

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

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ÖZERKLİK VE SOSYAL DESTEK  
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**AYŞEGÜL ERÇEVİK**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER**

**YRD. DOÇ. DR. SERHAT ARMAĞAN KÖSEOĞLU  
TEZ DANIŞMANI**

**İSTANBUL-2014**



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

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ÖZERKLİK VE SOSYAL DESTEK  
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**AYŞEGÜL ERÇEVİK**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER**


**YRD. DOÇ DR. SERHAT ARMAĞAN KÖSEOĞLU**


**TEZ DANIŞMANI**

**İSTANBUL-2014**


2501100232 Öğrenci numaralı Ayşegül ERÇEVİK tarafından hazırlanan bu çalışma 10/06/2014 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

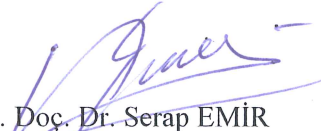
Tez Jürisi

  
Yrd. Doç. Dr. Serhat Armağan KÖSEOĞLU  
Danışman  
İstanbul Üniversitesi  
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü

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

Doç. Dr. İlkay DEMİR  
Üye  
İstanbul Üniversitesi  
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü

  
Yrd. Doç. Dr. Gamze İNAN KAYA  
Üye  
İstanbul Üniversitesi  
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü

  
Yrd. Doç. Dr. Serap EMİR  
Üye  
İstanbul Üniversitesi  
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi  
Özel Eğitim Bölümü

## ÖNSÖZ

Bu araştırma lise öğrencilerinin duygusal özerklik ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal özerklik ve algılanan sosyal destek arasında pozitif yönlü ilişkilere rastlanmış ve bu ilişkiler alt boyutlar arasında da görülmüştür. Çalışma sonucunda ergenler için önemli bir gelişim görevi olarak görülen duygusal özerkliğin gelişiminde aile, arkadaş ve öğretmen desteğinin önemi vurgulanmıştır.

Bu çalışma süresinde benden desteklerini ve güler yüzünü esirgemeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. S. Armağan KÖSEOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım. Onun tez danışmanım olması benim için büyük bir şans olmuştur. Ayrıca lisans ve yüksek lisans eğitimimde ders alma şansını bulduğum İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü hocalarına Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN nezdinde teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmamda ölçeklerini kullanmama izni veren Sayın Yrd. Doç. Dr. Metin DENİZ ve Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM'a teşekkür ederim.

Çalışmalarım sırasında beni yalnız bırakmayan ve her zaman desteğini yanında hissettiğim yol arkadaşım Mehmet ERÇEVİK'e, annem Zülfiye ÇAY'a, babam Ahmet ÇAY'a, sevgili kardeşlerime ve yardımlarını benden esirgemeyen kuzenim Doğan AHMETÇİ'ye teşekkürlerimi iletiyorum. Lisans ve yüksek lisans eğitimimde yanımda olan kıymetli dostum Esra ÇEBİ'ye de teşekkür etmeden geçemeyeceğim.

Son olarak şunu belirtmek isterim ki yüksek lisans süreci uzun ve zorlu bir süreç olmasına rağmen yukarıda adı geçmekte olan kişilerin varlığı bana her zaman güç vermiştir. Bu çalışma onlarla birlikte anlam kazanmaktadır

Ayşegül ERÇEVİK

## ÖZET

### LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ÖZERKLİK VE SOSYAL DESTEK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Araştırma, lise öğrencilerinin duygusal özerklik ve sosyal destek düzeyleri ve bunların alt boyutları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Duygusal özerklik ve algılanan sosyal destek, demografik değişkenlerin yanında öğrencinin devamsızlık, not ortalaması, sınıf tekrarı yapma ve disiplin cezası alması açısından incelenmiştir. Ek olarak öğrencilerin aile, arkadaş ve öğretmenleri ile ilişkilerini değerlendirmelerine dair açık uçlu sorulara verilen yanıtlar kategorize edilerek değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, İstanbul'un 3 farklı ilçesinden seçilen Anadolu ve Meslek Liselerinin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören 549 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulamada Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından geliştirilen Duygusal Özerklik Ölçeği ve Yıldırım (1997) tarafından geliştirilen ve Yıldırım (2004) tarafından revize edilen Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Ek olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve demografik değişkenlere, devamsızlığa, not ortalamasına, sınıf tekrarı yapmaya ve disiplin cezası almaya ilişkin soruların yanında öğrencilerin aile, arkadaş ve öğretmenleri ile ilişkilerini değerlendirmelerine dair açık uçlu soruları içeren "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin çözümü sürecinde duygusal özerklik ve sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Moment Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Duygusal özerklik ve sosyal destek ile değişkenler arası farklar incelenirken Bağımsız Grup t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Mann Whitney- U, Kruskal- Wallis Testleri, değişkenler arası ilişki incelenirken ise Pearson Moment Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal özerklik ile algılanan sosyal destek arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Ayrıca duygusal özerkliğin alt boyutları ile algılanan sosyal destek alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin duygusal özerklik ve algılanan sosyal destek düzeylerinin demografik değişkenler, devamsızlık, not ortalaması ve disiplin cezası alma değişkenlerine göre anlamlı farklılaştığı ancak sınıf tekrarına göre herhangi bir farklılaşma bulunmadığı görülmüştür. Ek olarak öğrencilerin aile, arkadaş ve öğretmenleri ile ilişkilerini değerlendirme kategorilerinde anlamlı farklara rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Lise Öğrencileri, Duygusal Özerklik, Algılanan Sosyal Destek

## ABSTRACT

### THE RELATION BETWEEN EMOTIONAL AUTONOMY AND SOCIAL SUPPORT LEVELS FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

The study was conducted to examine the relation between emotional autonomy and social support levels for high school students, as well as the relation between the subscales thereof. Emotional autonomy and perceived social support were also examined in demographical terms, and additionally in terms of absenteeism, academic achievement, grade repetition and receiving disciplinary punishment. Besides, students' responses to open-ended questions with regard to their relations with their family, peers, and teachers, were evaluated by categorization. The samples of the study are composed of 549 students who are studying in the 9<sup>th</sup>, 10<sup>th</sup>, 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grades of anatolian and vocational high schools, which are located in three different districts of İstanbul province. For the procedures, Emotional Autonomy Scale by Steinberg and Silverberg (1986), and Perceived Social Support Scale, which was developed by Yıldırım (1997), and revised by Yıldırım (2004), were used. In addition, "The Personal Information Form" prepared by the researcher and consisting of questions on demographical variables, absenteeism, academic achievements, grade repetition and receiving disciplinary punishment, as well as the open-ended questions with regard to their relations with their family, peers, and teachers, is used. In the process of data analysis, in order to find out the relations between emotional autonomy and social support, the Pearson Moment Correlation Coefficient is used. To find out the differences between emotional autonomy and social support, and the variables, Independent T-Test, One-way Analysis of Variance, and Mann Whitney U and Kruskal-Wallis Tests are used, whereas, to find out the relations among the variables, the Pearson Moment Correlation Coefficient is used. Results of study showed positive correlations between emotional autonomy and perceived social support. Also positive correlations between subscales of emotional autonomy and perceived social support are found. It was found that students' levels of emotional autonomy and perceived social support showed significant differences with regard to demographical variables, absenteeism, academic achievements and receiving disciplinary punishment, but not grade repetition. Additionally, the categorization of the evaluation on students' relations with their family, peers and teachers, showed significant differences.

Keywords: High School Students, Emotional Autonomy, Perceived Social Support.

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>viii</b>
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Amaç .....	8
1.3. Önem .....	9
1.4. Sayıtlar .....	10
1.5. Sınırlılıklar .....	10
1.6. Tanımlar .....	10
<b>BÖLÜM II : ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>12</b>
1.1. Duygusal Özerklik .....	12
1.1.1. Duygusal Özerkliğin Boyutları .....	14
1.1.2. Ayrışma ve Bireyleşme Kavramları .....	16
1.2. Duygusal Özerklik ile İlgili Araştırmalar .....	17
1.3. Sosyal Destek .....	26
1.3.1. Sosyal Destek Şekilleri .....	27
1.3.2. Sosyal Destek Modelleri .....	29
1.4. Sosyal Destek ile İlgili Araştırmalar .....	30
1.5. Duygusal Özerklik ve Sosyal Destek Arasındaki İlişki .....	42
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM</b> .....	<b>46</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	46
3.2. Evren ve Örneklem .....	46
3.3. Veri Toplama Araçları .....	47
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	47
3.3.2. Duygusal Özerklik Ölçeği .....	47

3.3.3. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği.....	49
3.4. Verilerin Çözümlemesi .....	50
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR .....</b>	<b>52</b>
4.1. Duygusal Özerklik ve Sosyal Destek Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular .....	60
4.2. Duygusal Özerklik ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular .....	62
4.3. Öğrencilerin Aile, Arkadaş ve Öğretmen ile İlişkilerine Dair Görüşlerinin İncelenmesi .....	88
<b>BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>99</b>
5.1. Tartışma .....	99
5.1.1. Duygusal Özerklik ve Sosyal Destek Arasındaki İlişki .....	99
5.1.2. Duygusal Özerklik ve Sosyal Destek Ölçeğinin Örneklemesinin Özellikleri Açısından İncelenmesi .....	101
5.1.3. Öğrencilerin Aile, Arkadaş ve Öğretmen ile İlişkilerine Dair Görüşlerinin İncelenmesi .....	110
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	114
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>119</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>135</b>
Ek 1: Valilik Oluru.....	135
Ek 2: Ölçek Kullanım İzinleri .....	136
Ek 3: Ölçekler .....	137
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>140</b>



## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3-1: Öğrencilerin Aile, Arkadaş ve Öğretmenleriyle İlişkilerine Dair İfadeleri ve Oluşturulan Kategoriler .....	51
Tablo 4-1: Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	52
Tablo 4-2: Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	52
Tablo 4-3: Yaş Değişkeni İçin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	52
Tablo 4-4: Sınıf Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	53
Tablo 4-5: Öğrencilerin Annenin Yaşı Değişkeni İçin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	53
Tablo 4-6: Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	53
Tablo 4-7: Annenin Çalışma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	54
Tablo 4-8: Öğrencilerin Babanın Yaşı Değişkeni İçin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	54
Tablo 4-9: Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	55
Tablo 4-10: Babanın Çalışma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	55
Tablo 4-11: Maddi Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	55
Tablo 4-12: Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	56
Tablo 4-13: Doğum Sırası Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	56
Tablo 4-14: Anne-Babanın Evlilik Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	57
Tablo 4-15: Anne-Babanın Sağ/ Ölü Olması Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	57
Tablo 4-16: Özürsüz Devamsızlık Yapılan Gün Sayısı Değişkeni İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	57
Tablo 4-17: Son Not Ortalaması Değişkeni İçin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	58
Tablo 4-18: Sınıf Tekrarı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	58

Tablo 4-19: Disiplin Cezası Alma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	58
Tablo 4-20: Aile, Arkadaş ve Öğretmen İlişki Değerlendirmelerine Oluşturulan Kategoriler İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	59
Tablo 4-21: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	60
Tablo 4-22: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	60
Tablo 4-23: Duygusal Özerklik Ölçeği ile Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	61
Tablo 4-24: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	62
Tablo 4-25: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	63
Tablo 4-26: Yaş ile Duygusal Özerklik ve Algılanan Sosyal Destek Ölçekleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 4-27: Duygusal Özerklik ve Algılanan Sosyal Destek Ölçekleri Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	65
Tablo 4-28: Öğretmen Desteği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4-29: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Alt boyutları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4-30: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları .....	68
Tablo 4-31: Annenin Yaşı İle Duygusal Özerklik ve Algılanan Sosyal Destek Ölçekleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	69

Tablo 4-32: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Non- Parametrik Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	70
Tablo 4-33: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Annenin Çalışım Çalışmamasına Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	71
Tablo 4-34: Babanın Yaşı ile Duygusal Özerklik ve Algılanan Sosyal Destek Ölçekleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	72
Tablo 4-35: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	73
Tablo 4-36: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Babanın Çalışım Çalışmamasına Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	75
Tablo 4-37: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Maddi Durum Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	76
Tablo 4-38: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan ANOVA Testi Sonuçları .....	78
Tablo 4-39: Aile Desteği Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşımını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları .....	79
Tablo 4-40: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	80
Tablo 4-41: Öğretmen Desteği Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşımını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları .....	81

Tablo 4-42: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Anne Babanın Evlilik Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4-43: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Anne Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney- U Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4-44: Özürsüz Devamsızlık Yapılan Gün Sayısı İle Duygusal Özerklik ve Algılanan Sosyal Destek Ölçekleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....	85
Tablo 4-45: Son Not Ortalaması ile Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları ...	86
Tablo 4-46: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Sınıf Tekrarı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	87
Tablo 4-47: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Disiplin Cezası Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	88
Tablo 4-48: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Aile İlişki Değerlendirmesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları .....	89
Tablo 4-49: Aile Desteği Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Aile İlişki Değerlendirmesi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları .....	90
Tablo 4-50: Duygusal Özerklik, İdealleştirmeme, Bağımsızlık, Bireyleşme ve Öğretmen Desteği Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Aile İlişki Değerlendirmesi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları .....	91
Tablo 4-51: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Arkadaş İlişki Değerlendirmesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	92

Tablo 4-52: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Öğretmen İlişki Değerlendirmesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları ...	94
Tablo 4-53: Duygusal Özerklik Ölçeği, Bağımsızlık ve Bireyleşme Boyutları, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Öğretmen Desteği Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Öğretmen İlişki Değerlendirmesi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları .....	96
Tablo 4-54: İdealleştirmeme, Aile Desteği ve Arkadaş Desteği Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Öğretmen İlişki Değerlendirmesi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları .....	97

# **BÖLÜM I: GİRİŞ**

## **1.1. PROBLEM DURUMU**

Gelişimde atılan her adım bireyi bağımsızlığına yaklaştırmaktadır. Bu adımlar içerisinde ergenlik bireyin bağımsızlığına attığı en büyük adımdır. Ergenlik dönemi bireyin çocukluktan yetişkinliğe geçişinde önemli bir köprüdür (Pruitt ve Edit, 1999).

Bu geçiş döneminde birey birçok eşsiz deneyim yaşamaktadır. Cinsiyetin biyolojik ve fizyolojik özellikleri gelişmeye ve birey yetişkin görünümüne almaya başlar. Bilişsel sembol kullanma, karmaşık problem çözme, olasılıklar hakkında düşünme, düşünme üzerine düşünme gibi üst düzey bilişsel beceriler kazanır. Psikososyal olarak da gelişmekte olan ergenin çevresiyle ilişkileri değişip gelişmektedir (Gullotta, Adams ve Markstrom, 1999; Steinberg, 2007; Yavuzer, 2005a). Yaşanılan bu değişimlerden biri de ergenin giderek davranışlarında, değerlerinde ve duygularında ailesinden, akranlarından ve çevredeki diğer kişilerden bağımsızlaşmaya başlamasıdır. Bu bağımsızlaşma özerklik olarak adlandırılmaktadır (Russell ve Bakken, 2002; Steinberg, 2007).

Özerklik kavramı genel bir anlamda bağımsız olma ve kendi kendini yönetme olarak tanımlanabilir (Spear ve Kulbok, 2004, s. 144). Araştırmacılar, özerkliği bireyin yetişkin olma sürecinde kazanması gereken bir beceri olarak görmektedir (Lynch, 2013; Steinberg, 2007; Tung ve Dhillon, 2006).

Özerklik neden önemlidir? Ergenler özerkliklerini aileleri ve aile dışındaki bireylerle ilişkileri yoluyla geliştirir. Bu süreçte birey, davranışlarını yönetmede bazı fırsatlar yakalar. Ergenin yetişkinlikte kendi davranışlarını sağlıklı bir şekilde yönetmesi için bu fırsatlar önemlidir. Birey bu fırsatlar yoluyla karar verme becerilerini, özgüvenini geliştirir ve bunun yanında da deneyimleriyle uygun olan ve olmayan davranışları ayırt etme fırsatı bulur (Russell ve Bakken, 2002).

Özerklik kavramı araştırmacılar tarafından üç boyutta incelenmiştir: Davranişsal özerklik, duygusal özerklik ve değer özerkliği (Russell ve Bakken, 2002; Sessa ve Steinberg, 1991; Steinberg ve Silverberg, 1986).

Davranişsal özerklik bağımsız karar verme ve bu kararları davranışlar yoluyla sürdürmeyi içerir (Fleming, 2005; Steinberg, 2007; Russell ve Bakken, 2002). Ergenler bir duruma dair farklı bakış açıları olabileceğini anlayabilir ve çevresindekilerden tavsiyeler alabilirler. Karar verirken, elde ettiği bu bilgileri değerlendirip uygularlar. Ayrıca davranışlarının sonuçlarını da düşünmektedirler (Russell ve Bakken, 2002). Fleming (t.y.) tarafından yapılan bir araştırmada yaş arttıka ergenlerin para harcama, kendi problemlerini çözme ve kendi görüşlerine sahip olma konusunda daha fazla davranışsal özerklik isteğinde buldukları ortaya çıkmıştır. Kızlar sağ ve kıyafet seçiminde, erkekler ise; ebeveynin kontrolü olmadan dışarı çıkmada istekli bulunmuşlardır. Davranişsal özerkliğin kazanılmasıyla birlikte bireyin akranlarıyla daha fazla zaman geçirdiği ve ebeveyn dışında diğer yetişkinlerin de görüşlerine önem vermeye başladığı görülmektedir (Steinberg, 2007). Pruitt ve Edit (1999, s. 26)'in aktardığına göre ergenler giyim, sağ ve uyku saatleri gibi açılardan akranlarına uyma eğilimindedir.

Değer özerkliği ergenin ruhsal, politik ve ahlaki inanç ve tutumlar açısından kazandığı bağımsızlıktır ve çoğunlukla bireyin bilişsel gelişimini izlemektedir. Ergenler sahip olduğu bilişsel becerileri kullanarak politik ve dini konularda ailelerinin düşünceleri ve karşılaştıkları diğer düşünceleri sorgulamaktadır. Özellikle ergenliğin sonlarına doğru ebeveynlerin değerleri yerine kendi değerlerini yansıtan inanç sistemleri oluşmaya başlamaktadır (Steinberg, 2007, ss. 351-363).

Duygusal özerklik ise bireyin duygusal olarak ebeveyninden ayrılığını gerektirmektedir. Ergenlik, aile ilişkilerini yeniden tanımlayan ve organize eden geçici ve gelişimsel bir dönemdir (Tung ve Dhillon, 2006, s. 201). Duygusal özerkliğin kazanılması bireyin sosyal çevresindeki ilişkisel değişimlere neden olmaya başlaması açısından önemlidir. Çocuklukta duygusal desteğin en önemli kaynağı olan ailenin yerini ergenlik döneminde arkadaşlar almaya başlar. Birey ebeveynlerini de diğer yetişkin bireyler gibi değerlendirmeye başlar ve derece derece aileden ayrı bir birey olmaya başlar. Kimlik duygusunun oluşumu ile de ilişkili olan bu süreçte birey anne babaya olan çocuksu bağımlılığından vazgeçer ve daha olgun, daha sorumlu ve daha az bağımlı ilişkiler kurmaya başlar (Steinberg, 2007).

Duygusal özerklik psikanalitik kuramcılar tarafından aile bağlarından kopma, ayrışma (detachment) olarak tanımlanmaktadır. Kuramcılar bireyin ergenlik döneminde yaşadığı psişik çatışmalar nedeniyle, önceki dönemlerde kurduğu bağlardan kurtulmak zorunda olduğunu belirtmektedirler (Akt: Steinberg, 2007, s. 335). Erikson gelişim evrelerini sıraladığı psikososyal gelişim kuramında özerklik kavramından 2-3 yaş döneminde (özerkliğe karşı kuşku) bahseder. Erikson' a göre özerkliğin anlamı çocuğun vücut fonksiyonları ve diğer motor ve dil becerilerinin gelişmesi yoluyla kendisine dair farkındalığının artışıdır. Yani çocuk bu dönemde yavaş yavaş kendi iradesini kullanmaya ve kendi davranışları üzerinde tam kontrol edinme alıştırmaya başlamaya başlar. Erikson her gelişim döneminin bir sonraki gelişim dönemine etki edeceğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda özerkliğe karşı kuşku döneminde edinilen kendine güven ve irade deneyimi, Erikson tarafından kimlik gelişimi dönemi olarak görülen ergenlik dönemine etki edecektir (Kroger, 1996). Ergenlik dönemindeki cinsel ve bedensel değişimler bireylerin kendi bedenleri üzerinde yeniden düşünmelerine neden olduğundan; bireyin özerkliğe karşı kuşku döneminde başarılı bir özerklik geliştirmesi kimlik oluşumu sürecinde de tutarlı bir eğilim göstermesini sağlayacaktır (Deniz, Çok ve Duyan, 2013).



Duygusal özerklik bireyleşme (individuation) olarak da ele alınmıştır. Blos bireyleşmeyi ebeveynlerden ayrılma (separation) ve kopma (detachment) süreci olarak tanımlamaktadır. Blos, ergenlerin ebeveynleriyle olan ilişkilerinde yetersiz bulunduğu özerklik nedeniyle arkadaşlık ilişkilerine yönelmekte olduğunu ve ebeveynleriyle olan duygusal bağımlılıklarının azalmakta olduğunu ifade etmiştir (Akt: Deniz, Çok ve Duyan, 2013; Akt: Spear ve Kulbok, 2004).

Duygusal özerklik kavramı Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından ergenlerin çocukluk bağımlılıklarını ve ebeveynlerinin düşüncelerine olan bağımlılığın bırakılmasının başarılması olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca duygusal özerkliğin ergenliğin başında başlayıp genç yetişkinliğe kadar devam ettiğini vurgulamışlardır. Steinberg ve Silverberg (1986) duygusal özerkliği ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. Yaptıkları çalışma sonrasında duygusal özerkliği ebeveynleri idealleştirmeme (deidealize), ebeveyni bir birey olarak görme, bağımsızlık ve bireyleşme olmak üzere dört boyutta incelemişlerdir.

*Ebeveynleri idealleştirmemenin* duygusal özerklikte gelişen ilk boyut olduğu belirtilmektedir. Çünkü bu dönemde ebeveynlere dair çocukluk imgelerinin yerini daha olgun imgeler almaktadır. İdealleştirmeme yaşla birlikte artmaktadır. *Ebeveyni birey olarak görme* konusunda yaş farklılıklarına rastlanmamış olmakla birlikte bu becerinin yetişkinlikte geliştiği düşünülmektedir *Bireyleşme* boyutu ise yaşla birlikte artış görülen diğer bir boyuttur. Sağlıklı bireyleşme, ergenin aileden derece derece ayrılarak bir birey olarak ortaya çıkışını ifade eder. Yüksek bireyleşme hem psikolojik uyuma hem de uyumsuzluklara işaret edebilir. *Bağımsızlık* boyutu ise, ebeveyne bağlı olmama durumuna işaret etmektedir. Bağımsızlık yaşla birlikte artmaktadır (Garber ve Little, 2001; Lamborn ve Steinberg, 1993; Steinberg, 2007; Steinberg ve Silverberg, 1986).

Yapılan araştırmalarda duygusal özerkliğin yaşa göre arttığı görülmüştür (Lamborn ve Steinberg, 1993; Tung ve Dhillon, 2006; Fuhrman ve Holmbeck, 1995). Cinsiyete göre bakıldığında kızların duygusal özerklik puanları erkeklerden daha yüksek bulunmuştur (Lamborn ve Steinberg, 1993; Tung ve Dhillon, 2006). Duygusal özerklik ile *akademik yeterlilik* (Lamborn ve Steinberg, 1993) ve

*psikososyal gelişim* (Lamborn ve Steinberg, 1993) arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte duygusal özerklikle *içsel sıkıntı, davranış problemleri* (Lamborn ve Steinberg, 1993), *psikolojik semptomlar* (Garber ve Little, 2001), *ebeveyn reddi* (Ryan and Lynch, 1989) ve *annenin depresyon geçmişi* (Garber ve Little, 2001) arasında da pozitif yönde ilişkilere rastlanmıştır. Araştırmacılar bu sonuçları bazı aracı değişkenlere (sosyoekonomik düzey, tek ebeveyne sahip olma, riskli yaşam koşulları) bağlamaktadır.

Ergenlik döneminde duygusal özerkliğin gelişiminde uygun gelişimsel koşulların önemli bir yere sahip olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Bu uygun koşulların oluşturulmasında bireyin sosyal çevre ile ilişkileri önemlidir. Lamborn ve Steinberg (1993) yaptıkları araştırmada duygusal özerkliğin gelişimsel anlamda uygun ortamlarda ergen için olumlu sonuçlarla ilişkili bulunduğunu ve riskli ortamlarda ise olumsuz sonuçlardan koruyucu bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada özellikle ebeveynlerden alınan desteğin olumlu sonuçlar doğurduğundan bahsedilmiştir. Ancak bireyin sosyal çevresinin önemli bir ögesi olan ebeveynlerin yanında akranlardan ve diğer yetişkinlerin alınan desteğin de birey üzerinde önemli etkilerinin bulunduğu düşünülmektedir.

Sosyal destek kavramının ele alınışı 1970'li yıllara dayanmaktadır. Sosyal ilişkilerin tatmin edici oluşunun daha az hasta olma ile ilişkili olduğuna dair görüşler, sosyal desteğin insan sağlığına etkilerinin araştırılmasını sağlamıştır (Cohen ve Mckay, 1984; Sarason ve Sarason, 2009).

Sosyal destek bireyin önemli diğerleri (anne, baba, kardeşler, akranlar, diğer yetişkinler v.s.) tarafından saygı duyulduğunu, ilgilenildiğini, sevildiğini ve önemsendiği hissetmesini içerir (Cobb, 1976). Sosyal destek bireyin çevresinden elde ettiği sosyal ve psikolojik destektir (Yıldırım, 1997, s. 81).

Sosyal desteğin birey üzerinde iki türlü etkisinin olduğu belirtilmektedir. Birinci etki doğrudan/temel etki, diğeri ise tampon etkisidir. Doğrudan etki modeline göre bireylerin sosyal ağ ilişkilerindeki pozitif algıları ve sosyal ağlarındaki davranış türlerinin varlığı, onların sağlıklarına, iyi oluşlarına ve stres seviyelerine pozitif ve doğrudan katkı sağlamaktadır. Bu modelde bireyler çeşitli şekillerde sosyal desteği

olarak doğrudan faydalanabilir. Örneğin daha sağlıklı davranışlar gösterebilir ya da yalnızlık, izolasyon, iş kaybı v.s. gibi yaşam durumlarıyla ilişkili stresi önleyebilir (Mac Neil, Steward ve Kaufman, 2000). Tampon modelinde (stress-buffering) ise sosyal destek bireylerin deneyimlediği stres miktarını ılımlaştırabilir (moderate). Bu modelde bireyin sosyal ağlarının belirli özellikleri ve ağın üyelerinden alınan sosyal desteğin belirli nitelikleri belirli koşullar altında insanların stres deneyimlerini azaltabilir (Dumont ve Provost, 1999; Mac Neil, Steward ve Kaufman, 2000). Yani sosyal destek hastalık durumu, duygusal durumlar ve problem davranışlar gibi belirli stres olgularında iyileştirici bir etkiye sahiptir (Cohen ve Wills, 1985; akt: Mac Neil, Steward ve Kaufman, 2000).

Sosyal destek çok yönlü destek alımını (duygusal, araçsal ve bilgisel ve yaygın destek) ve desteğin kaynağını (arkadaşlar, aile, okul v.s.) ifade etmektedir (Dumont ve Provost, 1999; Ekşisu, 2009). Destek kaynakları bireye sevgi, şefkat görme ve paylaşımında bulunabilme (duygusal); gerektiğinde para, araç gereç gibi maddi destek alabilme (araçsal), öğüt, bilgi ve öneri kaynaklarından faydalanabilme (bilgisel) ve birlikte zaman geçirme (yaygın destek) olanağı sağlar (Ekşisu, 2009; Şencan, 2009).

Birey bebeklikten itibaren bir sosyal çevrede yaşamını sürdürmektedir. Yaşamın her döneminde olduğu gibi ergenlik döneminde de sosyal desteğe ihtiyaç devam etmektedir. Ergenlik döneminde ilişkisel değişimler yaşanmakta ve ebeveynlerden akranlara ve diğer yetişkinlere doğru bir yönelme görülmektedir (Steinberg, 2007). Ergenin sosyal çevresi değişmesine rağmen sosyal destek ihtiyacı devam etmektedir.

Bireyin gelişimi, toplumla kaynaşmasında ve karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelmesinde yaşadığı sosyal destek ağının önemi büyüktür. Özellikle aile bireyleri başta olmak üzere yakın çevrenin bireye tutumları bu noktada oldukça önem kazanmaktadır (Yıldız, 2004, s. 135). Yapılan araştırmalarda ergenlerde sosyal destek ve psikolojik problemler arasındaki ilişkilere rastlanmıştır. Sosyal destekle *istenmeyen davranışlar* (Bal, 2010; Bru, Murberg ve Stephens, 2001; Bal, Crombez, Van Oost ve De Bourdeaudhuij, 2003; Özlem, 2009), *linik uyumsuzluk* (Büyükaşık-

Çolak, 2010; Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson ve Rebus, 2005), *duygusal semptomlar* (Dizer, 2008; Demaray ve ark., 2005; Helsen, Vollebergh ve Meeus,2000), *depresyon* (Bursa, 2010; Dumont ve Provost, 1999; Kaltiala- Heino, Rimpela, Rantanen ve Laippala, 2001; Sheeber, Hops, Alpert, Davis ve Andrews, 1997; Soylu, 2002; Wight, Botticello ve Aneshensel, 2006), *suç davranışı* (Wight, Botticello ve Aneshensel, 2006) ve *zorbalık* (Ekşisu, 2009; Gürsoy, 2010; Holt ve Espelage, 2007) arasında negatif yönlü ilişki bulunmaktadır. Ek olarak sosyal destekle *problem çözme* (Budak, 1999; Dumont ve Provost,1999), *öz saygı* (Colarossi ve Eccles, 2000; Erim, 2001; Kahyaoğlu, 2010; Türkmen, 2012), *akademik başarı* (Bayram, 1999; Cırık, 2010; Yıldırım, 2006), *uyum* (Elmacı, 2001) ve *mesleki olgunluk* (Bozgeyikli, Doğan ve Işıklar, 2010; Köküsoy, 2008) arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Bu bulgular sosyal desteğin ergenlerde gelişimsel açıdan olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Ergenlik dönemi hızlı bir gelişim ve değişim dönemidir. Bu dönemde bireyler gelişimin birçok alanında yaşadığı değişimlere uyum sağlamak için desteğe ihtiyaç duymaktadır. Sosyal destek bireylerin fiziksel sağlıklarının yanında ruh sağlıklarına da önemli etkilere sahiptir. Sosyal desteğin varlığı bir bütün olarak sağlığa olumlu katkılar sağlarken, sosyal destek eksiklikleri bireylerin dünyanın güvenirliliğine, kendisinin değerliliğine dair düşüncelerini olumsuz etkileyebilir. Ergenlik döneminde duygusal özerkliğin gelişimi bireyin “ben” olma yolunda attığı önemli bir adımdır. Tıpkı bir bebeğin ilk adımlarında anne babanın elini tutmaya duyulan ihtiyaç gibi atılan bu büyük adımda ergen, ailesi yanında arkadaş ve öğretmenlerinin desteğine ihtiyaç duymaktadır. Bu düşüncelerden hareketle bu çalışmada liseli ergenlerin duygusal özerklik ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki incelenmektedir.

