. (2006). *Sosyal beceri eğitiminin lise 2. sınıf öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, T. (2000). *Ergenlerde risk alma davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Yiğit, R. ve Yılmaz, H. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 335-347.

Yörükoğlu, A. (2007). *Gençlik çağı*. İstanbul: Özgür.

Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri. *Milli Eğitim Dergisi*, 150.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Zehra TOKCAN

Doğum Tarihi ve Yeri: 15.07.1982 / Söke

İş Bilgileri:

M.E.B Esenler Akşemsettin İÖO, Psikolojik Danışman, 2010-2014

M.E.B Bahçelievler Kumport OO, Psikolojik Danışman, 2013-...

Eğitim Bilgileri:

Lise:

Söke Lisesi, 1991-1994

Nazilli Sağlık Meslek Lisesi, 1994-2000

Lisans:

Boğaziçi Üniversitesi, Rehberlik-Psikolojik Danışmanlık ve Okul Öncesi

Öğretmenliği Çift Anadal Programı, 2004-2010

Yüksek Lisans:

İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler

Yüksek Lisans Programı, 2010-2015