## 1.2. AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı lise öğrencilerinin duygusal özerklik ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca lise öğrencilerinin duygusal özerklik ve sosyal destek düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtlanması beklenmektedir:

1. Öğrencilerin duygusal özerklikleri (idealleştirmeme, bireyleşme ve bağımsızlık) ve algıladıkları sosyal destek (aile, akran ve öğretmen) arasında ilişki bulunmakta mıdır?
2. Öğrencilerin duygusal özerklik (idealleştirmeme, bireyleşme, bağımsızlık) düzeyleri
  - a. Okul türüne, cinsiyete, yaşa, sınıf düzeyine, annenin yaşına, babanın yaşına, annenin eğitim düzeyine, babanın eğitim düzeyine, annenin çalışma durumuna, babanın çalışma durumuna, anne ve babanın sağ olup olmamasına, anne ve babanın evlilik durumuna, maddi duruma, kardeş sayısına, doğum sırasına, özürsüz devamsızlık yapılan gün sayısına, son not ortalamasına, disiplin cezası alma ve sınıf tekrarı yapma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
  - b. Aile, akran ve öğretmenleri ile ilişkilerine dair değerlendirmelerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek (aile, akran ve öğretmen) düzeyleri
  - a. Okul türüne, cinsiyete, yaşa, sınıf düzeyine, annenin yaşına, babanın yaşına, annenin eğitim düzeyine, babanın eğitim düzeyine, annenin çalışma durumuna, babanın çalışma durumuna, anne ve babanın sağ olup olmamasına, anne ve babanın evlilik durumuna, maddi duruma, kardeş sayısına, doğum sırasına, özürsüz devamsızlık yapılan gün sayısına, son not ortalamasına, disiplin cezası alma ve sınıf tekrarı yapma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

- b. Aile, akran ve öğretmenleri ile ilişkilerine dair değerlendirmelerine göre farklılaşmakta mıdır?

### 1.3. ÖNEM

Ergenlik döneminde duygusal özerkliğin gelişimi bireyin yetişkin olma sürecinde önemli bir ögedir. Bu dönemde birey gelişimin etkisiyle ebeveynlerinden uzaklaşmaya, ve çocukluk dönemindeki ebeveyn- çocuk ilişkisinden vazgeçmeye başlar. Bir birey olarak varolma ve bağımsız olma ihtiyacı bu dönemde önem kazanmaya başlar. Ergenin duygusal özerklik düzeyinde sahip olunan yeterlilikler çevresiyle olan ilişkisine dair daha olumlu/ olgun bir izlenim edinen ergen aynı zamanda çevrenin sağladığı destekle duygusal özerklik düzeyini daha fazla geliştirme konusunda motive olacaktır. Sosyal destek duygusal özerkliğin kazanımı, sürdürülmesi sürecinde bireyin gelişim olanaklarını destekleyen bir motivasyon kaynağı olacaktır.

Ergenlik döneminde aile ile ilişki düzeyleri azalır ya da sabit kalırken arkadaş çevresiyle olan ilişki artmaktadır. Bireyin ben olarak kendini deneyimleyebileceği bu ortamlarda kendisini doğru ifade edebilme ve olumlu davranma gücünü gelişimini olumlu bir şekilde sürdürdüğü duygusal özerklikten alacaktır.

Günün uzun saatlerini okullarında geçiren ergenler burada hem arkadaşlarıyla hem öğretmenleriyle bir iletişim içerisinde. Duygusal özerkliğin desteklendiği bu ortamlarda bağımsızlığın, bireyleşmenin ve doğru idealler belirlemenin akademik performanslarına, okula bağlılıklarına, hedef yönelimlerine ve sosyal becerilerine katkıları olumlu olacaktır.

Yön değiştiren ilişkilerle birlikte ergen kendini gelişimsel anlamda deneme fırsatı bulur ve kendini yalnızca ailesiyle değil akranları, yakın arkadaşları ve diğer yetişkinlerle ilişkileriyle de değiştirir ve geliştirir. Yetişkin olma yolunda ilerleyen ergenin duygusal özerklik seviyesinin belirlenmesi onun düşünce, davranış ve duygularında ne derece bağımsız olduğunu görmemize olanak sağlayacaktır.

Sosyal desteğe ilişkin yapılan birçok araştırma aile, arkadaş ve öğretmen desteğinin önemini vurgulamıştır. Bu nedenle ergenlik döneminde destek ihtiyacı hissedilen alanların bilinmesi öğrencinin yanı sıra aile ve öğretmenlerle yapılacak bireysel çalışmalara ve grup çalışmalarına katkı sağlayacaktır. Elde edilen verilerle, özellikle psikolojik danışmanların, bireysel, eğitsel ve mesleki uygulamalarda bir yol haritası oluşturabilmeleri mümkün olacaktır.

#### **1.4. SAYILTILAR**

Bu çalışmada deneklerin anket ve ölçeklere verdikleri cevapların onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı sayılıştından hareket edilmiştir.

#### **1.5. SINIRLILIKLAR**

Bu araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde, İstanbul ili dahilinde yer alan ortaöğretim kurumları arasında uygun örnekleme yolu ile belirlenen ortaöğretim öğrencileriyle sınırlıdır.

#### **1.6. TANIMLAR**

**Özerklik:** Bağımsız olmak ve kendi kendini yönetmektir Ergenin giderek davranışlarında, değerlerinde ve duygularında ailesinden, akranlarından ve çevredeki diğer kişilerden bağımsızlaşmaya başlamasıdır (Russell ve Bakken, 2002; Spear ve Kulbok, 2004; Steinberg, 2007).

**Duygusal Özerklik:** Ergenin anne babaya olan çocuksu bağımlılığından vazgeçmesi ve daha olgun, daha sorumlu ve daha az bağımlı ilişkiler kurmaya başlamasıdır. Duygusal özerklik Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından dört boyutta ele alınmıştır:

- **Ebeveyni İdealleştirmeme Boyutu:** Ergenlik döneminde edinilen kazanımlarının bir sonucu olarak bireyler ebeveynlerine dair çocuksu imgelerden vazgeçmeye başlarlar. İdealleştirmeme boyutu ebeveynlerinin hata yapabileceğini, ebeveyn ile kendisi arasında görüş farklarının var olabileceğini kabul etmekle ilgilidir.

- **Bireyleşme Boyutu:** Bireyleşme seçim ve eylemler üzerinde sorumluluk almakla ilgilidir.
- **Ebeveynden Bağımsızlaşma:** Bağımsızlık boyutu ebeveyne olan çocuksu bağlardan vazgeçme durumuna işaret etmektedir. Bu boyut özellikle problem çözmedeki bağımsızlığa işaret etmektedir.
- **Ebeveyni Bir Birey Olarak Görme:** Ergenlerin ebeveynlerini ebeveynlik rolleri dışında bir insan olarak görebildikleri kapsamdır.

**Sosyal Destek:** Kişinin sevildiğine, değer verildiğine, önemsendiğine ve karşılıklı yükümlülüklerin olduğu bir sosyal ağın üyesi olduğuna inanmasını sağlayan bilgidir (Cobb, 1976). Sosyal destek, bireyin çevresinden elde ettiği sosyal ve psikolojik destek olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 1997, s. 81).



## **BÖLÜM II : ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

### **1.1. DUYGUSAL ÖZERKLİK**

Özerklik kavramı Yunanca’ da autos (kendi) ve nomos (yasa) kelimelerinin birleşiminden oluşturulmuştur ve TDK Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü (06.08.2013 erişim tarihi) tarafından “Yönetim bakımından dış denetimden bağımsız olma ve kişinin, kendi davranışlarını düzenleme ve bu davranışlara yön verme konusunda bir ölçüde bağımsız oluşu” olarak tanımlanmaktadır. İnsan çok yönlü bir varlık olduğundan özerklik süreci onun düşünce, tutum, inanç, duygu ve davranış gibi yönlerini de içermektedir. Duygusal özerklik de bu bağlamda bireyin duyguları yönünden bağımsız oluşunu ifade etmektedir.

Duygusal özerklik kavramı ilk kez Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından dile getirilmiş olsa da, bir gelişimsel görev olarak pek çok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Stanley Hall “Fırtına ve stres” olarak tanımladığı ergenlik döneminin çalkantılarının nedenini ebeveynlerden ayrılma ihtiyacına bağlamaktadır (Atkinson, 1986, s. 2). Psikanalitik yaklaşımda ergenlik döneminde (genital dönem) oedipus karmaşasının baskılarından ve cinsel güdülerin etkilerinden uzaklaşmak ebeveynlerden bağımsızlaşmanın nedeni olarak görülmektedir. Bu amaçla birey aileden uzaklaşmaya ve kendine aile dışından bir partner aramaya başlamaktadır (Steinberg, 2007).

Bir psikanalitik kuramcı olarak Blos duygusal özerkliği bireyleşme (individuation) olarak ele almıştır ve bireyleşmeyi ebeveynlerden ayrılma (separation) ve kopma (detachment) süreci olarak tanımlamıştır (Blos, 1979; akt: Spear ve Kulbok, 2004). Blos, ergenlerin ebeveynleriyle olan ilişkilerinde yetersiz bulunduğu özerklik nedeniyle arkadaşlık ilişkilerine yönelmekte olduğunu ve ebeveynleriyle olan duygusal bağımlılıklarının azalmakta olduğunu ifade etmiştir (Akt: Deniz, Çok ve Duyan, 2013).

Erikson ise bir kavram olarak özerkliği 2-3 yaş döneminde ele almaktadır. Hayatın ikinci evresi olan özerkliğe karşı kuşku evresinde çocuk, tuvalet eğitimi almaya, kas kontrolü edinmeye ve kaba motor beceriler bakımından gelişmeye

başlamaktadır (Yavuzer, 2005a). Erikson' a göre özerkliğin anlamı çocuğun vücut fonksiyonlarını ve diğer motor ve dil becerilerini geliştirmesi yoluyla kendisine dair farkındalığının artmasıdır. Yani çocuk bu dönemde yavaş yavaş kendi iradesini kullanmaya ve kendi davranışları üzerinde tam kontrol edinme alıştırmaya başlar. Her gelişim dönemi bir sonraki dönemleri etkileyeceğinden; 2-3 yaşlarında edinilen kendine güven ve irade deneyimi, kimlik gelişimi dönemi olan ergenliğe etki edecektir (Kroger, 1996). Özerkliğe karşı kuşku döneminde başarılı bir özerklik geliştiren birey ergenlikte olumlu bir kimlik oluşturacaktır.

Steinberg (2007)'e göre ise duygusal özerklik ergenin ebeveynlerinden duygusal olarak bağımsızlaşmasını ifade etmektedir. Duygusal özerklik kazanan bireyler, üzüldüklerinde ya da yardıma ihtiyaçları olduğunda bunu ebeveynlerine daha az yansıtırlar. Çocuksu hayranlıklarından kurtulup ebeveynlerini her şeyi bilen ya da güçlü kişiler olarak görmekten vazgeçerler. Duygusal bağılıklarında ebeveynlerinden akranlarına ya da duygusal arkadaşlarına doğru bir geçiş yaşanır. Son olarak ebeveynlerini sadece ebeveyn olarak değil bir birey olarak da görmeye başlarlar (Steinberg, 2007).

Duygusal özerklik, ergenlerin ebeveynlerine olan çocuksu bağımlılıklarını ve ebeveynlerinin düşüncelerini benimsemeyi bırakmasının başarılmasıdır (Steinberg ve Silverberg, 1986). Ergen kazandığı becerilerle daha da özgürleşmekte ve bakış açılarını genişletmektedir.

Bazı araştırmacılar ergenlik ve genç yetişkinlik boyunca bireyleşmenin ayrılma-duygusal özerklik (detachment) ile kolaylaşmadığını belirtmişlerdir. Steinberg ve Silverberg (1986)'e alternatif olarak simbiyotik bağların olmadığı ve duygusal desteğin var olduğu ailelerde ergenlerin duygusal kabul, bağımsızlık ve özerklik desteği deneyimleyebileceklerini ifade etmişlerdir. Kendini Belirleme Kuramı olarak adlandırılan bu kuramda, özerklik temel bir psikolojik ihtiyaç olarak ele alınmaktadır. Özerklik varoluştan gelen bir ihtiyaçtır ve kişinin eylemlerinde irade ve seçim hissi anlamına gelmektedir. Özerkliğin desteklenmesi, karşıdaki bireyi kontrol etmeye ya da görüşlerini benimsetmeye çalışmak yerine onun seçimlerini desteklemek ve bakış açısıyla ilgilenmektir (Lynch, 2013; Ryan, 1993; Ryan ve

Deci, 2000; Ryan ve Lynch, 1989). Bu nedenle Ryan ve Lynch (1989) Steinberg ve Silverberg (1986)'in duygusal özerklik kavramını test etmişlerdir. Bu amaçla yaptıkları araştırmada duygusal özerklik ve psikolojik iyi oluş arasında bazı negatif ilişkiler olduğunu ifade etmişlerdir. Duygusal özerklik ölçeğinin ele aldığı konunun ise aileden uyumsuz bir ayrılma olduğunu ve yüksek duygusal özerkliğin ergenlerin uyumu (adjustment) için zararlı etkileri olacağını belirtmişlerdir.

Lamborn ve Steinberg (1993) bu eleştirilere yanıt olarak gerçekleştirdikleri çalışmada duygusal özerklik ile aile desteği algısı ve uyum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda ise yüksek duygusal özerkliğe ve düşük ebeveyn desteği algısına sahip ergenlerin uyum sorunları yaşadığı bulunmuştur. Bununla birlikte, hem duygusal özerklik hem de ilişkisel desteği yüksek olan ergenler daha yüksek içsel sıkıntı ve davranış problemleri bildirmelerine rağmen, psikososyal gelişim ve akademik yeterlilik bakımından akranlarından daha yüksek puanlar almışlardır.

### 1.1.1. Duygusal Özerkliğin Boyutları

Steinberg ve Silverberg (1986) duygusal özerkliğin 4 boyutundan söz etmektedir. Bunlar;

- Ebeveyni idealleştirmeme (parental deidealization)
  - Bireyleşme (individuation)
  - Ebeveyninden bağımsızlaşma (non dependency on parents)
  - Ebeveyni bir birey olarak görme (perceives parents as people)
- boyutlarıdır.

**Ebeveyni İdealleştirmeme Boyutu:** Ebeveyni idealleştirmekten vazgeçmek duygusal özerkliğin ilk gelişen boyutlarından biri olarak görülmektedir. Ergenlik döneminde edinilen kazanımlarının bir sonucu olarak bireyler ebeveynlerine dair çocuksu imgelerden vazgeçmeye başlarlar (Steinberg, 2007). İdealleştirmeme boyutu ebeveynlerinin hata yapabileceğini, ebeveyn ile kendisi arasında görüş farklarının var olabileceğini kabul etmekle ilgilidir. Yaşla birlikte idealleştirmemenin arttığı görülmektedir (Esen-Çoban, 2013; Levpuşcek, 2006; Steinberg ve Silverberg, 1986;

Tung ve Dhillon, 2006; Zimmer-Gembeck, Madsen ve Hanisch, 2011). Ayrıca kızlar lehine cinsiyet farklılıklarına da rastlanmaktadır (Levpuşcek, 2006; Steinberg ve Silverberg, 1986; Tung ve Dhillon, 2006; Zimmer-Gembeck, Madsen ve Hanisch, 2011).

**Bireyleşme Boyutu:** Bireyleşme seçim ve eylemler üzerinde sorumluluk almakla ilgilidir (Steinberg, 2007). Sağlıklı bireyleşme, bireyin aileden derece derece ayrılarak bir birey olarak ortaya çıkışını ifade eder (Steinberg ve Silverberg; 1986). Yüksek bireyleşme hem psikolojik uyuma hem de uyumsuzluklara işaret edebilir (Steinberg, 2007). Bireyleşmede kızlar lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Levpuşcek, 2006; McBride-Chang ve Chang, 1998).

**Ebeveynden Bağımsızlaşma:** Bağımsızlık boyutu ise, ebeveyne olan çocuksu bağlardan vazgeçme durumuna işaret etmektedir. Bu boyut özellikle problem çözmedeki bağımsızlığa işaret etmektedir (Chen, 1994). Seçim ve eylemlerinin sorumluluğunu taşıyan birey ortaya çıkan sonuçları da ebeveynlerine ihtiyaç duymadan çözebilmektedir. Bağımsızlık yaşla birlikte artmaktadır (Esen-Çoban, 2013) ve bağımsızlaşmada kızlar lehine anlamlı farklar bulunmuştur (Esen-Çoban, 2013; Zimmer-Gembeck, Madsen ve Hanisch, 2011).

**Ebeveyni Bir Birey Olarak Görme:** Ergenlerin ebeveynlerini ebeveynlik rolleri dışında bir insan olarak görebildikleri kapsamıdır. Yapılan çalışmalarda ebeveyni bir birey olarak görmenin ergenlik döneminde bir değişime uğramadığı tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet farklılıkları da görülmemiştir. Lamborn ve Steinberg (1993) çalışmalarında duygusal özerkliğin bu boyutunu ölçekten çıkarmışlardır. Deniz, Çok ve Duyan (2013) yaptıkları adaptasyon çalışmasında aynı sonuçlara ulaşmışlardır.

### 1.1.2. Ayrışma ve Bireyleşme Kavramları

Ergenlik dönemi bireyin ailesinden derece derece ayrılması, çocuksu bağlarından kurtularak bir birey olma yolunda hızla ilerleme süreci olarak ele alınmaktadır. Bazı kuramcılar bu süreci ayrışma ve bireyleşme süreci olarak ele almaktadır.

Özerklik gelişimi ile ilgili ilk etkili bakış açısı Anna Freud'un (1958) görüşlerine dayanır. A. Freud'a göre ergenler çocukluğun yansıması olan oidipal duygularla baş etmek için ebeveynlerinden uzaklaşma yolunu seçerler. Çocuklukta bastırılmış olan cinsel dürtüler ergenlik döneminde aniden kabartmaktadır. Ortaya çıkan bu durum ergenleri rahatsız ettiğinden aile bağlarından koparak akranlarıyla daha fazla zaman geçirmeye başlamaktadırlar. Psikoanalitik kuram bu süreci *Ayrışma* (detachment) olarak ele almakta ve ayrışma sürecini ergenin kendi duygu, düşünce ve davranışlarının sorumluluğunu alabilen özerk bir birey olabilmesi için gerekli görmektedir (Özdemir ve Çok, 2011; Steinberg, 2007).

Psikoanalitik kuramcılardan Blos, Mahler'in "*birincil ayrılma (separation) ve bireyleşme*" sürecine dair açıklamalarından etkilenmiş ve ergenliği "*ikincil ayrılma ve bireyleşme*" olarak ele almıştır. Mahler, gelişim sürecinde çocuğun, kendi isteklerinin farkına varışıyla birlikte, ilk bireysellik duygusunun oluştuğunu ifade etmektedir (0-3 yaş). Mahler'e göre birey, bağımlı bebeklikten kendine yetebilen oyun çağına ilerlerken bireyselliğini kazanma çabasını göstermeye başlar. Bu süreç "*birincil ayrılma ve bireyleşme krizi*" olarak tanımlanmaktadır (Atak, 2011; Deniz, Çok ve Duyan, 2013; Kroger, 2003).

Blos, Mahler'in ayrılma-bireyleşme kavramlarından hareketle ergenliğe özgü "ikinci bireyleşme" kavramını geliştirmiştir. Blos, ergenlikte kimlik kazanma sürecine "ikinci bireyleşme süreci" adını vermiştir ve ona göre ergenler, ebeveynleriyle ilişkilerindeki yetersiz özerklikten dolayı arkadaşlık ilişkilerine yönelmekte ve ergenlerin ebeveynleriyle olan duygusal bağımlılıkları zayıflamaktadır. Blos, arkadaş grubunun, ergenlerin çatışmalarını çözmelerine ve ebeveynlerine olan bağımlılıklarından kurtulmalarına hizmet eden bir özelliği olduğunu ifade etmektedir (Kroger, 2003).

## 1.2. DUYGUSAL ÖZERKLİK İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Steinberg ve Silverberg (1986) in ortaya koyduğu duygusal özerklik kavramıyla birlikte özerkliği ele alan araştırmalar son 30 yılda yaygınlaşmaya başlamıştır. Bazı araştırmacılar Duygusal Özerklik Ölçeği' ni yeniden boyutlandırarak ergenin aileden ayrılma ve kopma durumunu ölçtüğünü ifade etmişler ve bu amaçla ölçme aracının tümünü ya da bazı boyutlarını kullanmışlardır (Levpuşcek, 2006; Pace ve Zappulla, 2009; Steward, Bond, Chan, Zaman, Dar ve Anwar, 2003). Araştırmacılar Duygusal Özerklik Ölçeği' nden farklı ölçekler kullanarak özerkliği davranışsal, duygusal, işlevsel gibi birçok alanda ele almışlardır (Noom, Deković ve Meuss, 1999). Bununla birlikte bütünsel olarak özerkliği ele alan (Çelikkaleli, Gökçakan ve Çapri, 2005; Öksüz, 2001; Öksüz, 2012) ya da özerkliği benlik açısından inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Özdemir, 2012; Özdemir ve Çok, 2012). Ancak bu bölümde yalnızca Duygusal Özerklik Ölçeği kullanılarak yapılmış araştırmalar incelenecektir.

Duygusal özerkliğe ilişkin araştırmalar incelenirken Türkiye örneğinde ve yurt dışı örnekte yapılmış araştırmalar ayrı ele alınmıştır. Bu bağlamda yurt dışında incelenecek ilk araştırma Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada 10-16 yaşlar arasındaki 865 ergenle yapılan bu çalışmada duygusal özerklik, akran baskısına direnç ve özgüven hissi arasındaki ilişkiyi incelenmektedir. Çalışma sonucunda duygusal özerklikte yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklar bulunurken, sosyoekonomik düzeye göre bir farklılaşma bulunamamıştır. Yaş aralığında puanlar doğrusal olarak arttığı ve özellikle 5. ile 6. Sınıflar ile 6. ile 8. Sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. İdealleştirmeme bağımsızlık ve bireyleşme boyutlarında puanların 5. Sınıftan 9. Sınıfa doğrusal artış gösterdiği bulunmuştur. Bununla birlikte ebeveyni ebeveyn rolü dışında algılamada yaşla artan ve azalan bir değişim bulunmamıştır. Cinsiyet değişkenine bakıldığında kızların erkeklerden duygusal özerkliğin tüm boyutlarında daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Kızlarda bütün yaş aralıklarındaki özgüven hissi ile akran baskısına direnç arasında ilişki bulunmuştur. Ancak erkekler için böyle bir ilişki bulunmamıştır. Kızlar ve erkeklerde duygusal özerklik ile akran baskısına direnç ve özgüven hissi arasında negatif ilişki bulunmuştur. Ayrıca yapılan

ek çalışmada özerklik puanları yüksek olan ergenlerin, antisosyal davranış göstermeleri için akran baskısıyla karşılaştıklarında daha az özerk kalma eğiliminde oldukları bulunmuştur.

Ryan ve Lynch (1989) yaptıkları çalışma sonrasında Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından ele alınan duygusal özerkliğin genç ergenlerde ebeveynlerden daha az güven ve duygusal faydalanma ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Duygusal özerklik hem orta ergenlerde hem de yetişkinlerde algılanan ebeveyn reddi ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca genç yetişkinlerde daha az aile bağlılığı ve ebeveyn kabulü algısı ile ilişkili bulunmuştur. Ryan ve Lynch (1989), Silverberg ve Steinberg (1989)'in ele aldığı duygusal özerklik kavramının aileden olumsuz ayrılma ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Chen (1994) tez çalışmasında duygusal özerkliğin demografik değişkenler, akran baskısı, okul başarısı ve psikolojik sıkıntı ile ilişkisini incelemiştir. Duygusal Özerklik Ölçeği' nin tüm alt boyutlarında kızların ortalamaları erkeklerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Yaş arttıkça yalnızca bağımsızlık değişkeninde anlamlı artış gözlenmiştir. Ayrıca Beyazların Asyalı, Siyah ve İspanyol kökenlilere göre bağımsızlık boyutundan daha yüksek puanlar elde ettikleri bulunmuştur. Ebeveynin eğitim düzeyindeki artış ergenin idealleştirmeme ve bağımsızlığındaki artışla pozitif ilişkili bulunmuştur. Duygusal özerklik negatif akran baskısı, daha çok psikolojik sıkıntı semptomları, düşük özsaygı ve daha fazla sapkın davranış (deviant) ile ilişkili bulunmuştur. Aynı zamanda duygusal özerklik yüksek eğitimsel beklenti ve okul başarısıyla da pozitif yönlü ilişkilere sahiptir. Doğrudan ve dolaylı etkilerinin de ele alındığı çalışmada, okul performansında duygusal özerkliğin bireyleşme boyutunun negatif, bağımsızlık ve idealleştirmeme boyutlarının pozitif dolaylı etkisinin olduğu; yalnızca bağımsızlığın doğrudan etkisinin olduğu bulunmuştur. Sapkın davranışta ise bireyleşmenin pozitif, idealleştirmemenin negatif dolaylı etkisi bulunurken, herhangi bir doğrudan etkiye rastlanmamıştır.

Fuhrman ve Holmbeck (1995) çalışmalarında duygusal özerklik ile çeşitli bireysel, ailesel ve kültürel bağlamlar tarafından yönetilen ergen uyumu arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma 10-18 yaşlar arası 96 ergen, anneleri ve

öğretmenleri ile yapılmıştır. Ergenler daha düşük duygusal özerklik rapor ettiklerinde ve ebeveyn- ergen ilişkisinin duygusal doğası pozitif olduğunda pozitif ergen uyumunun daha olası olduğu bulunmuştur. Öte yandan aile ortamı daha stresli ise yüksek duygusal özerklik ergen uyumu ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Bulgular, ebeveynlerden duygusal ayrılmanın, destekleyici aile ortamında zararlı olduğu ancak daha az destekleyici aile ortamında faydalı olduğunu göstermiştir.

Chen ve Dornbusch (1998) Amerika’ da yaptıkları araştırmada duygusal özerklik ile ergenlikle ilişkili çok boyutlu karakteristikleri incelemişlerdir. Bireyleşme negatif akran baskısı, düşük eğitimsel beklentinin, yüksek psikolojik sıkıntının ve düşük benlik saygısının aracı etkisiyle düşük akademik başarı ve yüksek derecede normalden sapan (deviant) davranışlarla ilişkili bulunmuştur. Psikolojik sıkıntı ve idealleştirmeme arasında ilişkiye rastlanmıştır. Bağımsızlık ve idealleştirmeme alt boyutları için istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşılmamıştır. Yalnızca bireyleşme düşük ergen işlevselliğiyle ilişkili bulunmuştur.

McBride-Chang ve Chang (1998) Hong Kong’ da yaptıkları araştırmada 906 ergen ve 1091 ebeveynle çalışmışlardır. Çalışma sonucunda ergenler ve ebeveynlerinin ebeveyn stili algılarının farklılaştığı görülmüştür. Özerkliğin yaşla birlikte arttığı ve cinsiyet değişkeni açısından özerkliğin boyutlarından yalnızca bireyleşmede kızlar lehine anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Özerklik ve yetkili ebeveynlik stili anlamlı ilişki vardır. Özerkliğin ebeveynin algıladığı yetkili ebeveynlik stili ve okul başarısıyla negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Ebeveynlik stillerinin ve ebeveynlerin çocukların çalışmalarına (training) dair inançlarının okul başarısıyla ilişkili olmadığı görülmüştür. Ancak yüksek akademik odaklı okullarda öğrencileri olan ebeveynlerin, düşük akademik odaklı okullarda öğrencileri olanlardan daha fazla kendilerini yetkinlikte (autoritativness) yüksek ve otoriterlikte düşük değerlendirdiklerine ulaşılmıştır.

Beyers ve Goossens (1999) Belçikalı 12-17 yaş arasındaki 558 ergenle yaptıkları çalışmada duygusal ve davranışsal özerklik ölçeği puanlarının ergenin algıladığı ebeveynlik stilleri bağlamında psikolojik uyumun farklı yönleriyle ilişkisini incelenmeyi amaçlamışlardır. Kızlar demokratik ebeveynlik, duygusal



özerklik ve içsel stres ölçeklerinde erkeklerden daha yüksek puanlar almışlardır, ancak normal dışı davranışlarda erkeklerden daha düşük puan almışlardır. Duygusal özerklik, davranışsal özerklik, özgüven ve normal dışı davranışlar yaşlar arasında doğrusal olarak artmıştır. Daha üst sınıftaki öğrenciler daha alt sınıftakilere göre daha düşük otoriter ebeveynlik ve daha zayıf okul notları rapor etmişlerdir. Ayrıca Steinberg ve Silverberg (1986)' in bulgularına benzer olarak 7 ile 9. Sınıflar arasındaki duygusal özerklik puan farklılıkları, 9 ile 11. sınıflar arasındaki puan farkından daha büyük bulunmuştur. Ek olarak duygusal özerklik sağlıklı psikososyal gelişim için bir risk faktörü olarak görülmektedir. Buna rağmen duygusal özerklik ile özgüven arasında pozitif yönlü ilişkilere rastlanmıştır. Erkeklerde kızlara göre duygusal ve davranışsal özerklik arasındaki ilişki daha güçlü bulunmuştur. Duygusal özerkliğin, kızlardan farklı olarak, erkekler için stres verici bir durum olmadığı ifade edilmiştir.

Chou (2000) Hong Kong'da gerçekleştirdiği araştırmasında 16-18 yaş arasındaki 512 ergene ulaşmıştır. Çalışmada duygusal özerklik boyutları ve depresyon semptomları arasındaki ilişki incelenmiştir. Duygusal özerklik ölçeğinin 14 maddelik formu kullanılan bu çalışmada depresyon semptomları ile duygusal özerkliğin boyutları arasında pozitif yönlü ilişkiye rastlanmıştır. Özellikle bireyleşme ve idealleştirmeme boyutuyla anlamlı ve güçlü ilişkiler bulunmuştur. Ebeveynlerden bağımsızlık ile annenin eğitim düzeyi arasında negatif ilişki bulunmuştur. Duygusal özerklik boyutları için yaş ve cinsiyet açısından herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Schmitz ve Baer (2001) duygusal özerklik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizini yaptıkları araştırmalarında 3 farklı etnik gruptan 6, 8 ve 10. sınıflara devam eden 4843 öğrenciye ulaşmışlardır. Schmitz ve Baer çalışma sonucunda duygusal özerklik ölçeğinin yapı geçerliliğinin zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Duygusal özerkliğin sınıf ve etnik kökenler açısından farklılaştığını ifade etmişlerdir.

Garber ve Little (2001) çalışmalarında anne depresyonu, aile işlev bozukluğu, duygusal özerklik ve ergen uyumu arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. 145 8. sınıf öğrencisi ve annelerine ulaşılmıştır. Çalışma öğrenciler 9. sınıfa geldiğinde

tekrarlanmıştır. Araştırma sonucunda anne depresyonunun duygusal özerklik ve ergenin uyumu arasındaki ilişkide önemli ölçüde moderatör olduğu görülmüştür. Depresif annelerin çocuklarının duygusal özerklik ölçeği puanlarının yüksekliği, problemlerin içselleştirilmesi ve dışsallaştırılmasındaki artışı önemli ölçüde yordamıştır. Depresif olmayan annelerin çocuklarının duygusal özerklik ölçeği puanlarının yüksek oluşu ergenin semptomlarının azalmasını önemli ölçüde yordamıştır. Depresif anneli ailelerde aile işlevsizliği önemli ölçüde ergenin semptomlarını yordamıştır ve bu ilişki kısmen duygusal özerklik aracılığı ile olmuştur. Bu sonuçlar ergen özerkliği çalışmalarında aile bağlamının dikkate alınmasının önemini vurgulamıştır.

Tung ve Dhillon (2006) Hindistan'da gerçekleştirdikleri çalışmada orta ve son ergenlikteki öğrencilerde, cinsiyet ve aile ortamının duygusal özerklikle ilişkisini incelemişlerdir. Duygusal özerkliğin idealleştirmeme boyutunda kızlar lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür. Başka bir ifadeyle kızlarda idealleştirmeme boyutu erkeklerden daha erken gelişmektedir. Kızlar duygusal özerklik ölçeğinden erkeklerden daha yüksek puanlar almışlardır. Ayrıca kızlar daha fazla bağlılık ortamı rapor etmişler ve ailede yüksek ahlaki dini vurgu algılamışlardır. Tüm yaş gruplarında kızların duygusal özerklik ölçeği puanları ile aile ortamı ölçeği boyutlarından bağlılık, dışavurum, bağımsızlık, organizasyon vs. puanları arasında anlamlı negatif ilişki ve çatışma ve kontrol puanları arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. Erkeklerde ise duygusal özerklik ve aile ortamı ilişkisi daha düşük düzeydedir.

Mullis, Graf ve Mullis (2009) ebeveyn ilişkisi, duygusal özerklik ve kimlik statüleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 234 lise öğrencisiyle çalışmışlardır. Araştırma sonucunda duygusal özerklik toplam puanları ile ipotekli kimlik ve başarılı kimlik arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Ebeveynleri bir birey olarak algılama ile moratoryum arasında negatif ilişkiye rastlanmıştır. İdealleştirmeme ile ipotekli ve başarılı kimlik arasında ve bağımsızlık ile ipotekli, moratoryum ve başarılı kimlik arasında pozitif ilişkilere rastlanmıştır. Son olarak bireyleşme boyutu, ipotekli ve başarılı kimlik ile pozitif, moratoryum ile negatif ilişkili bulunmuştur.

Pace ve Zappulla (2009) çalışmalarında kimliği bağlanma ve keşif süreci, duygusal özerkliği ise ayrılma (separation) ve kopma (detachment) süreci olarak ele almışlardır. Çalışmada kimlik ve duygusal özerklik ile öznel iyi oluş ve yaşam doyumu arasındaki eş zamanlı ve yordayıcı ilişkiyi İtalya örnekleminde incelemişlerdir. Çalışmada kullanılan Duygusal Özerklik Ölçeği Beyers ve arkadaşlarının (2005, akt: Pace ve Zappulla, 2009) çalışmalarında yeniden boyutlandırıldığı şekliyle, iki boyutlu (ayrılma ve kopma) olarak ele alınmıştır. Ayrılma boyutu idealleştirmeme ve bağımsızlık alt boyutlarının tüm maddelerini ve bireyleşme boyutunun iki maddesini içermekte, kopma boyutu ise ebeveyni bir birey olarak görme alt boyutunun tüm maddelerini ve bireyleşme alt boyutunun iki maddesini içermektedir. Araştırma sonucunda ayrılma (separation) ve bağlanma ile benlik tatmini arasında pozitif, keşif ve kopma (detachment) ile benlik tatmini arasında negatif eşzamanlı ve yordayıcı ilişkiler bulunmuştur. Ek olarak araştırmacılar yüksek bağlılık ve düşük keşfin ayrılma ve kendini tatmin arasındaki ilişkide bir moderatör rolü gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Zimmer-Gembeck, Madsen ve Hanisch (2011) 17- 20 yaş arasında romantik ilişkisi bulunan ancak evli olmayan 206 gençle yaptıkları çalışmada duygusal özerklik (idealleştirmeme, bireyleşme ve bağımsızlık), iletişim kurma (voice) (ebeveyn ve partner) ve bilişsel özerklik (tutumsal, sosyo-duygusal ve işlevsel) olarak ele aldıkları özerklik kavramı ile ebeveyn (sıcaklık, psikolojik kontrol) ve partnerleriyle (destek ve olumsuz etkileşim) ilişkileri arasındaki korelasyonu incelemişlerdir. Bireyleşme ve bağımsızlık ebeveyn iletişimi ile negatif yönlü ilişkiye sahiptir. İdealleştirmeme ve bağımsızlık tutumsal, sosyo-duygusal ve işlevsel özerklikle negatif ilişkili bulunmuştur. Ebeveyn sıcaklığı (parental warmth) ve ebeveynin psikolojik kontrolü duygusal özerklikle negatif ilişkili bulunmuştur. Romantik partnerden alınan destekle bağımsızlık arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Yaşın artışının idealleştirmeme boyutuyla pozitif ilişkili olduğu ve kızların idealleştirmeme ve bağımsızlık boyutlarında erkeklerden daha yüksek puan aldıklarını bulunmuştur.

Tulviste (2011) tarafından yapılan çalışmada 109' u kurumda ve 106'sı evde yaşayan 15-19 yaş arasındaki gençlerin duygusal ve davranışsal özerklikleri, benlik saygıları ve gelecek için eğitim planları incelenmiştir. Estonya'da yapılmış olan bu çalışmada kurumda yaşayan ergenlerin evde yaşayanlara göre duygusal ve davranışsal özerklik ve benlik saygısı ölçeklerinden daha düşük puanlar aldığı görülmüştür. Ayrıca gelecek için eğitim planı yapma kurumda yaşayan ergenler arasında daha düşüktür. Kurumda yaşayan erkekler kurumda yaşayan kızlara göre Duygusal Özerklik Ölçeği' nden daha yüksek puanlar almışlardır. Ailesiyle yaşayan erkekler en yüksek benlik saygısı puanı elde etmişlerdir ve ailesiyle yaşayan kızlarla puanları arasında anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. Davranışsal özerklik ve duygusal özerkliğin idealleştirmeme boyutu ergenin benlik saygısını yordamaktadır; ancak eğitim planlarını yordamamaktadır. Sonuç olarak bulgular kurumda büyümenin özerklik gelişimini olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Golonka (2013) tez çalışmasında 180 üniversite öğrencisinin ebeveyn- çocuk iletişim kalıpları ve ebeveynlik stilleri ile duygusal özerklik ve üniversiteye uyum arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Helikopter ebeveynliğin düşük duygusal özerkliği yordadığı bulunmuştur. Demokratik ve izin verici ebeveyn stilleri anlamlı derecede düşük duygusal özerkliği yordarken; otorite ebeveynlik daha yüksek özerklikle ilişkili bulunmuştur. Demokratik ebeveynlik ve sıklığı artan telefon konuşmaları düşük özerklikle ilişkili bulunmuştur. Ebeveynin otoriterliğinin düşük olduğu öğrencilerde de artan telefon konuşmaları düşük özerkliği göstermektedir. Diğer yandan yüksek otorite ebeveynlik seviyeleri öğrencilerin ebeveynlerle konuşma sıklıkları ne olursa olsun yüksek özerklik ile sonuçlanmaktadır. Araştırmacı demokratik ve izin verici ebeveynliği düşük özerklik, otorite ebeveynliğin yüksek özerklikle ilişkili oluşunu şaşırtıcı bulmuş ve otorite ebeveyne sahip beliren yetişkinlerin kendilerini kontrol eden ebeveynlerinden daha fazla uzaklaşmak ve ayrılmak için üniversite hayatındaki özgürlüğü elde etmeyi daha kolay ve cazip bulmuş olabilmelerine bağlamıştır.

Türkiye örnekleminde ise; Duygusal Özerklik Ölçeği kullanarak yapılan sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Bunlardan ilki ölçeğin Türkçe' ye kazandırıldığı Deniz (2010)' in araştırmasıdır. Deniz (2010) araştırmasında ergenlerde sır saklamayı duygusal ve gelişimsel değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda sır saklama puanları ile öznel iyi oluş, bireyleşme ve idealleştirmeme puanları arasında negatif yönde ve depresyon puanları arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Analiz sonucunda, bireyleşmenin ve depresyonun sır saklamada önemli sayılabilecek değişkenler olduğu belirtilmiştir.

Deniz, Çok ve Duyan (2013), Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından geliştirilen Duygusal Özerklik Ölçeği' nin Türkçe' ye uyarlama çalışmasını yapmışlardır. Çeviri çalışması ve uzman görüşü alımı sonrasında ölçeğin Türkçe versiyonu Ankara'da 8., 9., 10. ve 11. Sınıflara devam eden toplam 720 öğrenciye uygulanmıştır. Duygusal Özerklik Ölçeği' nin orijinal faktör yapısı "İdealleştirmeme, Bağımsızlık, Bireyleşme ve Ana-babayı birey olarak görme" olmak üzere toplam dört boyuttan oluşmaktadır. Türk örnekleminde yapılan pilot çalışmada, dördüncü boyutun işlememesi üzerine, sonraki çalışmalarda ana-babayı birey olarak görme alt ölçeği çıkarılarak üç boyutlu yapı üzerinden araştırmaya devam edilmiştir (s.360). Araştırmacılar Duygusal Özerklik Ölçeği' nin Türkiye'deki ergenler üzerinde yapılacak çalışmalarda kullanılabilecek işlevsel bir araç olduğunu belirtmişlerdir.

Esen-Çoban (2013) yaş, cinsiyet ve ana-baba birliktelik durumlarının ergen özerkliğiyle ilişkisi incelediği çalışmasında 2879'u kız, 3163'ü erkek olmak üzere 6061 ergene ulaşmıştır. Erkeklerin idealleştirmeme boyutunda, kızların da bağımsızlık boyutunda ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiş, bireyleşme boyutunda herhangi bir anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Yaş değişkenine göre, idealleştirmeme ve bağımsızlık boyutlarında 14 ve 15 yaşındaki ergenlerin ortalamalarının 18 yaşındaki ergenlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ana-baba birliktelik durumuna göre ise, evli olan ailelerin çocuklarının idealleştirmeme ve bağımsızlık boyutlarında daha fazla duygusal özerklik hissettikleri saptanmıştır.

Yektaş (2013) çalışmasında duygusal özerkliğin dört boyutlu formunu kullandığı çalışmada, depresyonu ve intihar davranışı olan ergenlerin toplam duygusal özerklik puanlarını sağlıklı ergenlerden anlamlı olarak yüksek bulmuştur. Yektaş (2013, ss. 126-127) çalışmasında ölçeğin duygusal özerklikten ziyade ergenin ebeveyninden “duygusal kopuşunu” (emotional detachment) ölçtüğünü ifade etmiştir.

Sonuç olarak; yapılan araştırmalarda duygusal özerklik kimi zaman olumlu bir gelişimsel görev olarak incelenmiş, kimi zaman da ebeveyninden olumsuz bir ayrışma durumu olarak ele alınmıştır. Çalışmaların sonuçları incelendiğinde duygusal özerkliğin akademik başarı, özgüven, başarılı kimlik gibi olumlu değişkenlerle ilişkili olduğu görülürken; uyum sorunları, ipotekli kimlik, depresyon gibi olumsuz değişkenlerle de ilişkili olduğunu ifade eden araştırmaların da bulunduğu görülmüştür. Ayrıca duygusal özerlikle ilgili birçok ülke örneğinde incelemeler yapılmış olmasına rağmen Türkiye örneğinde yeni araştırılan bir konu olduğu da göze çarpmaktadır.

### 1.3. SOSYAL DESTEK

Bireyin gelişiminde sosyal kaynakların önemli etkileri yıllardır araştırılmaktadır. Önceleri anne ve babanın bireye tek yönlü etkisini içeren araştırmalar giderek yerini anne, baba, kardeş, arkadaş, öğretmen, geniş aile, okul... un çift yönlü etkilerini inceleyen araştırmalara bırakmıştır (Hortaçsu, 2003). Bu incelemeler sosyal öğelerin bireylere sağladıkları desteğin önemini vurgulamaktadır.

Sarason ve Sarason (2009)' a göre Darwin' den bu yana sosyal bütünleşmenin hayatta kalmaya olan katkısı yaygın olarak kabul edilmiştir. 1970'li yıllarda bilimsel çalışmalar sınırlı ya da zararlı sosyal bağlara dikkat çekmiş ve araştırmacılar daha tatmin edici ilişkileri bulunan bireylerin diğerlerine göre daha az hasta olduklarını iddia etmişlerdir. Bu görüşler sosyal destek ve sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesini sağlamıştır (Cohen ve McKay, 1984; Sarason ve Sarason, 2009).

Yıldırım (1997, s. 81) sosyal desteği, bireyin çevresinden elde ettiği sosyal ve psikolojik destek olarak tanımlanmakta ve sosyal destek kavramının teorik temelini Kurt Lewin' in alan kuramına dayandırmaktadır. Lewin' e göre davranış psikolojik çevrede olan değişmedir. Bireyin olumsuz davranışlarını ortadan kaldırmak ve yeni davranışlar kazanmasını sağlamak için bireyin psikolojik çevresinde değişiklik yapmasına yardımcı olmak gerekir. Bireyin sosyal destek sistemi, onun psikolojik çevresinde yer almaktadır (Yıldırım, 1997).

Sosyal destek çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Duygusal ilgiye dayanan tanımlar sosyal desteği sevme, empati kurma ya da hoşlanma gibi duygusal ilgi işlemi olarak görmektedir. Bir diğer görüş ise; ait olunan sosyal ağın bireye gösterdiği ilgi (care), saygı ve değere ilişkin bilgi olarak tanımlamaktadır. Diğerleri ise, sosyal destek kavramını yalnızca duygusal ilgi olarak değil, bunun yanı sıra işlevsel yardım, bilgi ve iletişim olarak tanımlar (Kaltiala- Heino ve ark., 2001).

### 1.3.1. Sosyal Destek Şekilleri

Cobb (1976) sosyal desteğin yaşam stresinin bir moderatörü olduğu üzerine yayınladığı makalede sosyal desteği 3 sınıfa ayırmıştır: Duygusal destek, saygı desteği ve ait olma desteği. Duygusal destek, bireyin ilgilenildiği ve sevildiğine dair inancını içerir ve karşılıklı güven içeren durumlarda iletilir. Saygı desteği ise; toplum içerisinde en etkili olandır ve bireyin saygı ve değer gördüğüne dair inancıdır. Ait olma desteği, sosyal ağın her üyesi için ortaktır ve o sosyal ağa ait olduğuna dair inancı içerir. Destekleyici iletişim bireyin yaşam stresi sonucunda oluşan sağlık problemlerine karşı koruyucu bir etkiye sahiptir. Ölüme kadar giden düşük doğum ağırlığından, hastalıklar sonucu oluşmuş depresyona kadar sosyal desteğin olumlu etkilerini görmek mümkündür.

Thoits (1985)'e göre sosyal destek genel olarak aile üyeleri, arkadaşlar, iş arkadaşları, akrabalar ve komşular gibi önemli kişiler tarafından bireye yapılan yardımcı işlevler anlamına gelir. Bu işlevler sosyo-duygusal yardım, araçsal yardım ve bilgisel yardımı kapsar.

Dumont ve Provost (1999)'a göre sosyal destek çok yönlü destek alımını ve desteğin kaynağını ifade etmektedir. Desteğin türlerini ise bilgisel, duygusal ve işlevsel destek olarak ele almışlardır.

Cohen ve Wills (1985) dört sosyal destek türü belirlemişlerdir:

- Saygı Desteği: Bireyin saygı gördüğü ve kabul edildiği ile ilgili bilgidir. Bireyin benlik değeri ve edindiği deneyimler nedeniyle saygı gördüğünü bilmesi ve hata yapsa dahi kabul edildiğinin ifade edilmesi bireyin benlik saygısını geliştirecektir.
- Bilgi Desteği: Sorun olarak görülen durumunun tanımlanması, anlaşılması ve bu durumla baş edilmesi konusunda bireye sunulan yardımdır. Öğüt verme, sorunun boyutlarını değerlendirme ve bilişsel rehberlik gibi özellikleri bulunmaktadır.
- Sosyal Arkadaşlık: Boş zamanları değerlendirme gibi durumlarda başkalarıyla birlikte olmaktır. Böyle bir ilişki başkalarına yakın olma



ihtiyacını karşılayarak, bireyi sürekli sorun üzerinde düşünmekten alıkoyarak veya olumlu duygu durumu teşvik ederek stresi azaltıcı bir etki yaratır.

- İşlevsel Destek: Finansal yardım, çevresel kaynaklar ve ihtiyaç duyulan hizmetlerin sağlanması anlamına gelmektedir. İşlevsel destek, işlevsel sorunların doğrudan çözülmesi veya bireye rahatlama veya eğlenceye ayırabilecek zaman kazandırması nedeniyle stresi azaltıcı bir özellik göstermektedir.

Sosyal destek Malecki ve Demaray (2002) tarafında dört türe ayrılmıştır: Duygusal, maddesel, bilgisel ve değerlendirmeye dayalı destek.

- Duygusal (emotional) destek, çocuğa gereksinim duyduğu sevgi, ilgi, güven ve eş duyumun sağlanması;
- Maddesel (instrumental) destek, somut araç gereç ya da hizmetin sağlanması;
- Bilgisel (informational) destek, stres durumlarında, çocuğa sorunun çözümünde yardımcı olacak bilgi ve yönlendirmenin sağlanması ve
- Değerlendirmeye dayalı (appraisal) destek ise, çocuğa, kendini değerlendirmede kullanabileceği geribildirim sağlanması olarak tanımlanmaktadır.

Terzi (2013) sosyal destek kaynaklarının bireylere farklı şekillerde yardımlar sağladığını belirterek, bunların arasında üzerinde en fazla durulanların maddi, duygusal ve zihinsel destekler olduğunu belirtmiştir:

- *Maddi destek*, günlük sorumlulukların gerçekleştirilebilmesi için başkaları tarafından sağlanan eylem ya da araçlardır (başkasına para veya eşya ödünç verme, iş imkanı sağlama gibi).
- *Duygusal destek*, kişinin, sevgi, şefkat, saygı, empati ve bir gruba ait olma gibi temel sosyal gereksinimlerini karşılar.
- *Zihinsel destek* ise, bireye kişisel ve çevresel sorunlarla ilgili olarak bilgi, öğüt verme ve rehberlik etme gibi davranışları kapsar (Akt: Terzi, 2013).

Sosyal destek, yapısal ve işlevsel destek olarak iki kategoride ayrılmıştır. Yapısal destekte bireyin kimlerden destek aldığı, destek veren kişilerin sayısı ve bireye yakınlık derecesi önemliken; işlevsel destekte verilen yardımın birey için ne kadar önemli olduğu ve ne ifade ettiği, ayrıca bireyin ihtiyacı olan desteğin ne kadarının karşılanıp karşılanmadığı önemlidir (akt: Yıldırım, 2004, s. 223).

### **1.3.2. Sosyal Destek Modelleri**

Sosyal destek bireyin sosyal uyumunu arttırmakta, doğru davranışları görmesini sağlamakta, benlik saygısını olumlu etkilemekte, baş etme stratejilerine katkıda bulunmaktadır (Bru, Murberg ve Stephens, 2001). Araştırmacılar bu olumlu etkilerinin yanında sosyal desteğin bireyin yaşadığı strese karşı koruyucu etkilerinin varlığını vurgulamaktadır.

Cohen ve Wills (1985) sosyal desteğin stres üzerindeki koruyucu etkilerini iki modelle açıklamaktadır. Birinci model temel etki modelidir. Temel etki modeline göre, sosyal destek stres üzerinde olumlu etkiler yaratır. Stres düzeyi ne olursa olsun bu olumlu etkiler devam eder. Sosyal destek stresli zamanlarda olduğu kadar, stresli olmayan zamanlarda da yararlıdır. Bu modele göre geniş sosyal ağlar olumlu yaşantı sağlar ve sosyal destek kişinin sağlığıyla ilişkilidir.

İkinci model ise, Stres tampon modelidir (stress- buffering). Bu model sosyal desteğin baş etme stratejileri üzerindeki etkisine odaklanır. Sosyal desteğin stresin bireyin sağlığına olan etkilerini telafi edebileceğini ya da ılımlaştıracağını varsaymaktadır. Her iki modelde de sosyal desteğin kişinin sağlığı üzerinde olumlu etkisinin olduğu vurgulanmaktadır (Dumont ve Provost, 1999).

#### 1.4. SOSYAL DESTEK İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sosyal destek üzerine ortaöğretim düzeyinde yapılmış araştırmalar ele alınmaktadır. Bu araştırmalardan ilk olarak Türkiye örneklemini dışında yapılmış olan araştırmalar ele alınmıştır.

Dumont ve Provost (1999) çalışmalarında sosyal destek arama ve problem çözme arasındaki korelasyonun oldukça yüksek olduğunu bulmuşlardır. Sosyal destek tatmini ile günlük sıkıntılar ile depresyon semptomlarının negatif ilişkili olduğunu, sosyal destek tatmininin öz saygı ile pozitif ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Colarossi ve Eccles (2000) boylamsal çalışmalarında ergenin algıladığı ebeveyn ve akran sosyal desteğini incelenmiştir. Ergenler ve aileleri, ergenler 11 ve 15 yaşındayken envanterleri doldürmüşlardır. Araştırma sonucunda algılanan ebeveyn desteği açısından cinsiyet farkı bulunmamıştır. Kızlar erkeklere göre algılanan akran desteği tatminini daha yüksek rapor etmiştir. Ebeveyn desteği önemli ölçüde kızların depresyonunu, öz saygısını ve algılanan akran desteğini yordamıştır.

Helsen, Vollebergh ve Meeus (2000) ebeveyn ve arkadaş sosyal desteği ile duygusal sorunlar arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada ebeveyn ve arkadaş sosyal desteğinin birbirinden görece bağımsız destek sistemleri olduğuna değinmişlerdir. Erken ergenlikte algılanan destekteki beklenen değişim olmasına rağmen (ebeveyn desteği azalmakta, arkadaş desteği artmakta), ebeveyn desteğinin ergenlik boyunca duygusal problemlerin en iyi göstergesi (indicator) olmaya devam ettiğini ifade etmişlerdir. Çalışmada ebeveyn desteğinde cinsiyet farkı bulunmamakla birlikte, arkadaş desteği kızlarda daha fazla bulunmuştur. Hem ebeveyn hem de arkadaş desteğinde yaş farkları bulunmuştur. Ebeveyn desteği ile duygusal problemler arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Mac Neil, Steward ve Kaufman (2000) çalışmalarında suç davranışı, sosyal destek ve diğer çeşitli psikososyal faktörler arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir. Sosyal destek ağını kullanma odaklı olmak ve geleceğe dair yüksek oranda iyimser olmak düşük suç davranışı ile ilişkili bulunmuş ve akranlardan sosyal destek algısı yüksek olan ergenlerde suç davranışı daha fazla rapor edilmiştir.

Kaltiala- Heino, Rimpela, Rantanen, ve Laippala (2001) Finlandiya’da yaptıkları araştırmada herhangi bir kaynaktan algılanan sosyal destek eksikliğinin iki cinsiyette de depresyon sayısını arttırdığını ve yetersiz destek kaynağı sayısının artışının depresyonu yaygınlaştırdığını bulmuşlardır. Kızlar arasında yeni taşınma ve düşük ebeveyn eğitiminin depresyon riskini arttırdığı ve erkeklerde ise ailedeki işsizliğin depresyonla ilişkili olduğu bulunmuştur. Hayat akışı içerisindeki kesintilerin sayısının birikmesinin hem kız hem erkekler arasında depresyon oranını arttırdığını ifade etmişlerdir.

Bru, Murberg ve Stephens (2001) ulusal bir örnekleme Norveç’te yaptıkları çalışmada olumsuz yaşam olaylarının hem kız hem de erkek öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlarla önemli ölçüde ilişkili olduğunu ve ebeveyn, akran ve öğretmen desteği ile istenmeyen davranışlar arasında negatif yönlü ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Malecki ve Demaray (2002) çalışmalarında sosyal destek algısının yaşla birlikte azaldığını ifade etmişlerdir. Toplam sosyal destek puanı, yakın arkadaş ve sınıf arkadaşı desteği alt boyutunda kızlar lehine anlamlı farklara rastlanmıştır. Azınlık ve beyaz öğrenciler arasında da anlamlı farklara rastlanmıştır.

Bal, Crombez, Van Oost ve De Bourdeaudhuij (2003) Belçika’da gerçekleştirdikleri çalışmada cinsel istismar yaşayan ergenlerin algıladıkları ebeveyn desteğinin daha düşük olduğunu bulunmuştur (%78). Ancak akran desteği algısının daha yüksek olduğu görülmüştür (%63). Herhangi bir stres olayı yaşayan ergenlerde aile desteği algısı % 58 oranında ve akran desteği algısı % 41 oranında düşük bulunmuştur. Aile desteğine ulaşabilme algısı yüksek olan ergenlerin problemlerini daha az içselleştirdiği ve dışsallaştırdığı ve daha az travmatik semptom (korku, depresyon, disosiasyon, öfke ve cinsel problemler) rapor ettikleri bulunmuştur.

Cinsel istismara uğramış ergenlerin diğer stres durumlarını yaşamış ergenlere göre daha çok kaçınma ve daha az sosyal destek arama başa çıkma stratejilerini kullandıkları bulunmuştur.

Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson ve Rebus (2005) çalışmalarında sosyal destek algısını ve ergenin uyum davranışlarını zamansal açıdan incelemiştir. Kızlar erkeklerden daha çok sosyal destek, sınıf arkadaşı ve yakın arkadaş desteği algısı rapor etmişler. Ebeveyn desteği bir yıl sonraki klinik uyumsuzluk (maladjustment) ve duygusal semptomlarla ve altı ay sonraki kişisel uyum ile ilişkili bulunmuştur. Sınıf arkadaşı desteği öğrencinin bir yıl sonraki duygusal semptomlarıyla ve okul desteği öğrencinin bir yıl sonraki okul uyumsuzluğu ile ilişkili bulunmuştur.

Wight, Botticello ve Aneshensel (2006) ABD’de ulusal düzeyde yaptıkları araştırmada sosyoekonomik dezavantajın ergenlerin sosyal desteğe dair bireysel algılarının düzeyine bağlı olarak akıl sağlığı üzerinde bir etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Sosyoekonomik dezavantajın depresif etkisi bireysel seviyede sosyal desteğe bağlı bulunmuştur. Ergenler için depresif semptomlar algılanan yetersiz sosyal destek ile ilişkili bulunmuştur.

Holt ve Espelage (2007) yaptıkları çalışmada sosyal destek, zorba- mağdur statüsü ve psikolojik sıkıntı arasındaki ilişkiyi etnik çeşitliliği olan bir örnekleme incelenmiştir. Olaylara karışmayan gençler (uninvolved youth), kız öğrenciler, beyazlar, daha fazla akran sosyal desteği algılamaktadır. Olaylara karışmayan öğrenciler kurbanlara göre daha fazla anne desteği rapor etmişlerdir. 7 ve 8. sınıflar 9-12. sınıflardan daha fazla aile desteği algıladıklarını belirtmişlerdir.

Ellonen, Kääriäinen ve Autio (2008) çalışmalarında Finlandiya örnekleminde okul sosyal desteğinin ergen depresyonuyla ilişkisini incelemiştir. Kızlar erkeklerle karşılaştırıldığında öğretmen alt boyutunda daha fazla sosyal destek algısı belirtmişlerdir. Ergenlerin genel olarak öğretmen desteğini oldukça sık algıladıkları ancak sınıf arkadaşlarından daha fazla sosyal destek algıladıkları bulunmuştur. Cinsiyete dair incelemede sınıf arkadaşı desteğinde erkekler lehine anlamlı farklara rastlanmıştır. Okulun sosyal desteği ile ergen depresyonu arasında anlamlı bir ilişki

bulunmazken; sınıf arkadaşları ve öğretmenler alt boyutları için anlamlılıklar görülmüştür. Benzer bir araştırmada ise kızların erkeklerden daha çok sınıf arkadaşı ve yakın arkadaş desteği algıladığı bulunmuştur (Rueger, Demaray ve Malecki, 2008).

Türkiye örneğinde sosyal desteğe ilişkin yapılmış birçok araştırmaya rastlanmıştır. İncelenecek çalışmalardan ilki; Banaz (1992) tarafından stres düzeyi, ruhsal problemler ve aile desteği arasındaki ilişkiyi incelendiği araştırmadır. Araştırma sonucunda aile desteği ile algılanan stres düzeyi ve algılanan ruhsal problemler arasında negatif ilişki bulunmuştur. Araştırmacı, ergenlerde algılanan sosyal destek düzeyi ile algılanan stres düzeyi arasında, ruh sağlığı ile ilişkileri açısından karşılıklı etkilerin söz konusu olduğunu ve sosyal desteğin ruh sağlığını olumlu yönde ve doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca sosyal desteğin, stresi tamponlayıcı özelliğe de sahip olduğunu ve stresin etkisini hafifleterek ruh sağlığını olumlu yönde etkilediğini bildirmiştir.

Kılıç, Özbay, Göka, Aktaş ve Güngör (1994) yaptıkları araştırmada çalışan ve okuyan gençlerin sosyal destek algısının yaş birlikte değişimini incelemişlerdir. Çalışan gençlerin okuyanlara göre daha düşük düzeyde destek algıladığı, okuyan gençlerin ise yaş ilerledikçe sosyal destek algısında belirgin bir düşüş olduğunu bulmuşlardır.

Çakır ve Palabıyıklıoğlu (1997) ergenlik evrelerine göre yaş grupları oluşturarak, yaş gruplarına göre algılanan sosyal destek düzeyi incelemişlerdir. 15-17 yaş grubunun, 12-14 ve 18-22 yaş gruplarına göre algıladıkları sosyal desteğin yetersiz olduğu bulunmuştur. Yaş gruplarına göre, sosyal desteğin en çok hangi kaynaktan algılandığı araştırılmış, 12-14 ve 18-22 den en fazla desteğin aileden, 15-17 yaş grubunda diğer önemli kişiden algılandığı görülmüştür. Kızlar ve erkekler arasında destek kaynakları arasında fark bulunmamıştır. Aile, arkadaş ve diğer önemli kişiden algılanan sosyal destek ile depresyon, anksiyete, benlik saygısı arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Yatılı ve yatılı olmayan grup açısından yapılan karşılaştırmada, yalnızca aile desteğinde yatılı grup lehine anlamlı fark bulunmuştur. Arkadaş ve diğer önemli kişi alt boyutları arasında fark bulunmamıştır.

Sosyo kültürel düzey ile ekonomik düzey arasında pozitif yönlü bir artış söz konusudur ve her sosyo- kültürel düzeyde en yüksek puanlar aile desteğine aittir.

Budak (1999) tez çalışmasında lise öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyleri ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiş, aile ve akran desteği ile problem çözme becerisi arasında anlamlı pozitif yönlü ilişki bulmuştur. Ancak öğretmen desteğiyle pozitif yönlü ilişkiler bulmasına rağmen bu ilişki anlamlı değildir.

Yıldırım (2000) lise 2. Sınıf öğrencilerinin yalnızlık düzeyi, sınav kaygısı, aile, arkadaş ve öğretmen desteği düzeylerinin akademik başarılarını ne denli yordadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin öğretmenlerinden ve ailelerinden algıladıkları desteğin, öğrencilerin akademik başarısını pozitif yönde; yalnızlık ve sınav kaygısının ise negatif yönde ve anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları desteğin akademik başarının önemli bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Arkadaş desteği değişkeni hariç, söz konusu dört değişkeninin birlikte akademik başarının % 11 kadarını yordadığı anlaşılmıştır. Son olarak, lise öğrencilerinin akademik başarılarını birinci sırada "öğretmen", ikinci sırada "aile" desteği, üçüncü sırada "yalnızlık" ve son sırada ise "sınav kaygısı" değişkenlerinin yordadığı belirtilmiştir.

Erim (2001) araştırmasında yetiştirme yurtlarında ve aileleri yanında yaşayan ergenlerin yalnızlık, sosyal destek, depresyon ve benlik saygısı düzeylerini karşılaştırmıştır. Yetiştirme yurtlarında kalan ve aileleri yanında yaşayan ergenlerde tüm ölçeklerde anlamlı düzeyde farklılaşmalar görülmüştür. Yetiştirme yurtlarında yaşayan ergenlerin aileleri yanında yaşayan ergenlere göre daha yalnız ve daha depresif oldukları, benlik saygılarının daha düşük ve sosyal desteklerinin de daha az olduğu bulunmuştur. Araştırmada sosyal destek boyutlarında kız ve erkekler arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Elmacı (2001) parçalanmış ve bütünlüğünü koruyan aileye sahip olan ergenlerin sosyal destek algısının ve aile yapısının depresyon ve uyum düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmasında; bütünlüğünü koruyan aileye sahip ergenlerin kişisel, sosyal ve genel uyum düzeyleri yönünden daha uyumlu olduklarını ve algılanan

sosyal desteğin depresyon ve uyum düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı olduğunu saptamıştır. Algılanan sosyal destek arttıkça ergenlerin uyum düzeylerinin yükseldiği, depresyon düzeylerinin ise düştüğü, algılanan sosyal destek ve uyum arasında doğrusal bir ilişki olduğu, depresyonla ise ters yönde bir ilişki olduğu araştırmacı tarafından tespit edilmiştir.

Erdeğer (2001) ergenlerde yalnızlık, sosyal destek ilişkisini araştırmış ve araştırma sonucunda, öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile sosyal destek düzeyleri arasında negatif yönde doğrusal bir ilişki olduğu bulmuştur. Cinsiyet, akademik başarı, ebeveyn tutumları, arkadaş ve kardeş ilişkileri memnuniyet düzeyleri açısından anlamlı farklara rastlanmıştır.

Baştürk (2002) tez çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla arkadaşlık ve aile desteği algıladıklarını saptamıştır. Okul türü, ekonomik durum, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve annenin çalışıp çalışmaması durumu öğrencilerin algıladıkları sosyal desteği etkilemiştir. Öğrencilerin okudukları alanlar, değişkenlerinde anlamlı farklara rastlanmıştır. Karşı cins arkadaşı olan öğrencilerin daha yüksek arkadaş desteği algıladıkları ancak aile destek düzeylerinin değişmediği görülmüştür.

Soylu (2002) araştırmasında kızların algıladıkları sosyal destek düzeylerinin daha düşük olduğunu, anksiyete ve depresyon belirtilerinin daha fazla olduğunu bulmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olanların algıladıkları sosyal destek düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe psikolojik belirtilerin görülme düzeyinin düştüğünü ifade etmiştir.

Kahriman (2002) tez çalışmasında ergenlerin algıladıkları sosyal destek ve benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ergenlerin aileden ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal desteğin yaşa göre farklılaşmadığını ancak cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı farklılaştığı bulunmuştur. Aileden algılanan sosyal desteğin okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı ve genel lisede öğrenim görenlerin meslek liselilere göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu bulunmuştur. Ailenin geliri ile aileden algılanan sosyal destek pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili bulunmuştur.



Yıldırım (2006) 8-11. sınıflar üzerinde yaptığı araştırmada cinsiyet, sosyal destek ve gündelik sıkıntıların akademik başarıyı ne derecede yordadığını incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre 8-11. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını birinci sırada aile desteği, ikinci sırada aile sıkıntısı, üçüncü sırada geniş çevre sıkıntısı, dördüncü sırada cinsiyet, beşinci sırada öğretim yaşamı sıkıntısı, son sırada arkadaş desteğinin etkilediği bulunmuştur. Öğretmen desteği ve arkadaş desteğinin yordayıcı olmadığı görülmüştür.

Sağlam (2007) tez çalışmasında lise öğrencilerinin aile iletişimlerinin; aileden algılanan sosyal desteğe ve algılanan ana baba tutumuna göre değişip değişmediğini incelemiştir. Ana-baba iletişimi ile ana-baba tutumu ve sosyal destek arasında ilişki olduğu bulunmuş ve ana-baba tutumunu demokratik olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek düzeylerinin ilgisiz olarak algılayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptamıştır.

Köküsoy (2008) endüstri meslek lisesi öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve mesleki olgunluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin algıladıkları aile desteği orta düzeyde bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin mesleki olgunlukları ile algılanan aile desteği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmacı algılanan aile desteği puanları arttıkça mesleki olgunluk puanlarının arttığını ifade etmiştir.

Köse (2009) yatılı okuyan ve ailesiyle birlikte yaşayan lise öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal destek düzeylerini incelemiş ve gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığını bulmuştur. Yalnızlık ve sosyal destek arasında yüksek düzeyde anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal destek toplam puanlarının sınıf düzeyine, akademik performansına, anne babanın birlikte olma durumuna, kardeş sayısına, maddi durumuna, anne babanın eğitim durumuna, annenin çalışıp çalışmamasına, aile ziyaret sıklığına göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Okul personelinden biriyle özel sorunlarını paylaşabilen ve Rehberlik Servisi'nden yardım alan öğrencilerin sosyal destek puanları daha yüksektir.

Şencan (2009) çalışmasında sosyal destek ve sosyal yetkinlik arasındaki ilişkiyi incelemiş, aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyi ile sosyal yetkinlik beklentisi düzeyi arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dülger (2009) araştırmasında ergenlerin algıladıkları sosyal destek ile karar verme davranışlarının alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Aileden algılanan sosyal destekle, karar vermenin özsaygı ve ihtiyatlı seçicilik alt boyutları arasında pozitif, panik alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek alt boyutu ile karar vermenin ihtiyatlı seçicilik boyutu arasında pozitif; sorumluluktan kaçma boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki görülmüştür.

Özlem (2009) çalışmasında şiddet eğilimine göre ve yüksek şiddet eğilimi olan ve olmayan öğrencilerde (alt-üst %27'lik gruplar) aile, arkadaş, öğretmen desteği ile yalnızlık düzeyi arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, yüksek şiddet eğilimi olan ergenlerin aile, arkadaş ve öğretmen desteklerinin düşük düzeyde olduğu ve yalnızlık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Ekşisu (2009) liseli öğrencilerde zorbalık ile aile fonksiyonları ve algılanan sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmiştir. Zorba kişilik, problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü genel işlevler ile aile, arkadaş ve öğretmen desteği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kendine güven ve zorbalıktan kaçınma ile aile, arkadaş ve öğretmen desteği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Salı (2010) çalışan ve çalışmayan çocuklarda algılanan sosyal destek, akran ilişkileri ve mükemmeliyetçiliği inceledikleri çalışmalarında çalışan ve çalışmayan çocuklar arasında yalnızca akran sosyal desteği algısında çalışmayan çocuklar lehine anlamlı farklılıklara rastlamışlardır.

Yaban (2010) çalışmasında kız ergenlerde babadan algılanan desteğin, erkek ergenlerde ise sırasıyla öğretmenlerden algılanan desteğin ve babadan algılanan desteğin zorbalıkla ilişkili olduğunu bulmuştur. Anneden algılanan desteğin zorbalık ve zorbalığa maruz kalmanın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır. Yapılan analizler, anneden algılanan desteğin ergeni zorbalık ve zorbalığa maruz kalmadan koruyabilmesinin, ancak babanın da destekleyici olarak algılandığı ortamlarda mümkün olduğunu göstermiştir. Babadan algılanan desteğin erkek ergenlerin olumsuz arkadaşlıkları üzerinde koruyucu bir rolü olduğu; öğretmenlerden algılanan desteğin ise olumlu arkadaşlıklara sahip olmayı yordadığı belirlenmiştir.

Gürsoy (2010) tez çalışmasında sosyal destek ve akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Algılanan sosyal destek ve akran zorbalığına maruz kalma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki algılanan sosyal desteğin tüm boyutlarında görülmüştür.

Kahyaoğlu (2010) çalışmasında özsaygı ile sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemiş ve algılanan özsaygının hem aile hem de arkadaş desteğinden etkilendiğini belirtmiştir. Aile tutumları ergen-ebeveyn ilişkisinde algılanan sosyal desteği ve özsaygıyı etkilemiştir. Kız çocuklarının aileden ve arkadaşlardan aldıkları sosyal desteği erkeklere oranla daha fazla önemsedikleri görülmüştür. Son olarak yaş ve sosyal destek arasında, yaşın büyümesiyle arkadaşlardan alınan sosyal desteğin arttığını gösteren bir ilişki bulunmuştur.

Bal (2010) çalışmasında sosyal destek, istismar, ebeveynlerle ilişki ve kural dışı davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Erkeklerin kuraldışı davranışları kızlara göre daha yüksek bulunmuştur. Aileden düşük sosyal destek algılayan öğrencilerin yüksek sosyal destek algılayan öğrencilere kıyasla ve arkadaştan düşük sosyal destek algılayan öğrencilerin, yüksek sosyal destek algılayan öğrencilere kıyasla kuraldışı davranış puanları daha yüksek bulunmuştur.

Sönmezay (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda zorbalığa uğrama ve zorbalık yapmanın iletişim becerileri ve algılanan sosyal destek ile negatif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür.

Yağcı (2010) sınav kaygısı ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğrencilerin aileden ve arkadaştan algıladıkları sosyal destek düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını belirtmiştir. Fakat öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek arttıkça sınav kaygısının azaldığını belirtmiş ve öğrencilerin aileden algıladıkları sosyal destek düzeylerinin anne veya babanın üniversite eğitimi almış olduğu ailelerle eğitim düzeyi ilköğretim ve ortaöğretim olan ailelere göre anlamlı bir farklılaşma olduğunu belirlenmiştir.

Cırık (2010) öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeylerini incelemiş ve öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin, akademik başarısı yüksek olanlar, sınıf düzeyi küçük olanlar, kızlar, özel okulda okuyanlar, anne baba eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine anlamlı derecede farklılaştığını belirtmiştir. Araştırmacı öğrencilerin, ailelerinden, öğretmenlerinden, sınıf arkadaşlarından en fazla bilgisel türde destek aldıklarını ifade etmiştir ancak Ailelerinden, sınıf arkadaşlarından algıladıkları duygusal desteğin önem düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin dost olarak gördükleri yakın arkadaşlarından en fazla duygusal anlamda destek algıladıkları ve algıladıkları duygusal desteğe diğer destek türlerine göre daha fazla önem verdikleri görülmüştür.

Ustabaş (2011) saldırganlık ve sosyal destek ilişkisini incelediği araştırmasında, öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri arttıkça saldırganlık düzeylerinin azaldığını, erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu belirtmiştir. Kız öğrencilerin, algılanan ekonomik düzeyi, algılanan akademik başarı düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi daha yüksek olanların, anne-babası ile birlikte kalanların, anne-babası birlikte olanların çevresinden daha yüksek düzeyde sosyal destek algıladığını bulmuştur.

Çivitci (2011) lise öğrencilerinde okula yabancılaşma ve algılanan sosyal desteğin okul öfkesi boyutlarını yordama gücünü ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada algılanan arkadaş desteğinin öfke yaşantısı ve öfkenin yıkıcı ifadesini

pozitif yönde yordarken, düşmanlık ve olumlu başa çıkmaya yordayıcı bir etkisi olmadığını ifade etmiştir. Öğretmen desteğinin ve arkadaş desteğinin okul öfkesinin boyutlarında daha etkili olduğu görülmüş, aile desteğinin okul öfkesinin diğer boyutlarını yordayıcı bir rolü olmasa da farklı sosyal destek kaynakları (aile, arkadaş, öğretmen) arasında okulda öfkenin yıkıcı bir biçimde ifadesinin en güçlü yordayıcısı (negatif yönde) olduğu bulunmuştur. Algılanan öğretmen desteği ise; düşmanlık ve yıkıcı ifadeyi negatif yönde yordarken, olumlu başa çıkmayı pozitif yönde yordamış ancak öfke yaşantısını ise yordayıcı bir rolü bulunmamıştır.

Ateş (2011) tez çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile atılganlıkları arasındaki ilişkiyi incelenmiş ve ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları genel sosyal destek ile atılganlıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Öğrencilerin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal desteklerinde cinsiyete göre farklılaşma bulunmazken; kardeş sayısına, yakın arkadaşı olup olmamasına, sınıfındaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılara rastlanmıştır.

Akkaya (2011) araştırmasında ortaöğretimde okuyan öğrencilerin algılanan sosyal destek ve öz-duyarlık düzeylerini değişik faktörlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin aile desteği, arkadaş desteği, öğretmen desteği ve toplam sosyal destek puanları öz-duyarlık düzeyleri ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Cinsiyete göre yapılan incelemede kızların lehine aile desteği puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Kardeş sayısına, doğum sırasına, akademik performansa, ebeveyn tutumlarına ve karşı cinsten arkadaş olması durumuna dayalı incelemelerde de anlamlı farklılara rastlanmıştır.

Deveci (2011) çalışmasında karar verme ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Aileden algılanan sosyal desteği yüksek olan grubun karar vermede özsaygı ve panik stilleri puanlarının daha yüksek; umursamazlık ve sorumluluktan kaçma stilleri puanlarının ise daha düşük olduğunu göstermiştir. Aileden, arkadaştan ve öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyleri yüksek olan gruptan düşük olan gruba doğru ihtiyatlı-seçicilik stili puanlarının da yüksekten

düşüğe sıralandığı bulunmuştur. Benzer şekilde özsaygı puanlarının da yüksekten düşüğe sıralandığı bulunmuştur.

Savi-Çakar ve Karataş (2012) ergenlerde benlik saygısı, algılanan sosyal destek ve umutsuzluk arasında nedensel bir ilişki bulunup bulunmadığını açıklamaya yönelik geliştirdikleri modeli test ettikleri çalışmalarında ergenlerde benlik saygısı, algılanan sosyal destek ve umutsuzluk arasında nedensel bir ilişki bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, benlik saygısı yüksek ergenlerin daha fazla sosyal destek algılarına; daha az umutsuzluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Benlik saygısı, aile ve arkadaşlardan alınan destekle ilişkilidir. Son olarak, ergenlerin umutsuzluk düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Aktürk, Erci, Öztürk ve Aslan (2012) tarafından yapılan çalışmada ergenlerin algıladıkları aile desteğinin benlik saygıları üzerine etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Algılanan aile desteği kızlar lehine anlamlı farklılaşma göstermiş, algılanan aile desteği arttıkça başarının arttığı görülmüştür. Ayrıca gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları ailelerinden daha çok destek aldıklarını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak; sosyal desteğin hem yurt içi hem de yurt dışı örneklemleri için önemine ilişkin elde edilen bulgularda sosyal desteğin gelişimsel olarak olumlu etkilerinin vurgulandığı göze çarpmaktadır. Özellikle aileden algılanan sosyal desteğin ergenlik döneminde gelişimin birçok alanında önemli bir avantaj olduğu görülmektedir. Benzer şekilde arkadaş ve öğretmen desteğinin gelişimsel bir çok avantaj sağladığına dair bulgular da mevcuttur.

## 1.5. DUYGUSAL ÖZERKLİK VE SOSYAL DESTEK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Gelişim yalnızca biyolojik faktörlerle açıklanamaz. Gelişimde çevresel faktörlerin etkileri de önemli bir yere sahiptir (Sertelin, 2003). Gelişimde çevresel faktörler ebeveynler, akranlar, akrabalar, diğer yetişkinler... den oluşmakta ve gelişimsel görevlere etki etmektedir. Ergenlik döneminde duygusal özerklik önemli bir gelişimsel süreç olarak karşımıza çıkmaktadır ve tüm gelişim süreçlerinde olduğu gibi çevresel faktörlerin etkisini taşımaktadır.

Duygusal özerklik, bireyin ebeveynlerine olan çocuksu bağlarını ve onlara dair çocuksu düşüncelerini bırakmasıdır. Ergenlik döneminde ilişkilerde yaşanan değişimler doğal olarak bireyi duygusal özerkliğe yönlendirmektedir. Kazanılan yetişkin görünümünün yanında sahip olunan düşünme becerileri ve sosyal beceriler bireyin sosyal çevresinin genişlemesine ve aile dışında da bireyin kendinin yönetebilir bir insan oluşuna zemin hazırlar.

Yetişkin olmaya hazırlanan birey yetişkinliğe dair öğrenmelerinde çevresinin desteğine ihtiyaç duyar. Bir yandan ailesine, akranlarına ve önemli diğer insanlara karşı bağlılıklarında değişimler yaşamaya başlarken, diğer yandan yetişkin olmak için gerekli öğrenmeleri en yakın sosyal çevresi olan aile, akran ve önemli diğerleriyle birlikte deneyimler. Bu iki yönlü süreç duygusal özerkliğin gelişiminde de önemlidir. Bireyin tüm gelişimsel deneyimlerinde olduğu gibi duygusal özerklikte de sosyal çevresinin desteği önemli bir yere sahiptir.

Duygusal özerklik bazı araştırmacılar tarafından aileden olumsuz bir ayrışma olarak görülse de (Ryan ve Lynch, 1989) bazıları tarafından özerk ergenlerin aslında aileleriyle daha az çatışma yaşadıkları, ebeveynlerinden öğüt aldıkları ve ebeveynlerine yakın oldukları ifade edilmektedir. Duygusal özerkliğin özellikle ebeveynlerle ilişkide hem bireyleşmenin desteklendiği hem de yakınlığın var olduğu ailelerde daha iyi geliştiği belirtilmektedir (Steinberg, 2007, s. 339).

Bayraktar (2007) birçok bireyin ergenlik dönemini sorunsuz bir şekilde geçirdiklerini ifade etmiş ve yetişkinliğe geçiş sürecinde olan ergenin bu süreci sorunsuz bir biçimde atlatabilmesinin nedenini aile ve akranlarıyla olan ilişkinin niteliğine bağlamıştır. Özellikle aileyle olumlu etkileşime sahip ergenin bilişsel ve sosyal yeterliliğini geliştirdiğini ve aile dışında da etkili bir şekilde var olmasını sağladığını ifade etmektedir.

Sosyal desteğin diğer bir ögesi olan akranlarla ilişki duygusal özerkliğin bir göstergesi olabilir. Ergenlik döneminde ebeveynlerden akranlara doğru geçen bir ilişki değişim süreci meydana gelmektedir. Duygusal özerkliğin gelişimiyle birlikte aileye olan çocuksu bağlarını bırakan birey, akranlarıyla daha yakın ilişkiler kurmaya, zamanlarının çoğunu akranlarıyla geçirmeye başlamaktadır (Helsen, Vollebergh ve Meeus, 2000; Kaltiala-Heino ve ark., 2001; Steinberg, 2007; Yavuzer, 2005b). Bu nedenle akran desteği birey için önemli olmaya başlamakta ve akran desteğinin varlığı ergenin sağlıklı gelişimini desteklemektedir. Akranların ergenin psikolojik sağlıklarına ve akademik performansına etkileri bulunmaktadır (Demaray ve ark., 2005; Pepin ve Banyard, 2006).

Ergenlik döneminde bireylerin çoğu bir eğitim kurumuna devam etmektedir. Bu eğitim kurumunda akranlarıyla birlikte olabildikleri gibi ek olarak öğretmenleriyle de iletişim halindedirler. Bru, Murberg ve Stephens (2001)' e göre okul birçok öğrenci için öğretmenin daha önemli olduğu bir sosyal arenadır ve öğretmenler öğrencilerine hem akademik hem de duygusal destek sağlarlar. Öğretmen öğrencilerle haftada en az bir gün, günde en az 45- 50 dakika ve yıllık ortalama 150-180 gün yüz yüze gelmektedir (Ergin, 2012, s. 206). Bu da öğretmeni öğrencinin ebeveyni dışında en fazla zaman geçirdiği yetişkinlerden biri yapmaktadır (Ergin, 2012; Demir, 2012). Bu nedenle özellikle ergenlik döneminde öğretmenin de önemli bir sosyal destek kaynağı olarak görülmesi gerekmektedir.

Öğretmenler öğrencileri üzerinde davranış ve tutumlarıyla önemli bir etki kaynağıdır (Bozgeyikli, Doğan ve Işıklar, 2010; Bru, Murberg ve Stephens, 2001; Çivitci, 2011; Ellonen, Kääriäinen ve Autio, 2008; Erdoğan, 2008). Sınıf içerisinde ve dışında öğretmenlerden alınan destek bireyin davranış ve tutum geliştirmesinde



katkı sağlamakta ve bireyi mutlu etmektedir. Erdoğan (2008) öğretmenin vereceği pozitif mesajların öğrencinin gelişimini destekleyeceğini ifade etmiştir. Öğretmenler özellikle sosyal problem çözme anlayışları, sahip oldukları iletişim becerileri ile bireye örnek olurken bir yandan da bireyin gelişimsel bazı görevlerine etki etmektedirler. Wentzel, Battle, Russell ve Looney (2010) ortaokul öğrencilerinin öğretmenin kendisiyle ilgilenmesinin, konuyu açık anlaşılır bir şekilde anlatıp pozitif dönüt vermesinin, sosyal ve akademik problemleri olduğunda öğretmenlerine ulaşabilmelerinin; öğrencilerine sosyal davranışın pozitif formlarını göstermelerinin, okul motivasyonlarına ve akademik başarılarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte duygusal özerklik edinme yolunda bazı sorunlarına çözüm ararken ihtiyaç duyduğu yetişkin desteğini öğretmenlerinden alabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca duygusal özerkliğin gelişiminde ebeveyn ve ergen arasında yaşanan ilişkiyel değişimlerle beraber aile dışından yetişkinlerle de ilişkilerin artışı ve onların düşüncelerine verilen önemin artması beklenen bir durumdur.

Sosyal çevrenin destek kaynakları yalnızca aile, akran ve öğretmenden oluşmamaktadır. Sosyal çevre bunların yanında akraba, komşu, dini kurumlar v.s gibi öğeleri de içermekte (Hortaçsu, 2003) ve bireyin gelişimi de bu öğelerden etkilenmektedir. Ancak araştırma kapsamında bireye en yakın etkilerinin var olduğu düşünülen üç öğe ele alınmıştır.

Duygusal özerklik kavramına dair yapılan incelemelerde daha çok ebeveyn stilleri, öz saygı, depresyon, akademik performans, kaygı v.b. üzerinde araştırmalara rastlanmıştır. Aynı zamanda sosyal desteğe dair yapılan incelemelerinde ortak kavramlara odaklanan araştırmaların olduğu ancak iki kavramın bir arada ele alındığı bir araştırmanın var olmadığı görülmüştür.

Alan yazında duygusal özerklik ve sosyal destek kavramlarını buluşturan yalnızca Lamborn ve Steinberg (1993)' in araştırmasına rastlanmıştır. Ancak bu araştırmada sosyal destek yalnızca aile desteği açısından ele alınmıştır. Ryan ve Lynch (1989)' in Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından ele alınan duygusal özerklik kavramını ebeveynlerden olumsuz ayrılma olarak değerlendirmesi üzerine Lamborn ve Steinberg (1993) bu görüşleri test etmek amacıyla bir çalışma yapmıştır.

Bu çalışmada duygusal özerklik ve ana-baba destek algısı farklı olan 14-16 yaşlar arasındaki ergenlerin uyum puanlarını karşılaştırmışlardır. Duygusal zerkliği yüksek olan, ama ilişki desteği düşük olan ergenler problemlili uyum profilleri göstermişlerdir. Ayrıca ergenlerde duygusal özerklik ve destek ilişkisinin her ikisinde yüksek olanların, diğer ergenlerden daha fazla içsel sıkıntı ve davranış problemleri rapor etmelerine rağmen, psikososyal gelişim ve akademik yeterlilik ölçülerinde akranlarından daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Sonuçlar araştırmacılar tarafından duygusal özerkliğinin ergen-ebeveyn ilişkisini destekleyici bir bağlamda bazı gelişimsel avantajlar taşıdığı kadar bazı zararlı sonuçlar taşıyabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

## **BÖLÜM III: YÖNTEM**

### **3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Bu çalışma, 9, 10, 11 ve 12. sınıfta okuyan öğrencilerde duygusal özerklik ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkiyel tarama türünde bir araştırmadır.

Karasar (2005, ss.77-81)' e göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkiyel tarama modeli ise iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.

### **3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM**

Araştırmanın evreni 2013- 2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde öğrenim görmekte olan lise öğrencilerinden oluşmaktadır. İstanbul ilinden farklı sosyo-ekonomik düzeyler dikkate alınarak Ataşehir, Fatih, Kağıthane ilçeleri seçilmiş ve bu üç ilçeden bir Meslek Lisesi bir Anadolu Lisesi olmak üzere iki okul belirlenmiştir. Uygulamalar toplam altı okulda ve okul idaresinin uygun gördüğü sınıflarda bir ders saatinde yapılmıştır. Örneklem grubu belirlenen okullarda tüm sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan 752 öğrenciden oluşturulmuştur. Yapılan uygulama sonrasında veri toplama araçlarını hatalı ya da eksik yanıtladığı tespit edilen 203 öğrenciden alınan veriler değerlendirmeye alınmamış ve örneklem grubu 549 öğrenciden oluşturulmuştur.

Örneklemin belirlenmesinde elverişli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Elverişli örnekleme (convenience sampling) araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği örneklem elemanlarını araştırmaya almayı içerir. Bu örnekleme yöntemi araştırmacının örnekleme evren elemanlarının hepsini belirlemek imkansız olduğunda kullanılır (Emir, 2013, s. 329).

### **3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Bu araştırmada örneklem grubunu oluşturan öğrencilerden gerekli verileri elde etmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır (EK-3).

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırma kapsamında oluşturulan Kiřisel Bilgi Formu' nda öğrencilerin cinsiyet, yař, sınıf düzeyi gibi değişkenlerin yanında anne babanın yaşları, eğitim düzeyleri, çalışma durumu, sađ olup olmaması, boşanmış ya da birlikte olmaları ve maddi durum da ele alınmıştır. Bununla birlikte araştırma konularıyla ilişkili olduğu dūřünölen kardeş sayısı, doğum sırası, devamsızlık sayısı, not ortalaması, sınıf tekrarı yapıp yapmama ve disiplin cezası alıp almama durumlarını içeren soruların yanında aile, arkadaş ve öğretmenle iletişimi değerlendiren açık uçlu sorulara yer verilmiştir.

#### **3.3.2. Duygusal Özerklik Ölçeği**

Araştırma kapsamında Steinberg ve Silverberg tarafından 1986 yılında geliştirilmiş ve Deniz tarafından 2010 yılında Türkçe' ye çevrilmiş olan Duygusal Özerklik Ölçeği kullanılmıştır.

Ebeveynlerle ilişkide duygusal özerkliğin önemine dair Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından geliştirilen ölçek, bireylerin ebeveynlerinden duygusal özerkliklerini değerlendirdikleri 20 maddelik bir formdan oluşmaktadır. Ölçeğin 4 alt boyutu; ebeveyni idealleştirmeme (deidealization-5 madde), bireyleşme (individuation-5 madde), ebeveyn den bağımsızlaşma (nondependency of parents-4 madde) ve ebeveyni bir birey olarak görme (perceptions of parents as people-6 madde) olarak sıralanmaktadır. Bu boyutlardan idealleştirmeme ve ana babayı birey olarak görme bilişsel, bağımsızlık ve bireyleşme duyusuşaldır. Ölçek “Bana tamamen uygun” (4 puan), “Bana uygun” (3 puan), “Bana uygun değil” (2) ve “Bana hiç uygun değil” (1 puan) şeklinde 4 dereceli bir değerlendirme üzerinde işaretlenmektedir.

Ölçekten elde edilecek toplam puan 20 ile 80 arasında değişmektedir. Ölçekte puanlama yapılırken hem toplam puan hem de alt boyut toplam puanları hesaplanabilmektedir. Duygusal Özerklik Ölçeği'nin toplam Cronbach Alpha katsayısı .75 iken, İdealleştirmeme alt ölçeği için .63, ana-babayı birey olarak görme alt ölçeği için .61, bağımsızlık alt ölçeği için .51 ve bireyleşme alt ölçeği için .60'tır (Steinberg ve Silverberg, 1986). 1993 yılında Lamborn ve Steinberg tarafından yeniden ele alınan ölçeğin 20 maddelik formundan “ana-babayı birey olarak görme” alt boyutu çıkarılarak Duygusal Özerklik ölçeği 14 maddeye düşürülmüştür. Formun kısaltılmış olarak kullanımında Cronbach Alfa .82' ye yükselmiştir.

Duygusal Özerklik Ölçeği Deniz (2010) tarafından dilimize kazandırılmıştır. Dört faktörlü yapının test edildiği pilot çalışmada, açımlayıcı faktör analizinde faktörlerin düzgün bir şekilde dağılmadığı, “ana-babayı birey olarak görme” alt boyutunun ergen gelişimine katkısının zayıf olduğu ve düşük ve negatif madde toplam korelasyonlarına sahip olduğunu görülmüştür. Bu nedenle “ana-babayı birey olarak görme” alt boyutu analiz dışında tutulmuştur. Türkçe ölçekte yer alan 14 maddenin de istatistiksel olarak üç faktörlü yapı göstermesi, ayrıca ölçeği geliştirenler tarafından yeniden oluşturulan üç faktörlü on dört maddeli kısa formunun da kuramsal olarak anlamlı bulunmasından dolayı maddelerin üç faktörlü yapı altında incelenmesi yoluna gidilmiştir. Ayrıca madde analizlerinde, madde toplam puanları arasında genel olarak güçlü ve kabul edilebilir bir korelasyonel ilişki belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayı hesaplanmış ve alfa değeri .79 olarak bulunmuştur. Ayrıca alt boyutlar için alfa değerleri idealleştirmeme alt boyutu için .71, bağımsızlık alt boyutu için .64 ve bireyleşme alt boyutu için .67 olarak bulunmuştur.

Duygusal Özerklik Ölçeği' nin üç faktörlü Türkçe formunda 1, 3, 8, 11 ve 13. maddeler İdealleştirmeme, 2, 4, 5 ve 9. maddeler Bağımsızlık ve 6, 7, 10, 12 ve 14. maddeler ise Bireyleşme alt boyutlarına aittir. Ölçeğin orijinalinde ölçek maddeleri 4'ten başlayarak 1'e doğru puanlanmaktadır. Ancak, söz konusu puanlama biçiminin uygulama güçlüklerine yol açmasından dolayı, Türkçe formda maddeler

dönüştürülerek puanlama ölçeği 1 ile 4 arasında düzenlenmiştir. Buna göre, Duygusal Özerklik Ölçeği Türkçe formunun maddeleri “Bana hiç uygun değil” (1 puan), “Bana uygun değil” (2 puan), “Bana uygun” (3 puan), “Bana tamamen uygun” (4 puan) biçiminde 4’lü Likert biçiminde kurgulanmıştır. Ayrıca toplam puanların elde edilmesi için 4, 6, 10, 12 ve 14. maddeler tersine kodlanmaktadır (Deniz, 2010).

### **3.3.3. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği**

Yıldırım (1997) tarafından bireyin sosyal destek sistemi ile işlevselliği arasındaki ilişkiye dikkat çekmek amacıyla Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Türk toplumunda geliştirilmiştir. Algılanan sosyal destek ölçeğinin ilk formu aile, akraba, akran, öğretmen ve toplum boyutlarının her birinde yer alan 26 maddelik sorulardan oluşmuştur. Ancak Ölçeğin 1997 yılındaki 5 boyutlu formu, 2004 yılında 3 boyut olarak revize edilmiştir. Bu çalışmada 2004 yılında oluşturulan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-R kullanılmıştır.

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-R’nin Aile Desteği (AİD- 20 madde), Arkadaş Desteği (ARD- 13 madde) ve Öğretmen Desteği (ÖĞD- 17 madde) olmak üzere üç alt boyutu olmak üzere toplam 50 maddesi bulunmaktadır. Ölçek üçlü likert tipinde ve seçenekler “Bana uygun, “Bana kısmen uygun” ve “Bana uygun değil” şeklindedir. Her alt boyutta birer ters madde bulunmaktadır. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-R’nin toplam puanı 50-150, Aile Desteği puanı 20-60, Arkadaş Desteği puanı 13-39 ve Öğretmen Desteği Puanı 17-51 arasında değişmektedir ve yüksek puan bireyin daha fazla destek aldığı anlamına gelmektedir.

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-R’nin yapı geçerliliği temel bileşenler analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-R’nin aile desteği alt boyutunun üç faktörlü (sosyal ilgi ve duygusal destek, bilgi verme ve tavsiye desteği, takdir desteği), Arkadaş Desteği alt boyutunun tek faktörlü ve öğretmen desteği alt boyutunun iki faktörlü (duygusal destek, bilgi verme ve takdir desteği) olduğu görülmüştür. Ayrıca Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-R’nin açıklanan toplam varyansının % 56,492 olduğu görülmüştür.

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-R'nin benzer ölçeklerle geçerliliğine bakılmış ve  $p < 0.01$  düzeyinde negatif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır (Yıldırım, 2004). Algılanan Sosyal Destek Ölçeği- R' nin güvenilirliği Alpha güvenilirlik katsayısı ve Test Tekrar Test yöntemiyle incelenmiştir. Yıldırım (2004)'e göre Algılanan sosyal destek ölçeğinin iç tutarlılığı .93, aile desteği boyutunun .94, arkadaş desteği boyutunun .91 ve son olarak öğretmen desteği boyutunun .93 olarak hesaplanmıştır.

### 3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırma verilerinin elde edilmesinde daha önceden belirlenmiş ve İstanbul Valiliği'nden izin alınmış okullarda 2013-2014 eğitim öğretim yılı birinci döneminde uygulama yapılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS 16.0 ( Statistical Packets for Social Sciences- Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı) kullanılmıştır. Yapılan analizler aşağıdaki gibidir:

- Sürekli değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Moment Korelasyon Katsayısı tekniği, sürekli değişkenler ile süreksiz değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için Parametrik tekniklerden İlişkisiz Grup T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Non- Parametrik tekniklerden Mann Whitney- U Testi ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.
- Son olarak anket formunda yer alan “*Ailenizle, Arkadaşlarınızla ve Öğretmenlerinizle ilişkinizi (iletişim, duygusal ilişki v.s.) nasıl buluyorsunuz?*” açık uçlu sorularına verilen yanıtlar incelenmiş ve ifadelerin 3 kategori toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler “*olumlu ifade*”, “*olumlu ve olumsuz ifade*” ve “*olumsuz ifade*” şeklindedir. Bu kategorilerin analiz işleminde Parametrik tekniklerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Non- Parametrik tekniklerden Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda kategorilere ilişkin örnek ifadelere yer verilmiştir:

**Tablo 3-1: Öğrencilerin Aile, Arkadaş ve Öğretmenleriyle İlişkilerine Dair İfadeleri ve Oluşturulan Kategoriler**

<b>Soru İçeriği</b>	<b>Kategori</b>	<b>Öğrenci İfadeleri</b>
Aile	Olumlu İfade	Ailemdeki herkesle iletişimim çok güçlü. Çünkü evde herkes birbiriyle konuşarak halleder. Aramızda hiçbir şey saklamayız
	Olumlu ve Olumsuz İfade	Kendime zaman ayırmama pek izin vermedikleri konusu hariç ailemle aram mükemmel.
	Olumsuz İfade	Berbat. Beni anlamıyorlar. Çok fazla sıkıyorlar. Kendilerinden soğutup uzaklaştırıyorlar ve utandırıyorlar.
Arkadaş	Olumlu İfade	Arkadaşlarım benim hayatımın en önemli şeyleri. Ailem kadar değer verdiğim arkadaşlara sahibim
	Olumlu ve Olumsuz İfade	Çok fazla yakın arkadaşım yok. 2 tane canımdan çok sevdiğim arkadaşım var. Onlara çok güveniyorum.
	Olumsuz İfade	Hiçbir arkadaşımınla aşırı bir samimiyette değilim. Bu karşı tarafı kötü bulduğumdan değil. Benim daha çekingen olmamdan kaynaklanıyor.
Öğretmen	Olumlu İfade	Sorun yaşadığım hiçbir öğretmenim yok ve kendimi rahat ifade edebiliyorum.
	Olumlu ve Olumsuz İfade	Bazı öğretmenler dövüyor, bağırıyor ama bazı öğretmenler çok iyi, bağırmadan dövmeden uyarabiliyor
	Olumsuz İfade	Öğretmenlerle iletişime girmek bana göre korkulu rüya. Hani bir an düşünmeden konuşmak her şeyi batırabiliyor.



## BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda istatistiksel olarak yapılan çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiş ve daha sonra araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Aşağıda Kişisel Bilgi Formu' nda yer alan maddeler doğrultusunda örneklemin genel yapısına ait bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 4-1: Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Okul Türü	f	%
Anadolu Lisesi	262	47,7
Meslek Lisesi	287	52,3
Toplam	549	100,0

Tablo 4-1' de görüldüğü gibi, örneklem grubunu 262 (% 47,7) Anadolu Lisesi ve 287 (% 52,3) Meslek Lisesi' nde olmak üzere toplam 549 öğrenciden oluşmaktadır.

**Tablo 4-2: Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Cinsiyet	f	%
Kız	291	53,0
Erkek	258	47,0
Toplam	549	100,0

Tablo 4-2' de görüldüğü gibi, örneklem grubunu 291 (% 53) kız ve 287 (% 47) erkek olmak üzere toplam 549 öğrenciden oluşmaktadır.

**Tablo 4-3: Yaş Değişkeni İçin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Yaş Dağılımlarına İlişkin Bilgiler	
N	545
Aritmetik Ortalama	16,11
Standart Sapma	1,176
En Düşük Değer	14
En Yüksek Değer	19

Tablo 4-3' te görüldüğü gibi, örneklem grubunun yaş ortalamaları 16,11 olup; en düşük öğrenci yaşı 14 ve en yüksek öğrenci yaşı 19 şeklindedir.

**Tablo 4-4: Sınıf Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Sınıf Düzeyi	f	%
9. sınıf	139	25,3
10. sınıf	138	25,1
11. sınıf	138	25,1
12. sınıf	134	24,4
Toplam	549	100,0

Tablo 4-4' te görüldüğü gibi, örneklem grubu 139 (% 25,3) 9. Sınıf, 138 (% 25,1) 10. sınıf, 138 (% 25,1) 11. Sınıf ve 134 (% 24,4) 12. Sınıf olmak üzere toplam 549 öğrenciden oluşmaktadır.

**Tablo 4-5: Öğrencilerin Annenin Yaşı Değişkeni İçin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Anne Yaş Dağılımlarına İlişkin Bilgiler	
N	521
Aritmetik Ortalama	41,92
Standart Sapma	4,948
En Düşük Değer	31
En Yüksek Değer	60

Tablo 4-5' te görüldüğü gibi, örneklem grubunun annelerinin yaş ortalamaları 41,92 olup, en düşük anne yaşı 31, en yüksek anne yaşı 60 şeklindedir.

**Tablo 4-6: Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Anne Eğitim	f	%
Okuma-Yazma Bilmiyor	15	2,7
İlkokul	198	36,1
Ortaokul	88	16,0
Lise	150	27,3
Üniversite	90	16,4
Toplam	541	98,5
Kayıp veri	8	1,5
Toplam	549	100,0

Tablo 4-6' de görüldüğü gibi, örneklem grubundaki öğrencilerin ifadelerine göre annelerin 15 (% 2,7)'i okuma yazma bilmemekte, 198 (% 36,1)'i ilkokul, 88 (% 16,0)'i ortaokul, 150 (% 27, 3)' si lise, 90 (%16,4)'ı üniversite mezunudur. Ayrıca 8 (1,5) kayıp veri söz konusudur.

**Tablo 4-7: Annenin Çalışma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Annenin Çalışma Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Çalışıyor	182	33,2
Çalışmıyor	356	64,8
Toplam	538	98,0
Kayıp Veri	11	2,0
Toplam	549	100,0

Tablo 4-7' de görüldüğü gibi, örneklem grubundaki öğrencilerin 182 (% 33,2)' sinin annesi çalışırken 356 (% 64,8)'inin annesi çalışmamaktadır.

**Tablo 4-8: Öğrencilerin Babanın Yaşı Değişkeni İçin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

<b>Baba Yaş Dağılımlarına İlişkin Bilgiler</b>	
N	516
Aritmetik Ortalama	45,94
Standart Sapma	5,233
En Düşük Değer	34
En Yüksek Değer	68

Tablo 4-8' de görüldüğü gibi, örneklem grubunun babalarının yaş ortalamaları 45,94 olup, En düşük baba yaşı 34, en yüksek baba yaşı 68 şeklindedir.

**Tablo 4-9: Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Baba Eğitim</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Okuma-Yazma Bilmiyor	3	0,5
İlkokul	155	28,2
Ortaokul	105	19,1
Lise	161	29,3
Üniversite	115	20,9
Toplam	539	98,2
Kayıp veri	10	1,8
Toplam	549	100,0

Tablo 4-9’ da görüldüğü gibi, örneklem grubundaki öğrencilerin ifadelerine göre babaların 3 (% 0,5)’ü okuma yazma bilmemekte, 155 (% 28,2)’i ilkokul, 105 (% 19,1)’i ortaokul, 161 (% 29, 3)’ i lise, 115 (20,9)’i üniversite mezunudur. Ayrıca 10 (1,8) kayıp veri söz konusudur.

**Tablo 4-10: Babanın Çalışma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Babanın Çalışma Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Çalışıyor	481	87,6
Çalışmıyor	47	8,6
Toplam	528	96,2
Kayıp Veri	21	3,8
Toplam	549	100,0

Tablo 4-10’ da görüldüğü gibi, örneklem grubundaki öğrencilerin 481 (% 87,6)’ inin babası çalışırken 47 (% 8,6)’sının babası çalışmamaktadır.

**Tablo 4-11: Maddi Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Maddi durum</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Düşük	8	1,5
Ortanın Altı	139	25,3
Ortanın Üstü	364	66,3
Yüksek	22	4,0
Toplam	533	97,1
Kayıp Veri	16	2,9
Toplam	549	100,0

Tablo 4-11’ de görüldüğü gibi, örneklem grubundaki öğrencilerin 8’i (% 1,5) kendilerini düşük gelir grubunda, 139’u (% 25,3) ortanın altı gelir grubunda, 364’ ü (% 66,3) ortanın üstü gelir grubunda ve 22’si (% 4) yüksek gelir grubunda algıladığını ifade etmiştir.

**Tablo 4-12: Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Kardeş Sayısı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Tek çocuk	60	10,9
İki kardeş	261	47,5
Üç kardeş	167	30,4
Dört kardeş ve üzeri	57	10,4
Toplam	545	99,3
Kayıp Veri	4	0,7
Toplam	549	100,0

Tablo 4-12’ de görüldüğü gibi, örneklem grubundaki öğrencilerin 60’ı (% 10,9) ailesinde tek çocuk olduğunu, 261’i (% 47,5) iki kardeş olduklarını, 167’si (% 30 ,6) üç kardeş olduklarını, 57’ si (% 10, 4) dört kardeş ve üzeri olduklarını ve belirtmişlerdir.

**Tablo 4-13: Doğum Sırası Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Doğum sırası</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
İlk çocuk	241	43,9
Orta çocuk	81	14,8
Son çocuk	198	36,1
Toplam	520	94,7
Kayıp veri	29	5,3
Toplam	549	100,0

Tablo 4-13’ te görüldüğü gibi, örneklem grubundaki öğrencilerin 241’i (% 43,9) ilk çocuk olduklarını, 81’i (% 14,8) orta çocuk olduklarını ve 198’i (36,1) son çocuk olduğunu ifade etmiştir.

**Tablo 4-14: Anne-Babanın Evlilik Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Anne-Babanın Evlilik Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Boşanmış	33	6,0
Beraber	495	90,2
Diğer	7	1,3
Toplam	535	97,4
Kayıp Veri	14	2,6
Toplam	549	100,0

Tablo 4-14' te görüldüğü gibi, örneklem grubundaki öğrencilerin 33'ünün (% 6,0) anne babası boşanmış ve 495'inin (% 90,2) anne babası beraberdir.

**Tablo 4-15: Anne-Babanın Sağ/ Ölü Olması Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Anne-Baba Sağ/ Ölü</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
İkisi de hayatta	536	97,6
Anne veya baba yaşamıyor	12	2,2
Toplam	548	99,8
Kayıp Veri	1	0,2
Toplam	549	100,0

Tablo 4-15' de görüldüğü gibi, örneklem grubundaki öğrencilerin 536'sının (% 97,6) anne babası hayattadır. Öğrencilerin 12' sinin (% 2,2) anne veya babası vefat etmiştir.

**Tablo 4-16: Özürsüz Devamsızlık Yapılan Gün Sayısı Değişkeni İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

<b>Özürsüz Devamsızlık Sayısı Dağılımlarına İlişkin Bilgiler</b>	
N	522
Aritmetik Ortalama	10,85
Standart Sapma	6,007
En Düşük Değer	0
En Yüksek Değer	42

Tablo 4-16' da görüldüğü gibi, örneklem grubundaki öğrencilerin özürsüz devamsızlık yaptıkları gün sayıları ortalamaları 10,85 olup; en düşük özürsüz devamsızlık sayısı 0, en yüksek devamsızlık sayısı 42 şeklindedir.

**Tablo 4-17: Son Not Ortalaması Değişkeni İçin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Not Ortalaması Dağılımlarına İlişkin Bilgiler	
N	529
Aritmetik Ortalama	72,46
Standart Sapma	13,505
En Düşük Değer	40
En Yüksek Değer	100

Tablo 4-17’ de görüldüğü gibi, örneklem grubundaki öğrencilerin son not ortalamalarının ortalaması 72,46 olup; en düşük not ortalaması 40, en yüksek not ortalaması 100 şeklindedir.

**Tablo 4-18: Sınıf Tekrarı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Sınıf Tekrarı	f	%
Evet	42	7,7
Hayır	505	92,0
Toplam	547	99,6
Kayıp Veri	2	,4
Toplam	549	100,0

Tablo 4-18’ de görüldüğü gibi, örneklem grubundaki öğrencilerin 42’ si (% 7,7) sınıf tekrarı yapmış, 505’i (% 92) sınıf tekrarı yapmamıştır.

**Tablo 4-19: Disiplin Cezası Alma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Disiplin Cezası Alma	f	%
Evet	31	5,6
Hayır	518	94,4
Toplam	549	100,0

Tablo 4-19’ da görüldüğü gibi, örneklem grubundaki öğrencilerin 31’ i (% 5,6) disiplin cezası almış, 518’i (% 94,4) disiplin cezası almamıştır.

**Tablo 4-20: Aile, Arkadaş ve Öğretmen İlişki Değerlendirmelerine Oluşturulan Kategoriler İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Alan	Kategori	f	%
Aile	Olumlu ifade	409	74,5
	Olumlu ve olumsuz ifade	84	15,3
	Olumsuz ifade	39	7,1
	Toplam	532	96,9
	Kayıp veri	17	3,1
	Toplam	549	100,0
Arkadaş	Olumlu ifade	430	78,3
	Olumlu ve olumsuz ifade	73	13,3
	Olumsuz ifade	21	3,8
	Toplam	524	95,4
	Kayıp veri	25	4,6
	Toplam	549	100,0
Öğretmen	Olumlu ifade	360	65,6
	Olumlu ve olumsuz ifade	104	18,9
	Olumsuz ifade	61	11,1
	Toplam	525	95,6
	Kayıp veri	24	4,4
	Toplam	549	100,0

Tablo 4-20’ de görüldüğü gibi, örneklem grubundaki öğrencilerin 409’u (% 74,5) ailesine ilişkin olumlu ifadeler kullanırken, 84’ü (% 15,3) ailesine ilişkin olumlu ve olumsuz ifadeler kullanmış ve 39’ u (%7,1) ailesine ilişkin olumsuz ifadeler kullanmışlardır. Örneklem grubundaki öğrencilerin 430’u (% 78,3) arkadaşlarına ilişkin olumlu ifadeler kullanırken, 73’ü (% 13,3) arkadaşlarına ilişkin olumlu ve olumsuz ifadeler kullanmış ve 21’ i (% 3,8) arkadaşlarına ilişkin olumsuz ifadeler kullanmışlardır. Son olarak; örneklem grubundaki öğrencilerin 360’ı (% 65,6) öğretmenlerine ilişkin olumlu ifadeler kullanırken, 104’ ü (% 18,9) öğretmenlerine ilişkin olumlu ve olumsuz ifadeler kullanmış ve 61’ i (% 11,1) öğretmenlerine ilişkin olumsuz ifadeler kullanmışlardır.



#### 4.1. DUYGUSAL ÖZERKLİK VE SOSYAL DESTEK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Örneklemin genel yapısının tanıtılması amacıyla verilen bilgiler sonrasında bu bölümde Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla ölçeklerin aritmetik ortalama, standart sapma ve aralarındaki ilişkiye dair korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan işlemlere ilişkin tablolar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4-21: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Ölçek ve Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Duygusal Özerklik Ölçeği	549	35,472	6,918
İdealleştirmeme	549	12,856	2,913
Bağımsızlık	549	9,865	2,250
Bireyleşme	549	12,751	3,267

Tablo 4-21’ de görüldüğü gibi, öğrencilerin Duygusal Özerklik Ölçeği’ nden almış oldukları puanların ortalaması  $\bar{X} = 35,472$  ve standart sapması  $SS = 6,918$ ’ dir. Duygusal Özerklik Ölçeği alt boyutlarında İdealleştirmeme alt boyutundan alınan puanların ortalaması  $\bar{X} = 12,856$  ve standart sapması  $SS = 2,913$ ; Bağımsızlık alt boyutundan alınan puanların ortalaması  $\bar{X} = 9,865$  ve standart sapması  $SS = 2,250$ ; Bireyleşme alt boyutundan alınan puanların ortalaması  $\bar{X} = 12,751$  ve standart sapması  $3,267$ ’ dir.

**Tablo 4-22: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Ölçek ve Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	549	125,173	16,117
Aile Desteği	549	52,466	7,449
Arkadaş Desteği	549	34,785	4,740
Öğretmen Desteği	549	37,922	9,250

Tablo 4-22' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nden almış oldukları puanların ortalaması  $\bar{X} = 125,173$  ve standart sapması  $SS= 16,117$ ' dir. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği alt boyutlarında Aile Desteği alt boyutundan alınan puanların ortalaması  $\bar{X} = 52,466$  ve standart sapması  $SS= 7,449$ ; Arkadaş Desteği alt boyutundan alınan puanların ortalaması  $\bar{X} = 34,785$  ve standart sapması  $SS= 4,740$ ; Öğretmen Desteği alt boyutundan alınan puanların ortalaması  $\bar{X} = 37,922$  ve standart sapması  $SS= 9,250$ ' dir.

**Tablo 4-23: Duygusal Özerklik Ölçeği ile Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Aile Desteği	Arkadaş Desteği	Öğretmen Desteği
Duygusal Özerklik Ölçeği	$r= 0,482(**)$	$r= 0,566(**)$	$r= 0,103(*)$	$r= 0,332(**)$
İdealleştirmeme	$r= 0,456(**)$	$r= 0,528 (**)$	$r= 0,066$	$r= 0,335(**)$
Bağımsızlık	$r= 0,377(**)$	$r= 0,444 (**)$	$r= 0,085(*)$	$r= 0,256(**)$
Bireyleşme	$r= 0,355(**)$	$r= 0,422(**)$	$r= 0,101(*)$	$r= 0,227(**)$

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

Tablo 4-23' te görüldüğü gibi, Duygusal Özerklik Ölçeği ile Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda duygusal özerklik, bağımsızlık ve bireyleşme ile algılanan sosyal destek, aile, arkadaş ve öğretmen desteği arasında istatistiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. İdealleştirmeme ile algılanan sosyal destek, aile ve öğretmen desteği arasında istatistiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Duygusal özerklik düzeyi arttıkça aileden, arkadaştan ve öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin arttığı görülmüştür.

## 4.2. DUYGUSAL ÖZERKLİK VE ALGILANAN SOSYAL DESTEK ÖLÇEĞİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin örneklemin demografik ve akademik özellikleri açısından incelemesine ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Tablo 4-24: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	SH <sub>x</sub>	t testi		
						t	Sd	p
Duygusal Özerklik Ölçeği	Anadolu Lisesi	262	34,473	6,731	,416	-3,260	547	,001
	Meslek Lisesi	287	36,383	6,971	,412			
İdealleştirmeme	Anadolu Lisesi	262	12,179	2,796	,173	-5,328	547	,000
	Meslek Lisesi	287	13,474	2,886	,170			
Bağımsızlık	Anadolu Lisesi	262	9,618	2,214	,137	-2,468	547	,014
	Meslek Lisesi	287	10,091	2,262	,134			
Bireyleşme	Anadolu Lisesi	262	12,676	3,081	,190	-,513	547	,608
	Meslek Lisesi	287	12,819	3,432	,203			
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Anadolu Lisesi	262	123,50	16,538	1,022	-2,328	547	,020
	Meslek Lisesi	287	126,70	15,597	,921			
Aile Desteği	Anadolu Lisesi	262	52,702	7,651	,473	,709	547	,479
	Meslek Lisesi	287	52,251	7,268	,429			
Arkadaş Desteği	Anadolu Lisesi	262	34,931	4,581	,283	,690	547	,490
	Meslek Lisesi	287	34,652	4,885	,288			
Öğretmen Desteği	Anadolu Lisesi	262	35,870	9,812	,606	-5,037	513,117	,000
	Meslek Lisesi	287	39,794	8,290	,489			

Tablo 4-24' te görüldüğü gibi, öğrencilerin Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Bağımsız Grup t Testi sonucunda; toplam duygusal özerklikte, idealleştirmeme ve öğretmen desteği boyutlarında  $p < .01$  düzeyinde, bağımsızlık boyutunda, toplam algılanan sosyal destekte  $p < .05$  düzeyinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark meslek lisesi lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bireyleşme, aile desteği ve arkadaş desteği boyutlarında anlamlı farklara rastlanmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 4-25: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	SH <sub>x</sub>	t testi		
						t	Sd	p
Duygusal Özerklik Ölçeği	Kız	291	35,540	7,357	,431	,246	546,811	,806
	Erkek	258	35,395	6,400	,398			
İdealleştirmeme	Kız	262	12,536	2,887	,169	-2,718	547	,007
	Erkek	287	13,209	2,908	,181			
Bağımsızlık	Kız	262	9,969	2,305	,135	1,149	547	,251
	Erkek	287	9,748	2,185	,136			
Bireyleşme	Kız	262	13,031	3,524	,207	2,153	544,730	,032
	Erkek	287	12,438	2,927	,182			
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Kız	291	126,51	15,906	,932	2,063	547	,040
	Erkek	258	123,67	16,251	1,012			
Aile Desteği	Kız	291	51,777	7,938	,465	-2,335	546,305	,020
	Erkek	258	53,244	6,789	,423			
Arkadaş Desteği	Kız	291	35,986	3,933	,231	6,436	475,758	,000
	Erkek	258	33,430	5,194	,323			
Öğretmen Desteği	Kız	291	38,742	8,954	,525	2,215	547	,027
	Erkek	258	36,996	9,506	,592			

Tablo 4-25' te görüldüğü gibi, öğrencilerin Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Bağımsız Grup t Testi sonucunda; toplam duygusal özerklikte ve bağımsızlık boyutunda cinsiyet farkları anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ). İdealleştirmeme boyutunda erkekler lehine

ve arkadaş desteğinde kızlar lehine anlamlı farklara rastlanmıştır ( $p < .01$ ). Bireyleşme boyutunda, toplam algılanan sosyal destekte ve öğretmen desteği boyutunda kızlar lehine, aile desteği boyutunda erkekler lehine anlamlı farklara rastlanmıştır ( $p < .05$ ).

**Tablo 4-26: Yaş ile Duygusal Özerklik ve Algılanan Sosyal Destek Ölçekleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

DEĞİŞKENLER	N	r	p
Yaş Duygusal Özerklik Ölçeği	545	-,163 (**)	,000
Yaş İdealleştirmeme	545	-, 116 (**)	,007
Yaş Bağımsızlık	545	-, 171 (**)	,000
Yaş Bireyleşme	545	-,124 (**)	,004
Yaş Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	545	-,136(**)	,002
Yaş Aile	545	-,044	,300
Yaş Arkadaş	545	,004	,930
Yaş Öğretmen	545	-,201(**)	,000

\*\* $p < .01$

Tablo 4-26' da görüldüğü gibi, öğrencilerin yaşı ile Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda; öğrencinin yaşı ile toplam duygusal özerklik ( $p < .01$ ), idealleştirmeme ( $p < .01$ ), bağımsızlık ( $p < .01$ ) ve bireyleşme boyutları ( $p < .01$ ), toplam algılanan sosyal destek ( $p < .01$ ) ve öğretmen desteği boyutu ( $p < .01$ ) arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır.

**Tablo 4-27: Duygusal Özerklik ve Algılanan Sosyal Destek Ölçekleri Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Ölçek	N, SS Ve $\bar{X}$ değerleri				ANOVA SONUÇLARI					
	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Duygusal Özerklik Ölçeği	9	139	37,216	6,371	G.Arası	1248,249	3	416,083	9,079	,000
	10	138	36,188	7,193	G. İçi	24976,563	545	45,829		
	11	138	33,138	6,511	Toplam	26224,812	548			
	12	134	35,328	6,979						
		549	35,472	6,918						
İdealleş-tirmeme	9	139	13,460	2,714	G.Arası	166,953	3	55,651	6,763	,000
	10	138	13,123	2,903	G. İçi	4484,679	545	8,229		
	11	138	11,978	2,853	Toplam	4651,632	548			
	12	134	12,858	3,002						
		549	12,856	2,913						
Bağımsızlık	9	139	10,374	2,154	G.Arası	110,295	3	36,765	7,522	,000
	10	138	10,196	2,270	G. İçi	2663,731	545	4,888		
	11	138	9,254	2,215	Toplam	2774,026	548			
	12	134	9,627	2,203						
		549	9,865	2,250						
Bireyleşme	9	139	13,381	3,197	G.Arası	156,885	3	52,295	5,007	,002
	10	138	12,870	3,341	G. İçi	5691,928	545	10,444		
	11	138	11,906	3,030	Toplam	5848,812	548			
	12	134	12,843	3,351						
		549	12,751	3,267						
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	9	139	130,17	14,747	G.Arası	5079,800	3	1693,267	6,723	,000
	10	138	124,78	15,645	G. İçi	137266,761	545	251,866		
	11	138	122,30	15,646	Toplam	142346,561	548			
	12	134	123,34	17,383						
		549	125,17	16,117						
Aile	9	139	53,900	6,863	G.Arası	500,008	3	166,669	3,037	,029
	10	138	52,210	6,993	G. İçi	29910,619	545	54,882		
	11	138	51,246	7,860	Toplam	30410,627	548			
	12	134	52,500	7,875						
		549	52,466	7,450						
Arkadaş	9	139	34,791	5,355	G.Arası	26,314	3	8,771	,389	,761
	10	138	35,065	4,345	G. İçi	12286,323	545	22,544		
	11	138	34,826	4,428	Toplam	12312,638	548			
	12	134	34,448	4,794						
		549	34,785	4,740						
Öğretmen	9	139	41,482	8,000	G. arası	2491,817	3	830,606	10,196	,000
	10	138	37,507	9,233	G. İçi	44399,815	545	81,468		
	11	138	36,232	8,754	Toplam	46891,632	548			
	12	134	36,396	10,034						
		549	37,922	9,250						

Tablo 4-27' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Duygusal Özerklik Ölçeği ile Algılanan Sosyal Destek Ölçeği boyutlarının sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

sonucunda; toplam duygusal özerklikte, idealleştirmeme, bağımsızlık ve bireyleşme boyutlarında, toplam algılanan sosyal destekte, aile desteği ve öğretmen desteği boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklara rastlanmıştır (p < .01) ancak arkadaş desteğinde sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunamamıştır (p > .05).

Öğrencilerin Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği boyutlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen istatistiksel farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post- Hoc istatistiğine geçilmiştir. Öğretmen desteği boyutunda Levene's Testi sonucu p < .05 olduğundan Tamhane Testi uygulanmıştır. Duygusal özerklik, idealleştirmeme, bağımsızlık ve bireyleşme boyutları, algılanan sosyal destek ve aile boyutlarının Levene's Testi sonucu p > .05 olduğundan ve N değerleri yakın olduğundan Tukey Testi uygulanmıştır.

**Tablo 4-28: Öğretmen Desteği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Sınıf (i)	Sınıf (j)	Ort. Farkı (i-j)	SH <sub>x</sub>	p
Öğretmen Desteği	9. Sınıf	10. Sınıf	3,975(*)	1,038	,001
		11. Sınıf	5,250(*)	1,008	,000
		12. Sınıf	5,086(*)	1,101	,000
	10. Sınıf	9. Sınıf	-3,975(*)	1,038	,001
		11. Sınıf	1,275	1,083	,807
		12. Sınıf	1,112	1,170	,920
	11. Sınıf	9. Sınıf	-5,250(*)	1,008	,000
		10. Sınıf	-1,275	1,083	,807
		12. Sınıf	-,164	1,143	1,000
	12. Sınıf	9. Sınıf	-5,086(*)	1,101	,000
		10. Sınıf	-1,112	1,170	,920
		11. Sınıf	,164	1,143	1,000

\*p < .05

Tablo 4-28' de görüldüğü gibi, öğrencilerin öğretmen desteği boyutunun hangi sınıf düzeyleri arasında farklılaştığını test etmek için uygulanan Post- Hoc Tamhane testi sonucunda 9. sınıf ile tüm sınıflar arasında 9. Sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklara rastlanmıştır (p < .05).

**Tablo 4-29: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Alt boyutları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Sınıf (i)	Sınıf (j)	Ort. Farkı (i-j)	SH <sub>x</sub>	p
Duygusal Özerklik Ölçeği	9. Sınıf	10. Sınıf	1,027	,814	,587
		11. Sınıf	4,078(*)	,814	,000
		12. Sınıf	1,887	,820	,099
	10. Sınıf	9. Sınıf	-1,027	,814	,587
		11. Sınıf	3,051(*)	,815	,001
		12. Sınıf	,860	,821	,722
	11. Sınıf	9. Sınıf	-4,078(*)	,814	,000
		10. Sınıf	-3,051(*)	,815	,001
		12. Sınıf	-2,191(*)	,821	,039
	12. Sınıf	9. Sınıf	-1,887	,820	,099
		10. Sınıf	-,860	,821	,722
		11. Sınıf	2,191(*)	,821	,039
İdealleştirmeme	9. Sınıf	10. Sınıf	,337	,345	,762
		11. Sınıf	1,482(*)	,345	,000
		12. Sınıf	,602	,347	,307
	10. Sınıf	9. Sınıf	-,337	,345	,762
		11. Sınıf	1,145(*)	,345	,005
		12. Sınıf	,265	,348	,872
	11. Sınıf	9. Sınıf	-1,482(*)	,345	,000
		10. Sınıf	-1,145(*)	,345	,005
		12. Sınıf	-,880	,348	,057
	12. Sınıf	9. Sınıf	-,602	,347	,307
		10. Sınıf	-,265	,348	,872
		11. Sınıf	,880	,348	,057
Bağımsızlık	9. Sınıf	10. Sınıf	,178	,266	,908
		11. Sınıf	1,120(*)	,266	,000
		12. Sınıf	,747(*)	,268	,028
	10. Sınıf	9. Sınıf	-,178	,266	,908
		11. Sınıf	,942(*)	,266	,002
		12. Sınıf	,569	,268	,148
	11. Sınıf	9. Sınıf	-1,120(*)	,266	,000
		10. Sınıf	-,942(*)	,266	,002
		12. Sınıf	-,373	,268	,505
	12. Sınıf	9. Sınıf	-,747(*)	,268	,028
		10. Sınıf	-,569	,268	,148
		11. Sınıf	,373	,268	,505
Bireyleşme	9. Sınıf	10. Sınıf	,512	,388	,552
		11. Sınıf	1,476(*)	,388	,001
		12. Sınıf	,538	,391	,516
	10. Sınıf	9. Sınıf	-,512	,388	,552
		11. Sınıf	,964	,389	,065
		12. Sınıf	,026	,392	1,000
	11. Sınıf	9. Sınıf	-1,476(*)	,388	,001
		10. Sınıf	-,964	,389	,065
		12. Sınıf	-,937	,392	,080
	12. Sınıf	9. Sınıf	-,538	,391	,516
		10. Sınıf	-,026	,392	1,000
		11. Sınıf	,937	,392	,080

\*p < .05

Tablo 4-29' da görüldüğü gibi, öğrencilerin Duygusal Özerklik Ölçeği ve alt boyutlarının hangi sınıf düzeyleri arasında farklılaştığını test etmek için uygulanan



Post- Hoc Tukey testi sonuçları doğrultusunda, toplam duygusal özerklikte 11. sınıf ile 9 ve 10. sınıf arasındaki farklar 11. sınıf aleyhine ve 11. sınıf ile 12. sınıf düzeyleri arasındaki 12. sınıf öğrencileri aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İdealleştirmeme boyutunda 11. sınıf ile 9 ve 10. sınıf düzeyleri arasındaki farklar 11. sınıf öğrencileri aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bağımsızlık boyutunda 9. sınıf ile 11 ve 12. sınıf düzeyleri arasındaki farklar 9. sınıf lehine ve 10. sınıf ile 11. sınıf düzeyleri arasındaki farklar 10. Sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Son olarak, bireyleşme boyutunda 9 ve 11. sınıf düzeyleri arasındaki farklar 9. sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ).

**Tablo 4-30: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi(i)	Sınıf Düzeyi (j)	Ort. Farkı (i-j)	SH <sub>x</sub>	p
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	9. Sınıf	10. Sınıf	5,390(*)	1,907	,025
		11. Sınıf	7,868(*)	1,907	,000
		12. Sınıf	6,829(*)	1,921	,002
	10. Sınıf	9. Sınıf	-5,390(*)	1,907	,025
		11. Sınıf	2,478	1,911	,565
		12. Sınıf	1,439	1,925	,878
	11. Sınıf	9. Sınıf	-7,868(*)	1,907	,000
		10. Sınıf	-2,478	1,911	,565
		12. Sınıf	-1,039	1,925	,949
	12. Sınıf	9. Sınıf	-6,829(*)	1,921	,002
		10. Sınıf	-1,439	1,925	,878
		11. Sınıf	1,039	1,925	,949
Aile Desteği	9. Sınıf	10. Sınıf	1,689	,890	,230
		11. Sınıf	2,653(*)	,890	,016
		12. Sınıf	1,399	,897	,402
	10. Sınıf	9. Sınıf	-1,689	,890	,230
		11. Sınıf	,964	,892	,702
		12. Sınıf	-,290	,898	,988
	11. Sınıf	9. Sınıf	-2,653(*)	,890	,016
		10. Sınıf	-,964	,892	,702
		12. Sınıf	-1,254	,898	,503
	12. Sınıf	9. Sınıf	-1,399	,897	,402
		10. Sınıf	,290	,898	,988
		11. Sınıf	1,254	,898	,503

\* $p < .05$

Tablo 4-30' da görüldüğü gibi, öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve aile desteği alt boyutunun hangi sınıf düzeyleri arasında farklılaştığını test etmek için Post- Hoc Tukey testi uygulanmıştır. Toplam algılanan sosyal destekte 9. sınıf

ile tüm sınıflar arasında 9. sınıf öğrencileri lehine; aile desteği boyutunda 9. sınıf ile 11. sınıf arasında 9. sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılara rastlanmıştır ( $p < .05$ ).

**Tablo 4-31: Annenin Yaşı İle Duygusal Özerklik ve Algılanan Sosyal Destek Ölçekleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

DEĞİŞKENLER	N	r	p
Anne Yaş Duygusal Özerklik Ölçeği	521	-,065	,138
Anne Yaş İdealleştirmeme	521	-,061	,163
Anne Yaş Bağımsızlık	521	-,083	,059
Anne Yaş Bireyleşme	521	-,026	,558
Anne Yaş Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	521	-,040	,367
Anne Yaş Aile	521	,019	,657
Anne Yaş Arkadaş	521	,036	,410
Anne Yaş Öğretmen	521	-,102(*)	,020

\* $p < .05$

Tablo 4-31' de görüldüğü gibi, öğrencilerin annelerinin yaşı ile Duygusal Özerklik ve Algılanan Sosyal Destek Ölçekleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda anne yaşı ile yalnızca öğretmen desteği boyutu arasında negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişkiye rastlanmıştır ( $r = -,102$ ;  $p < .05$ ).

**Tablo 4-32: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Non- Parametrik Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	Sıralar Ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p
Duygusal Özerklik Ölçeği	Okuma yazma bilmiyor	15	277,27	3,532	4	,473
	İlkokul	198	284,64			
	Ortaokul	88	270,47			
	Lise	150	266,10			
	Üniversite	90	248,63			
	Toplam	541				
İdealleştirmeme	Okuma yazma bilmiyor	15	276,53	9,280	4	,054
	İlkokul	198	289,80			
	Ortaokul	88	287,22			
	Lise	150	255,63			
	Üniversite	90	238,47			
	Toplam	541				
Bağımsızlık	Okuma yazma bilmiyor	15	272,20	2,070	4	,723
	İlkokul	198	280,33			
	Ortaokul	88	261,68			
	Lise	150	273,76			
	Üniversite	90	254,79			
	Toplam	541				
Bireyleşme	Okuma yazma bilmiyor	15	259,70	,840	4	,933
	İlkokul	198	278,04			
	Ortaokul	88	269,35			
	Lise	150	269,48			
	Üniversite	90	261,41			
	Toplam	541				
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Okuma yazma bilmiyor	15	242,50	2,349	4	,672
	İlkokul	198	263,67			
	Ortaokul	88	281,16			
	Lise	150	282,42			
	Üniversite	90	262,91			
	Toplam	541				
Aile	Okuma Yazma Bilmiyor	15	163,77	13,613	4	,009
	İlkokul	198	253,75			
	Ortaokul	88	273,44			
	Lise	150	288,50			
	Üniversite	90	295,27			
	Toplam	541				
Arkadaş	Okuma Yazma Bilmiyor	15	256,90	1,086	4	,897
	İlkokul	198	263,90			
	Ortaokul	88	271,91			
	Lise	150	274,59			
	Üniversite	90	282,09			
	Toplam	541				
Öğretmen	Okuma Yazma Bilmiyor	15	305,33	4,253	4	,373
	İlkokul	198	274,62			
	Ortaokul	88	280,47			
	Lise	150	274,42			
	Üniversite	90	242,36			
	Toplam	541				

Tablo 4-32' de görüldüğü gibi, Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Non-Parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, yalnızca aile boyutunda  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır.

Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Uygulanan Mann Whitney- U Testi sonucunda; okuma yazma bilmeme ile ilkokul arasında ilkokul lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=986,500$ ;  $z= -2,171$ ;  $p=,030$ ). Okuma yazma bilmeme ile ortaokul arasında ortaokul lehine  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=371,500$ ;  $z= -2,705$ ;  $p=,007$ ). Okuma yazma bilmeme ile lise arasında lise lehine  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=613,500$ ;  $z=-2,909$ ;  $p=,004$ ). Okuma yazma bilmeme ile üniversite arasında üniversite lehine  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=365,000$ ;  $z=-2,848$ ;  $p=,004$ ). İlkokul ile lise arasında lise lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=12939,000$ ;  $z=-2,061$ ;  $p=,039$ ). Son olarak İlkokul ile üniversite arasında üniversite lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=7571,500$ ;  $z=-2,048$ ;  $p=,041$ ).

**Tablo 4-33: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Annenin Çalışıp Çalışmamasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	SH <sub>x</sub>	t testi		
						t	Sd	p
Duygusal Özerklik Ölçeği	Çalışıyor	182	34,434	6,886	,510	-2,522	536	,012
	Çalışmıyor	356	36,020	6,906	,366			
İdealleştirmeme	Çalışıyor	182	12,269	2,861	,212	-3,316	536	,001
	Çalışmıyor	356	13,140	2,894	,153			
Bağımsızlık	Çalışıyor	182	9,659	2,236	,166	-1,563	536	,119
	Çalışmıyor	356	9,980	2,264	,120			
Bireyleşme	Çalışıyor	182	12,506	3,251	,241	-1,319	536	,188
	Çalışmıyor	356	12,899	3,284	,174			
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Çalışıyor	182	124,87	15,758	1,168	-,350	536	,726
	Çalışmıyor	356	125,38	16,002	,848			
Aile	Çalışıyor	182	52,176	7,723	,572	-,668	536	,504
	Çalışmıyor	356	52,626	7,234	,383			
Arkadaş	Çalışıyor	182	34,637	4,882	,362	-,664	536	,507
	Çalışmıyor	356	34,921	4,594	,244			
Öğretmen	Çalışıyor	182	38,055	8,881	,658	,268	536	,788
	Çalışmıyor	356	37,829	9,432	,450			

Tablo 4-33' te görüldüğü gibi, öğrencilerin Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği' nin annenin çalışıp çalışmamasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Bağımsız Grup t Testi sonucunda; toplam duygusal özerklik ( $p < .05$ ) ve idealleştirmeme boyutunda

( $p < .01$ ) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Elde edilen farklar annenin çalışmaması lehinedir.

**Tablo 4-34: Babanın Yaşı ile Duygusal Özerklik ve Algılanan Sosyal Destek Ölçekleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

DEĞİŞKENLER	N	r	p
Baba Yaş Duygusal Özerklik Ölçeği	516	-,070	,110
Baba Yaş İdealleştirmeme	516	-,060	,176
Baba Yaş Bağımsızlık	516	-,101(*)	,022
Baba Yaş Bireyleşme	516	-,027	,538
Baba Yaş Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	516	-,055	,216
Baba Yaş Aile	516	,023	,600
Baba Yaş Arkadaş	516	,039	,382
Baba Yaş Öğretmen	516	-,095(*)	,031

\* $p < .05$

Tablo 4-34' te görüldüğü gibi, öğrencilerin babalarının yaşı ile Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda babanın yaşı ile bağımsızlık ( $p < .05$ ) ve öğretmen desteği ( $p < .05$ ) boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

**Tablo 4-35: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	Sıralar Ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p
Duygusal Özerklik Ölçeği	Okuma yazma bilmiyor	3	368,17	9,357	4	,053
	İlkokul	155	276,86			
	Ortaokul	105	295,70			
	Lise	161	267,92			
	Üniversite	115	237,65			
	Toplam	539				
İdealleştirmeme	Okuma yazma bilmiyor	3	455,50	16,274	4	,003
	İlkokul	155	280,29			
	Ortaokul	105	298,26			
	Lise	161	266,88			
	Üniversite	115	229,85			
	Toplam	539				
Bağımsızlık	Okuma yazma bilmiyor	3	335,00	3,283	4	,512
	İlkokul	155	274,79			
	Ortaokul	105	287,16			
	Lise	161	263,27			
	Üniversite	115	255,61			
	Toplam	539				
Bireyleşme	Okuma yazma bilmiyor	3	229,50	4,920	4	,296
	İlkokul	155	271,06			
	Ortaokul	105	290,06			
	Lise	161	274,05			
	Üniversite	115	245,64			
	Toplam	541				
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Okuma Yazma Bilmiyor	3	402,17	15,818	4	,003
	İlkokul	155	248,85			
	Ortaokul	105	314,76			
	Lise	161	273,52			
	Üniversite	115	249,28			
	Toplam	539				
Aile	Okuma Yazma Bilmiyor	3	386,00	6,744	4	,150
	İlkokul	155	247,05			
	Ortaokul	105	273,82			
	Lise	161	274,95			
	Üniversite	115	287,50			
	Toplam	539				
Arkadaş	Okuma Yazma Bilmiyor	3	298,67	7,652	4	,105
	İlkokul	155	242,21			
	Ortaokul	105	288,04			
	Lise	161	274,42			
	Üniversite	115	284,06			
	Toplam	539				
Öğretmen	Okuma Yazma Bilmiyor	3	415,33	32,873	4	,000
	İlkokul	155	257,06			
	Ortaokul	105	336,19			
	Lise	161	269,68			
	Üniversite	115	223,67			
	Toplam	539				

Tablo 4-35’ te görüldüğü gibi, öğrencilerin Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği boyutlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Kruskal

Wallis Testi sonucunda; idealleştirmeme boyutunda, toplam algılanan sosyal destekte ve öğretmen desteği boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ( $p < .01$ ). Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

İdealleştirmeme boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farkın bulunduğunu belirlemek üzere yapılan Mann Whitney- U Testi sonucunda; okuma yazma bilmeme ile ortaokul arasında okuma yazma bilmeme lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=49,000$ ;  $z = -2,045$ ;  $p = ,041$ ). Okuma yazma bilmeme ile lise arasında okuma yazma bilmeme lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=79,500$ ;  $z = -1,998$ ;  $p = ,046$ ). Okuma yazma bilmeme ile lise arasında lise lehine  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=613,500$ ;  $z = -2,909$ ;  $p = ,004$ ). Okuma yazma bilmeme ile üniversite arasında okuma yazma bilmeme lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=39,000$ ;  $z = -2,297$ ;  $p = ,022$ ). İlkokul ile üniversite arasında ilkokul lehine  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=7226,000$ ;  $z = -2,608$ ;  $p = ,009$ ). Son olarak ortaokul ile üniversite arasında ortaokul lehine  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=4399,000$ ;  $z = -3,497$ ;  $p = ,000$ ).

Toplam algılanan sosyal destekte baba eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farkın bulunduğunu belirlemek üzere yapılan Mann Whitney- U Testi sonucunda; ilkokul ile ortaokul arasında ortaokul lehine  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=6085,000$ ;  $z = -3,451$ ;  $p = ,001$ ). Ortaokul ile lise arasında ortaokul lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=7203,000$ ;  $z = -2,038$ ;  $p = ,042$ ). Ortaokul ile üniversite arasında ortaokul lehine  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=4584,000$ ;  $z = -3,083$ ;  $p = ,002$ ).

Öğretmen boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farkın bulunduğunu belirlemek üzere yapılan Mann Whitney- U Testi sonucunda; okuma yazma bilmeme ile üniversite arasında okuma yazma bilmeme lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=58,000$ ;  $z = -1,960$ ;  $p = ,050$ ). İlkokul ile ortaokul arasında ortaokul lehine  $p < .01$  düzeyinde

anlamli farklara rastlanmifstir ( $U=5629,500$ ;  $z=-4,219$ ;  $p=,000$ ). Ortaokul ile lise arasinda ortaokul lehine  $p < .01$  düzeyinde anlamli farklara rastlanmifstir ( $U=6406,500$ ;  $z=-3,339$ ;  $p=,001$ ). Ortaokul ile universite arasinda ortaokul lehine  $p < .01$  düzeyinde anlamli farklara rastlanmifstir ( $U=3595,500$ ;  $z= -5,184$ ;  $p=,000$ ). Son olarak lise ile universite arasinda lise lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamli farklara rastlanmifstir ( $U=7715,500$ ;  $z= -2,360$ ;  $p= ,018$ ).

**Tablo 4-36: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Babanın Çalışıp Çalışmamasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	SH <sub>x</sub>	t testi		
						t	Sd	p
Duygusal Özerklik Ölçeği	Çalışıyor	481	35,524	6,950	,317	,794	526	,428
	Çalışmıyor	47	34,681	6,966	1,016			
İdealleştirmeme	Çalışıyor	481	12,886	2,925	,133	,362	526	,718
	Çalışmıyor	47	12,723	3,048	,445			
Bağımsızlık	Çalışıyor	481	9,886	2,293	,105	,901	526	,368
	Çalışmıyor	47	9,575	1,874	,273			
Bireyleşme	Çalışıyor	481	12,753	3,275	,149	,739	526	,460
	Çalışmıyor	47	12,383	3,247	,474			
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Çalışıyor	481	125,81	15,798	,720	2,268	526	,024
	Çalışmıyor	47	120,30	17,102	2,495			
Aile	Çalışıyor	481	52,825	7,239	,330	2,441	526	,015
	Çalışmıyor	47	50,085	8,392	1,224			
Arkadaş	Çalışıyor	481	34,956	4,626	,211	1,765	526	,078
	Çalışmıyor	47	33,702	4,881	,712			
Öğretmen	Çalışıyor	481	38,033	9,314	,425	1,079	526	,281
	Çalışmıyor	47	36,511	8,390	1,224			

Tablo 4-36' da görüldüğü gibi, öğrencilerin Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği' nin babanın çalışıp çalışmamasına göre anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Bağımsız Grup t Testi sonucunda; yalnızca toplam algılanan sosyal destekte ( $p < .05$ ) ve aile desteği boyutunda ( $p < .05$ ) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark babanın çalışması lehine istatistiksel olarak anlamli bulunmuştur.



**Tablo 4-37: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Maddi Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Maddi Durum	N	Sıralar Ortalaması	$X^2$	Sd	p
Duygusal Özerklik Ölçeği	Düşük	8	275,56	4,317	3	,229
	Ortanın Altı	139	286,51			
	Ortanın Üstü	364	261,91			
	Yüksek	22	224,77			
	Toplam	533				
İdealleştirmeme	Düşük	8	210,25	2,922	3	,404
	Ortanın Altı	139	282,79			
	Ortanın Üstü	364	262,71			
	Yüksek	22	258,80			
	Toplam	533				
Bağımsızlık	Düşük	8	276,62	2,507	3	,474
	Ortanın Altı	139	283,57			
	Ortanın Üstü	364	261,70			
	Yüksek	22	246,43			
	Toplam	533				
Bireyleşme	Düşük	8	337,62	6,060	3	,109
	Ortanın Altı	139	282,71			
	Ortanın Üstü	364	262,64			
	Yüksek	22	214,25			
	Toplam	533				
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Düşük	8	186,50	7,115	3	,068
	Ortanın altı	139	252,65			
	Ortanın üstü	364	277,15			
	Yüksek	22	218,98			
	Toplam	533				
Aile Desteği	Düşük	8	141,12	8,881	3	,031
	Ortanın altı	139	248,31			
	Ortanın üstü	364	276,65			
	Yüksek	22	271,25			
	Toplam	533				
Arkadaş Desteği	Düşük	8	253,38	9,702	3	,021
	Ortanın altı	139	233,52			
	Ortanın üstü	364	280,58			
	Yüksek	22	258,89			
	Toplam	533				
Öğretmen Desteği	Düşük	8	215,38	6,119	3	,106
	Ortanın altı	139	273,94			
	Ortanın üstü	364	269,84			
	Yüksek	22	195,02			
	Toplam	533				

Tablo 4-37' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanlarının maddi durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis Testi sonucunda, yalnızca aile ve arkadaş desteği boyutlarında grupların aritmetik

ortalamları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Aile desteği boyutunda maddi durum değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farkın bulunduğunu belirlemek üzere yapılan Mann Whitney- U Testi sonucunda; düşük maddi durum ile ortanın altı arasında düşük maddi durum aleyhine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=323,000$ ;  $z = -1,994$ ;  $p = ,046$ ). Düşük maddi durum ile ortanın üstü arasında düşük maddi durum aleyhine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=721,500$ ;  $z = -2,448$ ;  $p = ,014$ ).

Arkadaş desteği boyutunda maddi durum değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farkın bulunduğunu belirlemek üzere yapılan Mann Whitney- U Testi sonucunda; ortanın altı maddi durum ile ortanın üstü arasında ortanın üstü maddi durum lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=20805,500$ ;  $z = -3,111$ ;  $p = ,002$ ).

**Tablo 4-38: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan ANOVA Testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	N, SS Ve $\bar{X}$ Değerleri				ANOVA SONUÇLARI					
	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Duygusal Özerklik Ölçeği	Tek Çocuk	60	36,267	6,889	G. Arası	48,422	3	16,141	,334	,801
	2 Kardeş	261	35,464	6,867	G. İçi	26131,791	541	48,303		
	3 kardeş	167	35,407	7,416	Toplam	26180,213	544			
	4+ kardeş	57	35,053	5,893						
		545	35,492	6,937						
İdealleştirme	Tek Çocuk	60	12,733	3,036	G.Arası	13,287	3	4,429	,518	,670
	2 Kardeş	261	12,740	2,858	G. İçi	4627,935	541	8,554		
	3 kardeş	167	13,078	3,108	Toplam	4641,222	544			
	4+ kardeş	57	12,965	2,521						
		545	12,866	2,921						
Bağımsızlık	Tek Çocuk	60	10,183	2,151	G.Arası	10,212	3	3,404	,667	,572
	2 Kardeş	261	9,781	2,334	G. İçi	2759,740	541	5,101		
	3 kardeş	167	9,934	2,154	Toplam	2769,952	544			
	4+ kardeş	57	9,702	2,314						
		545	9,864	2,257						
Bireyleşme	Tek Çocuk	60	13,350	2,951	G. Arası	59,778	3	19,926	1,868	,134
	2 Kardeş	261	12,943	3,240	G. İçi	5771,213	541	10,668		
	3 kardeş	167	12,395	3,471	Toplam	5830,991	544			
	4+ kardeş	57	12,386	3,069						
		545	12,762	3,274						
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Tek Çocuk	60	126,08	14,958	G.Arası	427,652	3	142,551	,549	,649
	2 Kardeş	261	125,62	15,639	G. İçi	140476,696	541	259,661		
	3 kardeş	167	123,76	17,310	Toplam	140904,349	544			
	4+ kardeş	57	125,18	15,781						
		545	125,06	16,094						
Aile	Tek Çocuk	60	53,833	6,740	G. Arası	463,531	3	154,510	2,805	,039
	2 Kardeş	261	52,988	7,185	G. İçi	29801,856	541	55,087		
	3 kardeş	167	51,593	7,740	Toplam	30265,387	544			
	4+ kardeş	57	50,825	8,188						
		545	52,428	7,459						
Arkadaş	Tek Çocuk	60	34,117	4,665	G. Arası	61,870	3	20,623	,915	,433
	2 Kardeş	261	34,724	4,713	G. İçi	12196,596	541	22,545		
	3 kardeş	167	34,784	5,035	Toplam	12258,466	544			
	4+ kardeş	57	35,561	4,075						
		545	34,763	4,747						
Öğretmen	Tek Çocuk	60	38,133	9,344	G. Arası	92,279	3	30,760	,358	,783
	2 Kardeş	261	37,908	8,946	G. İçi	46443,673	541	85,848		
	3 kardeş	167	37,383	9,658	Toplam	46535,952	544			
	4+ kardeş	57	38,790	9,449						
		545	37,864	9,249						

Tablo 4-38’ de görüldüğü gibi, öğrencilerin Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği’ nin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonucunda, yalnızca Aile Desteği boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Post-Hoc tekniğine geçilmiştir. Aile Desteği boyutunda Levene’s Testi sonucu  $p > .05$  olduğundan ve N değerleri birbirine yakın olmadığından LSD Testi uygulanmıştır.

**Tablo 4-39: Aile Desteği Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Sınıf(i)	Sınıf (j)	Ort. Farkı (i-j)	SH <sub>x</sub>	p
Tek Çocuk	2 Kardeş	,845	1,063	,427
	3 Kardeş	2,241(*)	1,117	,045
	4 ve üzeri kardeş	3,009(*)	1,373	,029
2 Kardeş	Tek Çocuk	-,845	1,063	,427
	3 Kardeş	1,396	,735	,058
	4 ve üzeri kardeş	2,164(*)	1,085	,047
3 Kardeş	Tek Çocuk	-2,241(*)	1,117	,045
	2 Kardeş	-1,396	,735	,058
	4 ve üzeri kardeş	,768	1,139	,500
4 ve üzeri kardeş	Tek Çocuk	-3,009(*)	1,373	,029
	2 Kardeş	-2,164(*)	1,085	,047
	3 Kardeş	-,768	1,139	,500

\* $p < .05$

Tablo 4-39’ da görüldüğü gibi Aile Desteği boyutunun kardeş sayısına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan Post-Hoc LSD sonucunda tek çocuk olma ile 3 ve 4 ve üzeri kardeş olma arasında tek çocuk olma lehine; 2 kardeş olma ile 4 ve üzeri kardeş olma arasında 2 kardeş olma lehine anlamlı farklara rastlanmıştır ( $p < .05$ ).

**Tablo 4-40: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Ölçek	Doğum Sırası	N, SS Ve $\bar{X}$ Değerleri			ANOVA SONUÇLARI					
		N	$\bar{X}$	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Duygusal Özerklik Ölçeği	İlk Çocuk	205	35,054	6,740	G. Arası	107,033	2	53,516	1,114	,329
	Ortanca Çocuk	81	36,407	6,921	G. İçi	23105,783	481	48,037		
	Son Çocuk	198	35,364	7,127	Toplam	23212,816	483			
		484	35,407	6,933						
İdealleştir-meme	İlk Çocuk	205	12,6488	2,838	G. Arası	29,856	2	14,928	1,784	,169
	Ortanca Çocuk	81	13,3580	2,938	G. İçi	4025,193	481	8,368		
	Son Çocuk	198	12,9242	2,931	Toplam	4055,050	483			
		484	12,8802	2,898						
Bağımsız-lık	İlk Çocuk	205	9,907	2,173	G. Arası	17,230	2	8,615	1,675	,188
	Ortanca Çocuk	81	10,148	2,356	G. İçi	2473,547	481	5,143		
	Son Çocuk	198	9,631	2,326	Toplam	2490,777	483			
		484	9,835	2,271						
Birey-leşme	İlk Çocuk	205	12,498	3,165	G. Arası	13,964	2	6,982	,638	,529
	Ortanca Çocuk	81	12,901	3,364	G. İçi	5261,166	481	10,938		
	Son Çocuk	198	12,808	3,426	Toplam	5275,130	483			
		484	12,692	3,305						
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	İlk çocuk	205	126,38	16,793	G. Arası	602,719	2	301,359	1,135	,322
	Ortanca çocuk	81	124,57	16,196	G. İçi	127698,909	481	265,486		
	Son çocuk	198	123,98	15,801	Toplam	128301,628	483			
		484	125,10	16,298						
Aile Desteği	İlk çocuk	205	52,576	7,729	G. Arası	144,255	2	72,128	1,272	,281
	Ortanca çocuk	81	51,099	8,368	G. İçi	27274,379	481	56,703		
	Son çocuk	198	52,546	6,940	Toplam	27418,634	483			
		484	52,316	7,534						
Arkadaş Desteği	İlk çocuk	205	34,780	4,847	G. Arası	24,364	2	12,182	,546	,580
	Ortanca çocuk	81	35,358	4,383	G. İçi	10740,083	481	22,329		
	Son çocuk	198	34,737	4,732	Toplam	10764,446	483			
		484	34,860	4,721						
Öğretmen Desteği	İlk çocuk	205	39,020	9,100	G. Arası	544,516	2	272,258	3,198	,042
	Ortanca çocuk	81	38,111	9,589	G. İçi	40949,341	481	85,134		
	Son çocuk	198	36,702	9,207	Toplam	41493,857	483			
		484	37,919	9,269						

Tablo 4-40' da görüldüğü gibi, öğrencilerin Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanlarının doğum sırası değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonucunda, yalnızca öğretmen desteği boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Post-

Hoc tekniğine geçilmiştir. Öğretmen desteği boyutunda Levene's Testi sonucu  $p > .05$  olduğundan ve N değerleri birbirine yakın olmadığından LSD Testi uygulanmıştır.

**Tablo 4-41: Öğretmen Desteği Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan POST-HOC LSD Testi Sonuçları**

Sınıf(i)	Sınıf (j)	Ort. Farkı (i-j)	SH <sub>x</sub>	p
İlk çocuk	Ortanca çocuk	,908	1,211	,454
	Son çocuk	2,317(*)	,919	,012
Ortanca çocuk	İlk çocuk	-,908	1,211	,454
	Son çocuk	1,409	1,217	,247
Son çocuk	İlk çocuk	-2,317(*)	,919	,012
	Ortanca çocuk	-1,409	1,217	,247

\* $p < .05$

Tablo 4-41' de görüldüğü gibi öğretmen desteği boyutunun doğum sırası değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan Post-Hoc LSD sonucunda ilk çocuk olma ile son çocuk olma arasında ilk çocuk olma lehine anlamlı farklara rastlanmıştır ( $p < .05$ ).

**Tablo 4-42: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Anne Babanın Evlilik Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Evlilik durum	N	Sıralar Ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p
Duygusal Özerklik Ölçeği	Boşanmış	33	184,23	15,975	2	,000
	Beraber	495	275,45			
	Diğer	7	136,07			
	Toplam	535				
İdealleştirmeme	Boşanmış	33	176,21	20,520	2	,000
	Beraber	495	276,34			
	Diğer	7	111,00			
	Toplam	535				
Bağımsızlık	Boşanmış	33	193,18	9,305	2	,010
	Beraber	495	273,70			
	Diğer	7	217,71			
	Toplam	535				
Bireyleşme	Boşanmış	33	223,89	6,185	2	,045
	Beraber	495	272,38			
	Diğer	7	166,07			
	Toplam	535				
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Boşanmış	33	228,08	5,192	2	,075
	Birlikte	495	272,01			
	Diğer	7	172,79			
	Toplam	535				
Aile	Boşanmış	33	257,39	5,107	2	,078
	Birlikte	495	270,52			
	Diğer	7	140,07			
	Toplam	535				
Arkadaş	Boşanmış	33	252,42	4,027	2	,134
	Birlikte	495	270,58			
	Diğer	7	159,00			
	Toplam	535				
Öğretmen	Boşanmış	33	223,47	4,006	2	,135
	Birlikte	495	271,78			
	Diğer	7	210,57			
	Toplam	535				

Tablo 4-42’ de görüldüğü gibi, öğrencilerin Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanlarının anne babanın evlilik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Non- Parametrik Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Uygulama sonucunda toplam duygusal özerklikte ( $p < .01$ ), idealleştirmeme ( $p < .01$ ), bağımsızlık ( $p < .05$ ) ve bireyleşme ( $p < .05$ ) boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunurken; toplam algılanan sosyal destek, aile desteği, arkadaş desteği ve öğretmen desteği boyutlarında anlamlı farklılara rastlanmamıştır. Toplam duygusal özerklik, idealleştirmeme, bağımsızlık ve bireyleşme boyutlarındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Non-Parametrik Mann Whitney- U testleri uygulanmıştır.

Duygusal özerklikte anne babanın evlilik durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farkın bulunduğunu belirlemek üzere uygulanan Mann Whitney- U Testi sonucunda; boşanmış ile beraber grup arasında beraber olan grup lehine  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U = 5385,000$ ;  $z = -3,283$ ;  $p = ,001$ ). Beraber ile diğer grup arasında beraber olan grup lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U = 827,000$ ;  $z = -2,379$ ;  $p = ,017$ ).

İdealleştirmeme boyutunda anne babanın evlilik durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farkın bulunduğunu belirlemek üzere uygulanan Mann Whitney- U Testi sonucunda; boşanmış ile beraber grup arasında beraber olan grup lehine  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U = 5111,000$ ;  $z = -3,622$ ;  $p = ,000$ ). Beraber ile diğer grup arasında beraber olan grup lehine  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U = 661,000$ ;  $z = -2,828$ ;  $p = ,005$ ).

Bağımsızlık boyutunda anne babanın evlilik durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farkın bulunduğunu belirlemek üzere uygulanan Mann Whitney- U Testi sonucunda; boşanmış ile beraber grup arasında beraber olan grup lehine  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U = 5701,000$ ;  $z = -2,932$ ;  $p = ,003$ ).

Bireyleşme boyutunda anne babanın evlilik durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farkın bulunduğunu belirlemek üzere uygulanan Mann Whitney- U Testi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklar bulunamamıştır.



**Tablo 4-43: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Anne Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Non- Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Anne Baba Sağ/Ölü	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Duygusal Özerklik Ölçeği	İkisi de hayatta	536	274,56	147163,50			
	Anne ya da baba hayatta değil	12	271,88	3262,50	3184,500	-,058	,954
	Toplam	548					
İdealleştirmeme	İkisi de hayatta	536	275,61	147728,50			
	Anne ya da baba hayatta değil	12	224,79	2697,50	2619,500	-,106	,269
	Toplam	548					
Bağımsızlık	İkisi de hayatta	536	274,87	147328,00			
	Anne ya da baba hayatta değil	12	258,17	3098,00	3020,000	-,364	,715
	Toplam	548					
Bireyleşme	İkisi de hayatta	536	273,31	146493,50			
	Anne ya da baba hayatta değil	12	327,71	3932,50	2577,500	-1,183	,237
	Toplam	548					
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	İkisi de hayatta	536	275,60	147719,00			
	Anne ya da Baba hayatta değil	12	225,58	2707,00	2629,000	-1,082	,279
	Toplam	548					
Aile	İkisi de hayatta	536	275,83	147843,50			
	Anne ya da baba hayatta değil	12	215,21	2582,50	2504,500	-1,315	,189
	Toplam	548					
Arkadaş	İkisi de hayatta	536	274,70	147240,00			
	Anne ya da baba hayatta değil	12	265,50	3186,00	3108,000	-,201	,841
	Toplam	548					
Öğretmen	İkisi de hayatta	536	274,65	147214,50			
	Anne ya da baba hayatta değil	12	267,62	3211,50	3133,500	-,152	,879
	Toplam	548					

Tablo 4-43' te görüldüğü gibi, öğrencilerin Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanlarının anne-babanın sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 4-44: Özürsüz Devamsızlık Yapılan Gün Sayısı İle Duygusal Özerklik ve Algılanan Sosyal Destek Ölçekleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

DEĞİŞKENLER	N	r	p
Özürsüz Devamsızlık Duygusal Özerklik Ölçeği	522	-,221 (**)	,000
Özürsüz Devamsızlık İdealleştirmeme	522	-,202 (**)	,000
Özürsüz Devamsızlık Bağımsızlık	522	-,197 (**)	,000
Özürsüz Devamsızlık Bireyleşme	522	-,154 (**)	,000
Özürsüz Devamsızlık Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	522	-,111 (**)	,011
Özürsüz Devamsızlık Aile Desteği	522	-,078	,074
Özürsüz Devamsızlık Arkadaş Desteği	522	,123 (**)	,005
Özürsüz Devamsızlık Öğretmen Desteği	522	-,190 (**)	,000

\*\* $p < .01$

Tablo 4-44' te görüldüğü gibi, özürsüz devamsızlık yapılan gün sayısı ile Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi uygulanmıştır. Özürsüz devamsızlık yapılan gün sayısı ile toplam duygusal özerklik ( $p < .01$ ), idealleştirmeme ( $p < .01$ ), bağımsızlık ( $p < .01$ ) ve bireyleşme boyutları ( $p < .01$ ), toplam algılanan sosyal destek ( $p < .01$ ) ve öğretmen desteği boyutları ( $p < .01$ ) arasında negatif yönlü; arkadaş desteği boyutu ile pozitif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır ( $p < .01$ ). Özürsüz devamsızlık yapılan gün sayısı ile aile desteği boyutu arasında herhangi bir ilişki saptanmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 4-45: Son Not Ortalaması ile Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

DEĞİŞKENLER	N	R	p
Not Ortalaması Duygusal Özerklik Ölçeği	529	,055	,203
Not Ortalaması İdealleştirmeme	529	-,061	,160
Not Ortalaması Bağımsızlık	529	,054	,216
Not Ortalaması Bireyleşme	529	,135(**)	,002
Not Ortalaması Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	529	,147 (**)	,001
Not Ortalaması Aile Desteği	529	,190 (**)	,000
Not Ortalaması Arkadaş Desteği	529	,065	,138
Not Ortalaması Öğretmen Desteği	529	,071	,102

\*\* $p < .01$

Tablo 4-45' te geçen yılki not ortalaması ile Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda; Öğrencinin son not ortalaması ile bireyleşme boyutu ( $p < .01$ ), toplam algılanan sosyal destek ( $p < .01$ ) ve aile desteği boyutu ( $p < .01$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Ancak öğrencinin son not ortalaması ile toplam duygusal özerklik, idealleştirmeme ve bağımsızlık, arkadaş desteği ve öğretmen desteği boyutları arasında anlamlı ilişkilere rastlanmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 4-46: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Sınıf Tekrarı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	SH <sub>x</sub>	t testi																																																																																																
						t	Sd	p																																																																																														
Duygusal Özerklik Ölçeği	Evet	42	36,214	7,643	1,179	,707	545	,480																																																																																														
	Hayır	505	35,428	6,866	,305				İdealleşmeme	Evet	42	13,191	3,233	,499	,754	545	,451	Hayır	505	12,838	2,888	,129	Bağımsızlık	Evet	42	10,000	2,400	,370	,394	545	,694	Hayır	505	9,857	2,242	,0998	Bireyleşme	Evet	42	13,024	3,612	,557	,554	545	,580	Hayır	505	12,733	3,245	,144	Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Evet	42	125,79	11,744	1,812	,316	55,324	,753	Hayır	505	125,17	16,435	,731	Aile Desteği	Evet	42	51,619	6,499	1,003	-,779	545	,436	Hayır	505	52,553	7,529	,335	Arkadaş Desteği	Evet	42	35,286	3,840	,593	,731	545	,465	Hayır	505	34,729	4,811	,214	Öğretmen Desteği	Evet	42	38,881	7,092	1,094	,848	53,726	,400	Hayır
İdealleşmeme	Evet	42	13,191	3,233	,499	,754	545	,451																																																																																														
	Hayır	505	12,838	2,888	,129				Bağımsızlık	Evet	42	10,000	2,400	,370	,394	545	,694	Hayır	505	9,857	2,242	,0998	Bireyleşme	Evet	42	13,024	3,612	,557	,554	545	,580	Hayır	505	12,733	3,245	,144	Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Evet	42	125,79	11,744	1,812	,316	55,324	,753	Hayır	505	125,17	16,435	,731	Aile Desteği	Evet	42	51,619	6,499	1,003	-,779	545	,436	Hayır	505	52,553	7,529	,335	Arkadaş Desteği	Evet	42	35,286	3,840	,593	,731	545	,465	Hayır	505	34,729	4,811	,214	Öğretmen Desteği	Evet	42	38,881	7,092	1,094	,848	53,726	,400	Hayır	505	37,887	9,388	,418										
Bağımsızlık	Evet	42	10,000	2,400	,370	,394	545	,694																																																																																														
	Hayır	505	9,857	2,242	,0998				Bireyleşme	Evet	42	13,024	3,612	,557	,554	545	,580	Hayır	505	12,733	3,245	,144	Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Evet	42	125,79	11,744	1,812	,316	55,324	,753	Hayır	505	125,17	16,435	,731	Aile Desteği	Evet	42	51,619	6,499	1,003	-,779	545	,436	Hayır	505	52,553	7,529	,335	Arkadaş Desteği	Evet	42	35,286	3,840	,593	,731	545	,465	Hayır	505	34,729	4,811	,214	Öğretmen Desteği	Evet	42	38,881	7,092	1,094	,848	53,726	,400	Hayır	505	37,887	9,388	,418																								
Bireyleşme	Evet	42	13,024	3,612	,557	,554	545	,580																																																																																														
	Hayır	505	12,733	3,245	,144				Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Evet	42	125,79	11,744	1,812	,316	55,324	,753	Hayır	505	125,17	16,435	,731	Aile Desteği	Evet	42	51,619	6,499	1,003	-,779	545	,436	Hayır	505	52,553	7,529	,335	Arkadaş Desteği	Evet	42	35,286	3,840	,593	,731	545	,465	Hayır	505	34,729	4,811	,214	Öğretmen Desteği	Evet	42	38,881	7,092	1,094	,848	53,726	,400	Hayır	505	37,887	9,388	,418																																						
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Evet	42	125,79	11,744	1,812	,316	55,324	,753																																																																																														
	Hayır	505	125,17	16,435	,731				Aile Desteği	Evet	42	51,619	6,499	1,003	-,779	545	,436	Hayır	505	52,553	7,529	,335	Arkadaş Desteği	Evet	42	35,286	3,840	,593	,731	545	,465	Hayır	505	34,729	4,811	,214	Öğretmen Desteği	Evet	42	38,881	7,092	1,094	,848	53,726	,400	Hayır	505	37,887	9,388	,418																																																				
Aile Desteği	Evet	42	51,619	6,499	1,003	-,779	545	,436																																																																																														
	Hayır	505	52,553	7,529	,335				Arkadaş Desteği	Evet	42	35,286	3,840	,593	,731	545	,465	Hayır	505	34,729	4,811	,214	Öğretmen Desteği	Evet	42	38,881	7,092	1,094	,848	53,726	,400	Hayır	505	37,887	9,388	,418																																																																		
Arkadaş Desteği	Evet	42	35,286	3,840	,593	,731	545	,465																																																																																														
	Hayır	505	34,729	4,811	,214				Öğretmen Desteği	Evet	42	38,881	7,092	1,094	,848	53,726	,400	Hayır	505	37,887	9,388	,418																																																																																
Öğretmen Desteği	Evet	42	38,881	7,092	1,094	,848	53,726	,400																																																																																														
	Hayır	505	37,887	9,388	,418																																																																																																	

Tablo 4-46' da görüldüğü gibi, öğrencilerin Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanlarının sınıf tekrarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Bağımsız Grup t Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 4-47: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Disiplin Cezası Alıp Almama Değişkenine Göre Farklaşım Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	SH <sub>x</sub>	t testi																																																																																																
						t	Sd	p																																																																																														
Duygusal Özerklik Ölçeği	Evet	31	31,194	9,347	1,679	-2,661	31,855	,012																																																																																														
	Hayır	518	35,728	6,670	,293				İdealleşirmeme	Evet	31	12,065	4,211	,756	-1,095	31,626	,282	Hayır	518	12,903	2,816	,124	Bağımsızlık	Evet	31	8,968	2,373	,426	-2,295	547	,022	Hayır	518	9,919	2,233	,098	Bireyleşme	Evet	31	10,161	3,874	,696	-3,868	32,442	,000	Hayır	518	12,905	3,165	,139	Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Evet	31	118,81	19,823	3,560	-2,273	547	,023	Hayır	518	125,55	15,810	,695	Aile Desteği	Evet	31	49,000	10,424	1,872	-1,935	31,733	,062	Hayır	518	52,674	7,194	,316	Arkadaş Desteği	Evet	31	34,065	5,112	,918	-,871	547	,384	Hayır	518	34,828	4,719	,207	Öğretmen Desteği	Evet	31	35,742	12,069	2,168	-1,048	32,052	,302	Hayır
İdealleşirmeme	Evet	31	12,065	4,211	,756	-1,095	31,626	,282																																																																																														
	Hayır	518	12,903	2,816	,124				Bağımsızlık	Evet	31	8,968	2,373	,426	-2,295	547	,022	Hayır	518	9,919	2,233	,098	Bireyleşme	Evet	31	10,161	3,874	,696	-3,868	32,442	,000	Hayır	518	12,905	3,165	,139	Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Evet	31	118,81	19,823	3,560	-2,273	547	,023	Hayır	518	125,55	15,810	,695	Aile Desteği	Evet	31	49,000	10,424	1,872	-1,935	31,733	,062	Hayır	518	52,674	7,194	,316	Arkadaş Desteği	Evet	31	34,065	5,112	,918	-,871	547	,384	Hayır	518	34,828	4,719	,207	Öğretmen Desteği	Evet	31	35,742	12,069	2,168	-1,048	32,052	,302	Hayır	518	38,052	9,052	,398										
Bağımsızlık	Evet	31	8,968	2,373	,426	-2,295	547	,022																																																																																														
	Hayır	518	9,919	2,233	,098				Bireyleşme	Evet	31	10,161	3,874	,696	-3,868	32,442	,000	Hayır	518	12,905	3,165	,139	Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Evet	31	118,81	19,823	3,560	-2,273	547	,023	Hayır	518	125,55	15,810	,695	Aile Desteği	Evet	31	49,000	10,424	1,872	-1,935	31,733	,062	Hayır	518	52,674	7,194	,316	Arkadaş Desteği	Evet	31	34,065	5,112	,918	-,871	547	,384	Hayır	518	34,828	4,719	,207	Öğretmen Desteği	Evet	31	35,742	12,069	2,168	-1,048	32,052	,302	Hayır	518	38,052	9,052	,398																								
Bireyleşme	Evet	31	10,161	3,874	,696	-3,868	32,442	,000																																																																																														
	Hayır	518	12,905	3,165	,139				Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Evet	31	118,81	19,823	3,560	-2,273	547	,023	Hayır	518	125,55	15,810	,695	Aile Desteği	Evet	31	49,000	10,424	1,872	-1,935	31,733	,062	Hayır	518	52,674	7,194	,316	Arkadaş Desteği	Evet	31	34,065	5,112	,918	-,871	547	,384	Hayır	518	34,828	4,719	,207	Öğretmen Desteği	Evet	31	35,742	12,069	2,168	-1,048	32,052	,302	Hayır	518	38,052	9,052	,398																																						
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Evet	31	118,81	19,823	3,560	-2,273	547	,023																																																																																														
	Hayır	518	125,55	15,810	,695				Aile Desteği	Evet	31	49,000	10,424	1,872	-1,935	31,733	,062	Hayır	518	52,674	7,194	,316	Arkadaş Desteği	Evet	31	34,065	5,112	,918	-,871	547	,384	Hayır	518	34,828	4,719	,207	Öğretmen Desteği	Evet	31	35,742	12,069	2,168	-1,048	32,052	,302	Hayır	518	38,052	9,052	,398																																																				
Aile Desteği	Evet	31	49,000	10,424	1,872	-1,935	31,733	,062																																																																																														
	Hayır	518	52,674	7,194	,316				Arkadaş Desteği	Evet	31	34,065	5,112	,918	-,871	547	,384	Hayır	518	34,828	4,719	,207	Öğretmen Desteği	Evet	31	35,742	12,069	2,168	-1,048	32,052	,302	Hayır	518	38,052	9,052	,398																																																																		
Arkadaş Desteği	Evet	31	34,065	5,112	,918	-,871	547	,384																																																																																														
	Hayır	518	34,828	4,719	,207				Öğretmen Desteği	Evet	31	35,742	12,069	2,168	-1,048	32,052	,302	Hayır	518	38,052	9,052	,398																																																																																
Öğretmen Desteği	Evet	31	35,742	12,069	2,168	-1,048	32,052	,302																																																																																														
	Hayır	518	38,052	9,052	,398																																																																																																	

Tablo 4-47' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanlarının disiplin cezası alıp almamaya göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Bağımsız Grup t Testi sonucunda, toplam duygusal özerklikte ( $p < .05$ ), bağımsızlık ( $p < .05$ ) ve bireyleşme boyutunda ( $p < .01$ ) ve toplam algılanan sosyal destekte ( $p < .05$ ) disiplin cezası almama lehine grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

### 4.3. ÖĞRENCİLERİN AİLE, ARKADAŞ VE ÖĞRETMEN İLE İLİŞKİLERİNE DAİR GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Araştırmanın yukarıdaki bulguları araştırmada kullanılan ölçeklerin örneklemin genel yapısına dair incelemelerini içermektedir. Bu kısımda ise araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtların değerlendirilmesiyle oluşan kategorilere ait incelemeler yer almaktadır.

**Tablo 4-48: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Aile İlişki Değerlendirmesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları**

Ölçek	Grup	N, SS Ve $\bar{X}$ değerleri			ANOVA SONUÇLARI					
		N	$\bar{X}$	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Duygusal Özerklik Ölçeği	Olumlu ifade	409	36,853	6,356	G.Arası	3828,420	2	1914,210	46,626	,000
	Olumlu ve olumsuz ifade	84	32,881	6,301	G. İçi	21717,751	529	41,054		
	Olumsuz ifade	39	27,487	7,145	Toplam	25546,171	531			
		532	35,540	6,936						
İdealleştir-meme	Olumlu ifade	409	13,445	2,664	G.Arası	660,410	2	330,205	45,428	,000
	Olumlu ve olumsuz ifade	84	11,619	2,693	G. İçi	3845,129	529	7,269		
	Olumsuz ifade	39	9,692	3,028	Toplam	4505,539	531			
		532	12,881	2,913						
Bağımsızlık	Olumlu ifade	409	10,130	2,230	G.Arası	148,849	2	90,761	15,398	,000
	Olumlu ve olumsuz ifade	84	9,524	1,997	G. İçi	2556,828	529	4,772		
	Olumsuz ifade	39	8,180	2,281	Toplam	2705,677	531			
		532	9,891	2,257						
Bireyleşme	Olumlu ifade	409	13,279	3,103	G.Arası	583,404	2	291,702	30,023	,000
	Olumlu ve olumsuz ifade	84	11,738	3,074	G. İçi	5139,694	529	9,716		
	Olumsuz ifade	39	9,615	3,353	Toplam	5723,098	531			
		532	12,767	3,283						
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Olumlu ifade	409	127,97	14,964	G.Arası	17154,509	2	8577,255	37,839	,000
	Olumlu ve olumsuz ifade	84	120,95	13,360	G. İçi	119913,228	529	226,679		
	Olumsuz ifade	39	107,28	19,015	Toplam	137067,737	531			
		532	125,34	16,066						
Aile Desteği	Olumlu ifade	409	54,281	5,895	G.Arası	7149,534	2	3574,767	86,649	,000
	Olumlu ve olumsuz ifade	84	49,667	7,139	G. İçi	21824,306	529	41,256		
	Olumsuz ifade	39	40,974	9,483	Toplam	28973,840	531			
		532	52,577	7,387						
Arkadaş Desteği	Olumlu ifade	409	34,934	4,719	G.Arası	83,358	2	41,679	1,833	,161
	Olumlu ve olumsuz ifade	84	34,702	4,733	G. İçi	12030,213	529	22,741		
	Olumsuz ifade	39	33,410	5,345	Toplam	12113,571	531			
		532	34,786	4,776						
Öğretmen Desteği	Olumlu ifade	409	38,751	9,200	G.Arası	1414,204	2	707,102	8,507	,000
	Olumlu ve olumsuz ifade	84	36,583	8,721	G. İçi	43972,569	529	83,124		
	Olumsuz ifade	39	32,897	9,069	Toplam	45386,773	531			
		532	37,979	9,245						

Tablo 4-48’ de görüldüğü gibi, Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanlarının öğrencilerin aile ilişki değerlendirme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi sonucunda, arkadaş desteği boyutu dışında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .01$ ). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Post-Hoc tekniğine geçilmiştir. Toplam duygusal özerklik, idealleştirmeme, bağımsızlık, bireyleşme ve öğretmen desteği boyutunda Levene’s Testi sonucu  $p > .05$  olduğundan ve N değerleri birbirine yakın olmadığından LSD Testi uygulanmıştır. Aile Desteği boyutunda ise Levene’s Testi sonucu  $p < .05$  olduğundan ve N değerleri birbirine yakın olmadığından Tamhane Testi uygulanmıştır.

**Tablo 4-49: Aile Desteği Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Aile İlişki Değerlendirmesi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Aile İlişki kategori (i)	Aile İlişki kategori (j)	Ort. Farkı (i-j)	SH <sub>x</sub>	p
Aile Desteği	Olumlu ifade	Olumlu ve olumsuz ifade	4,615(*)	,832	,000
		Olumsuz ifade	13,307(*)	1,546	,000
	Olumlu ve olumsuz ifade	Olumlu ifade	-4,615(*)	,832	,000
		Olumsuz ifade	8,692(*)	1,707	,000
	Olumsuz ifade	Olumlu ifade	-13,307(*)	1,546	,000
		Olumlu ve olumsuz ifade	-8,692(*)	1,707	,000

\* $p < .05$

Tablo 4-49’ da görüldüğü gibi, öğrencilerin aile ilişki değerlendirme değişkenine göre aile desteği alt boyutu puanlarının hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan Post- Hoc Tamhane testi sonucunda tüm gruplar arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Farklar “*olumlu ifade*” ile “*olumlu ve olumsuz ifade*” ve “*olumsuz ifade*” arasındaki farklar için “*olumlu ifade*” lehine iken; “*olumlu ve olumsuz ifade*” ile “*olumsuz ifade*” arasındaki farklar için “*olumlu ve olumsuz ifade*” lehine bulunmuştur.

**Tablo 4-50: Duygusal Özerklik, İdealleştirmeme, Bağımsızlık, Bireyleşme ve Öğretmen Desteği Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Aile İlişki Değerlendirmesi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Aile İlişki kategori (i)	Aile İlişki kategori (j)	Ort. Farkı (i-j)	SH <sub>x</sub>	p
Duygusal Özerklik Ölçeği (LSD)	Olumlu ifade	Olumlu ve olumsuz ifade	3,972(*)	,768	,000
		Olumsuz ifade	9,366(*)	1,074	,000
	Olumsuz ifade	Olumlu ifade	-3,972(*)	,768	,000
		Olumsuz ifade	5,394(*)	1,242	,000
İdealleştirmeme (LSD)	Olumlu ifade	Olumlu ve olumsuz ifade	-9,366(*)	1,074	,000
		Olumsuz ifade	-5,394(*)	1,242	,000
	Olumsuz ifade	Olumlu ifade	1,826(*)	,323	,000
		Olumsuz ifade	3,753(*)	,452	,000
Bağımsızlık (LSD)	Olumlu ve olumsuz ifade	Olumlu ifade	-1,826(*)	,323	,000
		Olumsuz ifade	1,927(*)	,522	,000
	Olumsuz ifade	Olumlu ifade	-3,753(*)	,452	,000
		Olumlu ve olumsuz ifade	-1,927(*)	,522	,000
Bireyleşme (LSD)	Olumlu ifade	Olumlu ve olumsuz ifade	,606(*)	,263	,022
		Olumsuz ifade	1,950(*)	,368	,000
	Olumsuz ifade	Olumlu ifade	-,606(*)	,263	,022
		Olumsuz ifade	1,344(*)	,426	,002
Öğretmen Desteği (LSD)	Olumlu ifade	Olumlu ve olumsuz ifade	-1,950(*)	,368	,000
		Olumlu ve olumsuz ifade	-1,344(*)	,426	,002
	Olumsuz ifade	Olumlu ve olumsuz ifade	1,541(*)	,373	,000
		Olumsuz ifade	3,663(*)	,522	,000
Öğretmen Desteği (LSD)	Olumlu ve olumsuz ifade	Olumlu ifade	-1,541(*)	,373	,000
		Olumsuz ifade	2,123(*)	,604	,000
	Olumsuz ifade	Olumlu ifade	-3,663(*)	,522	,000
		Olumlu ve olumsuz ifade	-2,123(*)	,604	,000
Öğretmen Desteği (LSD)	Olumlu ifade	Olumlu ve olumsuz ifade	2,167(*)	1,092	,048
		Olumsuz ifade	5,853(*)	1,528	,000
	Olumlu ve olumsuz ifade	Olumlu ifade	-2,167(*)	1,092	,048
		Olumsuz ifade	3,686(*)	1,767	,037
Olumsuz ifade	Olumlu ifade	-5,853(*)	1,528	,000	
	Olumlu ve olumsuz ifade	-3,686(*)	1,767	,037	

\* $p < .05$

Tablo 4-50’ de görüldüğü gibi, öğrencilerin aile ilişki değerlendirme değişkenine göre Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanlarının hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan Post- Hoc LSD testi sonucunda tüm gruplar arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Aile ilişkilerini “*olumlu ifade*” eden grup ile “*olumlu ve olumsuz ifade*” ve “*olumsuz ifade*” eden gruplar arasındaki farklar için aile ilişkilerini “*olumlu ifade*” eden grup lehine iken; aile ilişkilerini “*olumlu ve olumsuz ifade*” eden grup ile “*olumsuz ifade*” eden grup arasındaki farklar için aile ilişkilerini “*olumlu ve olumsuz ifade*” eden grup lehinedir.



**Tablo 4-51: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Arkadaş İlişki Değerlendirmesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Grup	N	Sıralar Ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p
Duygusal Özerklik Ölçeği	Olumlu ifade	430	264,31	,443	2	,801
	Olumlu ve olumsuz ifade	73	251,58			
	Olumsuz ifade	21	263,31			
	Toplam	524				
İdealleştirmeme	Olumlu ifade	430	264,79	,590	2	,745
	Olumlu ve olumsuz ifade	73	250,45			
	Olumsuz ifade	21	257,57			
	Toplam	524				
Bağımsızlık	Olumlu ifade	430	259,22	1,873	2	,392
	Olumlu ve olumsuz ifade	73	270,42			
	Olumsuz ifade	21	302,14			
	Toplam	524				
Bireyleşme	Olumlu ifade	430	267,99	3,366	2	,186
	Olumlu ve olumsuz ifade	73	240,93			
	Olumsuz ifade	21	225,00			
	Toplam	524				
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Olumlu ifade	430	273,30	17,219	2	,000
	Olumlu ve olumsuz ifade	73	231,86			
	Olumsuz ifade	21	147,88			
	Toplam	524				
Aile Desteği	Olumlu ifade	430	268,14	4,151	2	,125
	Olumlu ve olumsuz ifade	73	244,21			
	Olumsuz ifade	21	210,60			
	Toplam	524				
Arkadaş Desteği	Olumlu ifade	430	277,35	34,138	2	,000
	Olumlu ve olumsuz ifade	73	221,62			
	Olumsuz ifade	21	100,48			
	Toplam	524				
Öğretmen Desteği	Olumlu ifade	430	269,19	5,428	2	,066
	Olumlu ve olumsuz ifade	73	239,10			
	Olumsuz ifade	21	206,86			
	Toplam	524				

Tablo 4-51' de görüldüğü gibi, öğrencilerin arkadaş ilişki değerlendirme değişkenine göre Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Non-Parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, yalnızca toplam algılanan sosyal destekte ve arkadaş desteği boyutunda anlamlı farklara rastlanmıştır ( $p < .01$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Non- Parametrik Mann Whitney- U testleri uygulanmıştır.

Toplam algılanan sosyal destekte öğrencilerin arkadaş ilişki değerlendirme değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farkın bulunduğunu belirlemek üzere uygulanan Mann Whitney- U Testi sonucunda; arkadaş ilişkilerini “olumlu ifade” eden grup ile “olumlu ve olumsuz ifade” eden grup arasında “olumlu ifade” eden grup lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=13209,000$ ;  $z = -2,166$ ;  $p = ,030$ ). Arkadaş ilişkilerini “olumlu ifade” eden grup ile “olumsuz ifade” eden grup arasında “olumlu ifade” eden grup lehine  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=2357,500$ ;  $z = -3,700$ ;  $p = ,000$ ). Arkadaş ilişkilerini “olumlu ve olumsuz ifade” eden grup ile “olumsuz ifade” eden grup arasında “olumlu ve olumsuz ifade” eden grup lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=517,000$ ;  $z = -2,266$ ;  $p = ,023$ ).

Arkadaş desteği boyutunda öğrencilerin arkadaş ilişki değerlendirme değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farkın bulunduğunu belirlemek üzere uygulanan Mann Whitney- U Testi sonucunda; arkadaş ilişkilerini “olumlu ifade” eden grup ile “olumlu ve olumsuz ifade” eden grup arasında “olumlu ifade” eden grup lehine  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=12271,500$ ;  $z = -3,012$ ;  $p = ,003$ ). Arkadaş ilişkilerini “olumlu ifade” eden grup ile “olumsuz ifade” eden grup arasında “olumlu ifade” eden grup lehine  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=1552,000$ ;  $z = -5,137$ ;  $p = ,000$ ). Arkadaş ilişkilerini “olumlu ve olumsuz ifade” eden grup ile “olumsuz ifade” eden grup arasında “olumlu ve olumsuz ifade” eden grup lehine  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır ( $U=327,000$ ;  $z = -4,003$ ;  $p = ,000$ ).

**Tablo 4-52: Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Öğretmen İlişki Değerlendirmesi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Grup	N, SS Ve $\bar{X}$ Değerleri			ANOVA SONUÇLARI					
		N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Duygusal Özerklik Ölçeği	Olumlu ifade	360	36,569	6,586	<b>G. Arası</b>	1345,406	2	672,703	14,692	,000
	Olumlu ve olumsuz ifade	104	34,039	6,736	<b>G. İçi</b>	23900,700	522	45,787		
	Olumsuz ifade	61	32,082	7,807	<b>Toplam</b>	25246,107	524			
		525	35,547	6,941						
İdealleştirme	Olumlu ifade	360	13,375	2,729	<b>G. Arası</b>	297,538	2	148,769	18,673	,000
	Olumlu ve olumsuz ifade	104	12,125	2,715	<b>G. İçi</b>	4158,832	522	7,967		
	Olumsuz ifade	61	11,312	3,476	<b>Toplam</b>	4456,370	524			
		525	12,888	2,916						
Bağımsızlık	Olumlu ifade	360	10,033	2,246	<b>G. Arası</b>	39,833	2	19,917	3,933	,020
	Olumlu ve olumsuz ifade	104	9,760	2,309	<b>G. İçi</b>	2643,607	522	5,064		
	Olumsuz ifade	61	9,180	2,172	<b>Toplam</b>	2683,440	524			
		525	9,880	2,263						
Bireyleşme	Olumlu ifade	360	13,161	3,262	<b>G. Arası</b>	179,421	2	89,711	8,556	,000
	Olumlu ve olumsuz ifade	104	12,154	3,036	<b>G. İçi</b>	5472,948	522	10,485		
	Olumsuz ifade	61	11,590	3,422	<b>Toplam</b>	5652,370	524			
		525	12,781	3,285						
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Olumlu ifade	360	129,17	13,991	<b>G. Arası</b>	20492,267	2	10246,133	49,038	,000
	Olumlu ve olumsuz ifade	104	122,91	14,648	<b>G. İçi</b>	109067,246	522	208,941		
	Olumsuz ifade	61	109,84	16,683	<b>Toplam</b>	129559,512	524			
		525	125,68	15,724						
Aile Desteği	Olumlu ifade	360	53,581	6,556	<b>G. Arası</b>	1086,734	2	543,367	10,797	,000
	Olumlu ve olumsuz ifade	104	51,510	6,831	<b>G. İçi</b>	26270,408	522	50,326		
	Olumsuz ifade	61	49,410	10,027	<b>Toplam</b>	27357,143	524			
		525	52,686	7,226						
Arkadaş Desteği	Olumlu ifade	360	35,058	4,681	<b>G. Arası</b>	239,591	2	119,795	5,407	,005
	Olumlu ve olumsuz ifade	104	35,183	4,292	<b>G. İçi</b>	11566,287	522	22,158		
	Olumsuz ifade	61	32,984	5,479	<b>Toplam</b>	11805,878	524			
		525	34,842	4,747						
Öğretmen Desteği	Olumlu ifade	360	40,531	8,143	<b>G. Arası</b>	9420,566	2	4710,283	71,716	,000
	Olumlu ve olumsuz ifade	104	36,221	8,573	<b>G. İçi</b>	34284,627	522	65,679		
	Olumsuz ifade	61	27,443	6,963	<b>Toplam</b>	43705,192	524			
	Total	525	38,156	9,133						

Tablo 4-52' de görüldüğü gibi, öğrencilerin öğretmen ilişki değerlendirme değişkenine göre Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonucunda; toplam duygusal özerklikte, idealleştirmeme ve bireyleşme boyutlarında, toplam algılanan sosyal destekte, aile, arkadaş ve öğretmen desteği boyutlarında  $p < .01$  düzeyinde ve bağımsızlık boyutunda  $p < .05$  düzeyinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .01$ ). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Post-Hoc tekniğine geçilmiştir.

Toplam duygusal özerklik, bağımsızlık ve bireyleşme boyutlarında, toplam sosyal destek ve öğretmen desteği boyutunda Levene's Testi sonucu  $p > .05$  olduğundan ve N değerleri birbirine yakın olmadığından LSD Testi uygulanmıştır. İdealleştirmeme, aile ve arkadaş desteği boyutlarında ise Levene's Testi sonucu  $p < .05$  olduğundan ve N değerleri birbirine yakın olmadığından Tamhane Testi uygulanmıştır.

**Tablo 4-53: Duygusal Özerklik Ölçeği, Bağımsızlık ve Bireyleşme Boyutları, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Öğretmen Desteği Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Öğretmen İlişki Değerlendirmesi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Öğretmen İlişki Kategorisi (i)	Öğretmen İlişki Kategorisi (j)	Ort. Farkı (i-j)	SH <sub>x</sub>	p	
Duygusal Özerklik Ölçeği	Olumlu ifade	Olumlu ve olumsuz ifade	2,531(*)	,753	,001	
		Olumsuz ifade	4,487(*)	,937	,000	
	Olumlu ve olumsuz ifade	Olumlu ifade	-2,531(*)	,753	,001	
		Olumsuz ifade	1,956	1,091	,074	
	Olumsuz ifade	Olumlu ifade	-4,487(*)	,937	,000	
		Olumlu ve olumsuz ifade	-1,956	1,091	,074	
	Bağımsızlık	Olumlu ifade	Olumlu ve olumsuz ifade	,274	,251	,275
			Olumsuz ifade	,853(*)	,312	,006
Olumlu ve olumsuz ifade		Olumlu ifade	-,274	,251	,275	
		Olumsuz ifade	,579	,363	,111	
Olumsuz ifade		Olumlu ifade	-,853(*)	,312	,006	
		Olumlu ve olumsuz ifade	-,579	,363	,111	
Bireyleşme		Olumlu ifade	Olumlu ve olumsuz ifade	1,007(*)	,360	,005
			Olumsuz ifade	1,571(*)	,448	,000
	Olumlu ve olumsuz ifade	Olumlu ifade	-1,007(*)	,360	,005	
		Olumsuz ifade	,564	,522	,281	
	Olumsuz ifade	Olumlu ifade	-1,571(*)	,448	,000	
		Olumlu ve olumsuz ifade	-,564	,522	,281	
	Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Olumlu ifade	Olumlu ve olumsuz ifade	6,256(*)	1,609	,000
			Olumsuz ifade	19,333(*)	2,001	,000
Olumlu ve olumsuz ifade		Olumlu ifade	-6,256(*)	1,609	,000	
		Olumsuz ifade	13,077(*)	2,331	,000	
Olumsuz ifade		Olumlu ifade	-19,333(*)	2,001	,000	
		Olumlu ve olumsuz ifade	-13,077(*)	2,331	,000	
Öğretmen Desteği		Olumlu ifade	Olumlu ve olumsuz ifade	4,309(*)	,902	,000
			Olumsuz ifade	13,088(*)	1,122	,000
	Olumlu ve olumsuz ifade	Olumlu ifade	-4,309(*)	,902	,000	
		Olumsuz ifade	8,779(*)	1,307	,000	
	Olumsuz ifade	Olumlu ifade	-13,088(*)	1,122	,000	
		Olumlu ve olumsuz ifade	-8,779(*)	1,307	,000	

\*p < .05

Tablo 4-53' te görüldüğü gibi, öğrencilerin öğretmen ilişki değerlendirme değişkenine göre Duygusal Özerklik Ölçeği, bağımsızlık ve bireyleşme boyutları, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve öğretmen desteği boyutu puanlarının hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan Post-Hoc LSD testi sonucunda; toplam algılanan sosyal destek ve öğretmen desteği boyutlarında tüm gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur (p < .05 / "olumlu ifade" > "olumlu ve

*olumsuz ifade*” > “*olumsuz ifade*”). Toplam duygusal özerklikte, bireyleşme ve aile desteği boyutlarında öğretmenleriyle ilişkilerini “*olumlu ifade*” eden grup ile “*olumlu ve olumsuz ifade*” eden grup ve “*olumsuz ifade*” eden grup arasında öğretmenleriyle ilişkilerini “*olumlu ifade*” etme lehine anlamlı farklar bulunmuştur ( $p < .05$ ). Bağımsızlık boyutunda öğretmenleriyle ilişkilerini “*olumlu ifade*” eden grup ile “*olumsuz ifade*” eden grup arasında öğretmenleriyle ilişkilerini “*olumlu ifade*” edenler lehine anlamlı farklara rastlanmıştır ( $p < .05$ ).

**Tablo 4-54: İdealleştirmeme, Aile Desteği ve Arkadaş Desteği Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Öğretmen İlişki Değerlendirmesi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Öğretmen İlişki Kategori (i)	Öğretmen İlişki Kategori (j)	Ort. Farkı (i-j)	SH <sub>x</sub>	p
İdealleştirmeme	Olumlu ifade	Olumlu ve olumsuz ifade	1,250(*)	,303	,000
		Olumsuz ifade	2,064(*)	,468	,000
	Olumlu ve olumsuz ifade	Olumlu ifade	-1,250(*)	,303	,000
		Olumsuz ifade	,814	,519	,318
	Olumsuz ifade	Olumlu ifade	-2,064(*)	,468	,000
		Olumlu ve olumsuz ifade	-,814	,519	,318
Aile Desteği	Olumlu ifade	Olumlu ve olumsuz ifade	2,071(*)	,754	,020
		Olumsuz ifade	4,171(*)	1,330	,008
	Olumlu ve olumsuz ifade	Olumlu ifade	-2,071(*)	,754	,020
		Olumsuz ifade	2,100	1,449	,387
	Olumsuz ifade	Olumlu ifade	-4,171(*)	1,330	,008
		Olumlu ve olumsuz ifade	-2,100	1,448	,387
Arkadaş Desteği	Olumlu ifade	Olumlu ve olumsuz ifade	-,124	,488	,992
		Olumsuz ifade	2,075(*)	,744	,020
	Olumlu ve olumsuz ifade	Olumlu ifade	,124	,488	,992
		Olumsuz ifade	2,199(*)	,818	,025
	Olumsuz ifade	Olumlu ifade	-2,075(*)	,744	,020
		Olumlu ve olumsuz ifade	-2,199(*)	,818	,025

\* $p < .05$

Tablo 4-54’ te görüldüğü gibi, öğrencilerin öğretmen ilişki değerlendirme değişkenine göre idealleştirmeme, aile desteği ve arkadaş desteği boyutları puanlarının hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan Post-Hoc Tamhane testi sonucunda; idealleştirmeme boyutunda öğretmenleriyle ilişkilerini “*olumlu ifade*” eden grup ile “*olumlu ve olumsuz ifade*” eden grup ve “*olumsuz ifade*” eden grup arasında öğretmenleriyle ilişkilerini “*olumlu ifade*” edenler lehine anlamlı farklara rastlanmıştır ( $p < .05$ ). Aile desteği boyutunda da benzer şekilde öğretmenleriyle ilişkilerini “*olumlu ifade*” eden grup ile “*Olumlu ve*

*olumsuz ifade*” eden grup ve “*olumsuz ifade*” eden grup arasında öğretmenleriyle ilişkilerini “*olumlu ifade*” edenler lehine anlamlı farklara rastlanmıştır ( $p < .05$ ). Arkadaş desteğinde ise; öğretmenleriyle ilişkilerini “*olumsuz ifade*” eden grup ile “*olumlu ifade*” eden grup ve “*olumlu ve olumsuz ifade*” eden grup arasında “*olumsuz ifade*” eden grup aleyhine anlamlı farklara rastlanmıştır ( $p < .05$ )

## **BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

### **5.1. TARTIŞMA**

Bu bölümde duygusal özerklik ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişki incelenirken, örneklemin özelliklerine göre duygusal özerklik ve sosyal destekteki farklılaşmalar tartışılmış ve yorumlanmıştır.

#### **5.1.1. Duygusal Özerklik ve Sosyal Destek Arasındaki İlişki**

Duygusal özerklik ile algılanan sosyal destek arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Ayrıca duygusal özerkliğin bağımsızlık ve bireyleşme boyutları ile algılanan sosyal desteğin aile, arkadaş ve öğretmen desteği boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. İdealleştirmeme boyutu ile algılanan sosyal destek, aile ve öğretmen desteği boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. İdealleştirmeme boyutu ile arkadaş desteği boyutu arasında anlamlı ilişkilere rastlanmamıştır. Bu bilgiler duygusal özerkliğin gelişimde aile, arkadaş ve öğretmenden alınan desteğin önemine işaret ederken; ebeveynleri dışında idealler benimseyen, bağımsız bir birey olarak gelişim göstermiş ergenin de aile, arkadaş ve öğretmeninden daha fazla destek algıladığını göstermektedir.

Gelişim sürecinde ergenin sahip olduğu sosyal çevresinden aldığı destek, duygusal özerkliğin gelişimsel avantajlar taşımasında etkilidir (Lamborn ve Steinberg, 1993). Duygusal özerklik bazı araştırmacılar tarafından aileden olumsuz bir ayrışma olarak görülse de (Fuhrman ve Holmbeck, 1995; Ryan ve Lynch, 1989; Steward ve ark. , 2003) özerk ergenlerin aslında aileleriyle daha az çatışma yaşayan, ebeveynlerinden öğüt alan ve ebeveynlerine yakın olan bireyler oldukları belirtilmektedir. Duygusal özerkliğin özellikle ebeveynlerle ilişkide hem bireyleşmenin desteklendiği hem de duygusal yakınlığın var olduğu ailelerde daha iyi geliştiği ifade edilmektedir (Steinberg, 2007, s. 339).

Duygusal özerkliğin gelişimiyle birlikte aileye olan çocuksu bağlarını bırakan birey, akranlarıyla daha yakın ilişkiler kurmaya, zamanlarının çoğunu akranlarıyla



geçirmeye başlamaktadır (Helsen, Vollebergh ve Meeus, 2000; Kaltiala- Heino ve ark. , 2001; Steinberg, 2007; Yavuzer, 2005a). Ergen bu ilişkisel değişimle birlikte bir yandan kazandığı bağımsızlık ve birey olma becerisiyle akranlarına yönelirken; diğer yandan arkadaş ortamında bir birey olarak bulunmakta bağımsızlığını ortaya koyma imkanlarına sahip olmaktadır. Bu nedenle arkadaşlarıyla ilişkileri duygusal özerklik için hem destekleyici olması hem de deneyim olanağı sağlaması açısından ergen için önem kazanmaktadır.

Ergenlerin zamanlarının büyük bir bölümü okul ortamında geçirmeleri akranlarının yanında öğretmenlerinin de gelişimsel olarak önemine işaret etmektedir. Ülkemizde liselerde öğrencilerin ders ortamında geçirdiği vakit yaklaşık olarak günde 8 saattir (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2014). Bu süre dahilinde öğrenciler öğretmenleriyle etkileşim halindedir. Öğretmenler öğrencilerin aitlik duygusunu geliştirerek, onlara saygı duyarak, içten ve dürüst davranarak, onlarla empati kurarak ve doğru iletişimin becerilerini kullanarak; öğrencilerinin gelişime katkı sağlarlar (Ergin, 2012). Öğretmenin ilgisi, sosyal ve akademik problemler için öğretmenlere ulaşabilme, sosyal davranışın pozitif formlarını öğretmende gözlemleyebilme öğrencinin yaşamında önemli bir gelişimsel etkiye sahiptir (Wentzel ve ark. , 2010). Bu gelişimsel etkinin duygusal özerkliğin gelişimde de etkili olduğu, öğretmenin bireyin ebeveyninden bağımsızlık kazanmasında, ebeveyni idealleştirmekten vazgeçmesinde ve bir birey olmasında önemli katkıları olduğu araştırmanın sonuçlarında görülmektedir. Ayrıca Duygusal özerkliğe sahip bireylerin daha olgun, daha sorumlu ve daha az bağımlı ilişkiler kurduğu (Steinberg, 2007, s. 336) ve akademik başarılarının da yüksek olduğu (Chen, 1994; Lamborn ve Steinberg, 1993) düşünüldüğünde öğretmenlerinde daha fazla destek görme ihtimallerinin de arttığı söylenebilir.

### 5.1.2. Duygusal Özerklik ve Sosyal Desteğin Örneklemin Özellikleri Açısından İncelenmesi

Okul türüne dayalı yapılan incelemede; öğrencilerin duygusal özerklik ve algılanan sosyal destek düzeylerinde meslek lisesi lehine anlamlı farklara rastlanmıştır. Duygusal özerkliğin idealleştirmeme ve bağımsızlık boyutunda, algılanan sosyal desteğin de öğretmen sosyal desteği boyutunda meslek lisesi lehine anlamlı farklılaşma görülmektedir. Meslek liselerinde atölyelerde bölüm şefleri tarafından verilen uygulamaya yönelik bilgiler olduğundan, öğrenciler iş yaşamı ile iç içedir. Bazı meslek liselerinde 10. Sınıftan, bazılarında ise 12. Sınıftan başlayan staj ile öğrenciler iş yaşamına entegre olmakta, yetişkin becerilerini geliştirme konusunda Anadolu liselerinden daha fazla imkâna sahip olmaktadır. Staj ile birlikte meslek lisesi öğrencileri aylık bir gelire de sahip olmaktadır. Ayrıca meslek lisesinden mezun olan öğrenciler eğitim gördükleri alanla ilgili iş yeri açma belgesine de sahip olmaktadır (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013) Böyle bir ortamda öğrencinin duygusal özerkliğinin gelişimi hızlanmakta, öğrenciler daha bağımsız olurken, tanıdığı yeni yetişkinler arasından kendine yeni idealler oluşturma imkânı bulmaktadırlar.

Öğretmenden algılanan sosyal destekte de meslek lisesi lehine anlamlı farklar görülmüştür. Meslek lisesi öğrencileri birçok dersi atölyelerde almakta ve okula devam ederken staj yapmaktadır. Staj deneyimleri sırasında her öğrencinin bir koordinatör öğretmeni bulunmaktadır. Bu durumun öğretmen- öğrenci iletişimini arttırdığı düşünülmektedir. Ayrıca atölyelerdeki alan eğitimleri sırasında öğrencilerin öğretmenleriyle birebir iletişim kurma ihtimallerinin arttığı düşünülmektedir. Bu sebeplerden meslek lisesi öğrencilerinin öğretmenlerinden daha fazla sosyal destek algılamasının olası olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada duygusal özerklikte cinsiyete göre kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farka rastlanmazken, kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla sosyal destek algıladığı görülmüştür. Erkekler idealleştirmeme ve aile desteği boyutlarında, kızlar ise bireyleşme, öğretmen ve arkadaş sosyal desteği boyutlarında

daha yüksek puanlar almışlardır. Batıdaki beklentiye (Steinberg ve Silverberg, 1986) benzer olarak ülkemizde de duygusal özerkliğin erkekler lehine anlamlı olarak farklılaşması beklenebilir. Örneğin; Sertelin (2003) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin meslek seçiminde, üniversite tercihlerinde çocuklarını daha fazla destekleme eğilimindeyken, başka bir şehirde okuma ya da çalışma gibi durumlarda kızları daha az destekleme eğiliminde oldukları bulunmuştur. Ancak beklentiden farklı olarak kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılara rastlanmamıştır. Bu durum geçmişte görülen kız ve erkeğe atfedilen cinsiyet rollerinin giderek azaldığının bir kanıtı olabilir.

Erkekler ana babalarını daha az idealleştirirken (Esen-Çoban, 2013; Levpuşcek, 2006), kızlar daha fazla bireyleşmiş hissetmektedir (Beyers ve Goossens, 1999; Chen, 1994; Levpuşcek, 2006; McBride- Chang ve Chang, 1998; Steinberg ve Silverberg, 1986). Ek olarak algılanan sosyal destek diğer araştırma sonuçlarında çoğunlukla ifade edildiği gibi kızlar lehine anlamlı farklar göstermektedir (Bozgeyikli, Doğan ve Işıklar; 2011, Cırık, 2010; Demaray ve ark. , 2005; Holt ve Espelage, 2007; Malecki ve Demaray, 2002). Ancak araştırmalardan farklı olarak erkeklerin aile desteğini daha fazla algıladıkları bulunmuştur. Bu durum toplumda devam eden erkek çocuğun değerine ilişkin görüşten kaynaklanıyor olabilir. Kızlarda da beklendiği üzere arkadaş ve öğretmen desteği anlamlı olarak farklılaşmıştır. Kızlar erkeklerden sayıca daha az ancak yakın arkadaşına ihtiyaç duymaktadır. Erkeklerin arkadaş sayısı fazladır ve özellikle görüş ve etkinlik paylaşımına dayanır.

Araştırma sonucunda hem duygusal özerkliğin hem de sosyal desteğin yaşla birlikte anlamlı olarak azaldığı görülmüştür. Duygusal desteğin tüm boyutlarında yaşa bağlı düşüşler görülürken, algılanan sosyal desteğin yalnızca öğretmen boyutunda yaşla birlikte azalma söz konusudur. Aile ve arkadaş desteğinde ise yaşa ilişkin anlamlı bir farklılaşmaya ulaşılmamıştır. Araştırmalar 10-18 yaş aralığında duygusal özerkliğin ve boyutlarının en yüksek olduğu yaşın 14 olduğunu göstermiştir (Esen- Çoban, 2013; Steinberg ve Silverberg, 1986). Daha sonra giderek düştüğü görülmüştür. Bununla beraber algılanan sosyal destekte de 14 yaş en yüksek sosyal

destek puanı elde edilen yaştır. Bu dönemde aile ve akran desteği sabit kalmakta ancak öğretmen sosyal desteği düşmektedir (akt., Buyyise, 1997, s. 645; Sağlam, 2007). Çalışmanın örnekleme yaş itibariyle orta ergenlik dönemini içermektedir. Aile ve akranlarla ilişki konusunda keskin değişimlerin ilk ergenlik döneminde yaşandığı ve aile ile ergen arasındaki çatışmaların bu dönemde arttığı belirtilmektedir (Steinberg, 2007). Orta ergenlik döneminde ise bir anlamda ergenin aile ve arkadaş ilişkilerine dair değişimlerin daha az yaşandığı ve yerleştiği bir dönem olduğu söylenebilir.

Bu yaş grubundaki öğrenciler yeni bir okul deneyimi yaşamaktadır. Lise başlangıcındaki gençler çoğu zaman evlerinden bir ulaşım aracıyla gittikleri okullara yerleşmektedir. Bu onların yetişkinlik hayatına kendilerini yaklaştıran önemli bir adımdır. Ancak yeni bir kuruma yerleşen ergenin yeni bir çevrenin etkisiyle sosyal desteğe ihtiyacı devam etmektedir. Okulda ulaşabileceği en önemli sosyal destek kaynaklarından biri öğretmendir. Furman ve Buhrmaster (1992, s. 111) ilkökul öğrencileri ile ortaokul öğrencileri arasındaki öğretmen desteği düzeyindeki farkı giderek daha fazla öğretmene sahip olma ile birlikte kişisel bağlarda azalmaya bağlamıştır. Benzer şekilde öğrencinin yaşı ve sınıf düzeyi arttıkça lise döneminde de öğretmen sayısı artış göstermektedir. Bu durum öğrencilerin öğretmenleri ile daha az kişisel bağ kurmasına neden olabilir. Öğretmen desteğindeki yaşla birlikte meydana gelen düşüş giderek daha fazla öğretmene sahip olma ile ilişkili olabilir. Yaş değişkeninde olduğu gibi sınıf düzeyinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. 9. sınıf en yüksek puanların elde edildiği sınıftır ve genel olarak tüm ölçeklerde 9. sınıftan 11. sınıfa bir puan düşüşü ve 12. sınıfta tekrar bir puan artışı gözlenmiştir. Steinberg (2007) duygusal özerkliğin gelişiminin genç yetişkinlik dönemine kadar uzanabildiğini ifade etmektedir.

Anne yaşına ilişkin incelemede yalnızca öğretmen desteğinde negatif yönlü bir ilişkiye rastlanmıştır. Anne yaşı arttıkça öğretmen desteğinin düştüğü görülmüştür. Benzer bulgulara babanın yaşı değişkeninde de rastlanmıştır. Anne ve baba yaşının öğretmen desteğiyle ilişkili olması beklenen bir sonuç olmamakla

birlikte, anne ve babanın yaşı arttıkça deneyimlerinin de çoğaldığı düşünüldüğünde öğrencinin öğretmene duyduğu ihtiyacın düşmesine yol açabilir. Yaşları daha küçük olan ebeveynler ise çocuklarıyla ilgilenirken daha fazla çevreden bilgi almaya ihtiyaç duyabilirler. Ek olarak babanın yaşı ile duygusal özerkliğin bağımsızlık boyutu arasında negatif yönlü ilişkilere rastlanmıştır. Bu durum baba ile çocuk arasındaki yaş farkının artışı, otoriter ebeveynliğin ileriki yaştaki bireylerdeki yaygınlığı ile ilişkili olabilir. Yavuzer (2005b) ülkemizde babanın engelleyici ve cezalandırıcı aile reisi rolünün etkilerinin devam etmekte olduğunu ifade etmiştir. Genç babaların daha demokratik davranma eğiliminde oldukları, ileri yaştaki babaların daha fazla kısıtlayıcı olma eğiliminde oldukları düşünülmektedir. Bu durum kollektivist yapının giderek bireyleşmiş bir yapıya dönüşmesi ve buna bağlı ebeveyn tutumlarındaki değişime bağlanabilir.

Anne ve baba eğitim düzeylerine bakıldığında anne eğitim düzeyinin yalnızca aile desteğinde anlamlı olarak farklılaştığı, baba eğitim düzeyinin ise, idealleştirmeme, algılanan sosyal destek ve öğretmen desteğinde farklara neden olduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin aile desteğini daha fazla hissettiği bulunmuştur. Ancak babası okuma yazma bilmeyen grubun idealleştirmeme, algılanan sosyal destek ve öğretmen desteğinde daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur. İdealleştirmemede babanın okuma yazma bilmemesi ile ortaokul, lise ve üniversite arasında babanın okuma yazma bilmemesi lehine anlamlı farklara rastlanmıştır. Algılanan sosyal destekte ortaokul ile ilkokul, lise ve üniversite eğitimi almış grup arasında ortaokul lehine anlamlı farklara rastlanmıştır. Öğretmen desteğinde ise okuma yazma bilmeme ile üniversite arasında okuma yazma bilmeyenler lehine; ortaokul ile ilkokul, lise ve üniversite arasında ortaokul lehine ve son olarak lise ile üniversite arasında lise lehine anlamlı farklara rastlanmıştır.

Araştırmacılar algılanan sosyal desteğin anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça arttığını belirtmektedirler (Cırık, 2010; Ekşisu, 2009; Ustabaş, 2010; Yağcı, 2010). Ancak mevcut araştırma sonucunda yalnızca anne eğitim düzeyinde

destekleyici sonuçlar elde edilmiş, baba eğitim düzeyinde destekleyici sonuçlara ulaşılammıştır. Ayrıca Chen (1994) araştırmasında ebeveynin eğitim düzeyindeki artışın duygusal özerklik düzeyindeki artışla ilişkili olduğunu belirtmesine rağmen; mevcut araştırmada anne eğitim düzeyinde anlamlı farklar bulunamamış, baba eğitim düzeyinde de bu sonucun desteklenmediği görülmüştür. Köse (2006) annenin eğitim seviyesinin artmasının aileden sağlanan desteğin nitelik ve niceliğinde değişiklikler oluşturabileceğini, annenin eğitim seviyesinin yükselmesinin, daha demokratik ve paylaşımcı iletişim yollarının açılmasında etkili olabileceğini ifade etmiştir. Özensel (2004) ebeveyn çocuk arasındaki ilişkilerde anne ve baba arasında uyum ve dengenin var olmadığını, annenin çocuğun duygusal, ahlaki gelişiminde daha çok rol alırken; babaların maddi gereksinimlerde daha çok rol aldığını ifade etmiştir. Babanın eğitim düzeyi bulgularına bakıldığında ortaokul mezunu babalar lehine idealleştirmeme, toplam algılanan sosyal destek ve öğretmen desteğinde farklılaşmalar görülmüştür. Örneklemden düşük eğitim seviyesindeki babalar söz konusu olduğunda ergenlerin ders ve sosyal hayatı içeren bazı bilgileri edinirken öğretmenlerinin yardımına ihtiyaç duyacakları düşünülmektedir. Öğretmenlerin yaptığı yönlendirmeler öğrencinin olumlu bir şekilde hem eğitim hayatını hem de sosyal hayatını sürdürmesini sağlayabilir. Bu nedenlerden öğrencilerin babalarını idealleştirmekten vazgeçmeleri ve yeni idealler oluşturmaları konusunda öğretmenlerinden daha fazla destek alabilecekleri düşünülmektedir.

Duygusal özerklik annenin çalışıp çalışmamasına göre annenin çalışmaması lehine anlamlı farklılıklara sahiptir. Buna benzer şekilde yalnızca ebeveyni idealleştirmeme boyutunda annenin çalışmaması lehine anlamlı sonuçlara rastlanmıştır. Babanın çalışıp çalışmamasına göre algılanan sosyal destekte ve aile sosyal desteği boyutunda babanın çalışması lehine anlamlı farklara rastlanmıştır. Annenin çalışmaması ergenin annesiyle olan iletişimini arttırmakta ve bireyin annesine ilişkin daha gerçekçi değerlendirmeler yapmasına olanak sağlamaktadır. Ergenlik döneminde anne baba ile yaşanan fikir ayrılıkları bireyin beklediğinin aksine olan görüşler nedeniyle ebeveyni idealleştirmemesine neden olabilir. Baba ise toplumumuzda evin direği ve maddi gereksinimlerin giderilme kaynağı olarak

görülmektedir. Duygusal destek dışında çalışan babanın ergene desteği maddi olabileceği gibi, iş yaşamına dair deneyimlerini paylaşmasıyla da bilgi desteğini içerebilmektedir.

Maddi durum değişkenine göre aile ve arkadaş sosyal desteği boyutlarında anlamlı farklılara rastlanmıştır (Bayram, 1999; Elbir, 2000; Soylu, 2002; Ustabaş, 2011). Aile desteği boyutunda düşük maddi durum algısı ile ortanın altı ve üstü grupları arasında düşük maddi durum aleyhine anlamlı farklar bulunmuştur. Arkadaş desteği boyutunda ise, ortanın altı ile ortanın üstü arasındaki fark ortanın altı aleyhine anlamlı bulunmuştur. Ergenler buldukları gelişimsel dönemin yanında mevcut olan tüketim kültürünün de etkisi altındadır. Bu nedenle maddi olarak destek hissetmeleri sosyal desteğe ilişkin algılarına önemli etkilere neden olmaktadır. Ergenler güzel görünmek, farklı olmak ya da arkadaşlarına uyabilmek amacıyla maddi kaynaklara ihtiyaç duymaktadır. Ortanın altı ile ortanın üstü arasındaki gelir farkının oldukça yüksek olduğu düşünüldüğünde sosyal destekteki farklar anlamlı bulunabilir.

Kardeş sayısı değişkeninde yalnızca aile desteği boyutunda anlamlı farklar bulunmuştur. Tek çocuk olma ile 3 ve 4 ve üzeri kardeş olma ve 2 kardeş olma ile 4 ve üzeri kardeş olma arasında kardeş sayısının düşük olması lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırmalarda benzer sonuçları görmek mümkündür (Akkaya, 2011; Ateş, 2011; Bayram, 1999; Dülger, 2009; Elbir, 2000). Çivitci (2009, s. 43) çalışmasında kardeş sayısı arttıkça bireyin aile yaşam doyumunda düşüş olduğunu belirtmiş ve ailede çocuk sayısının artmasının, bir yandan aile içinde kardeşler arasındaki ilişkinin ve anne-baba çocuk etkileşiminin niteliğini olumsuz etkileyebileceğini, diğer yandan çocukların kendilerini bir birey olarak daha değerli görmelerini güçleştirebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, çocuk sayısının artmasıyla aile içi iletişim güçlüklerinin ortaya çıkabileceğini ve bireyin bu nedenle aile ortamındaki yaşantılarından elde edeceği doyumun düşebileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla, kardeş sayısındaki artış ile birlikte bireyin anne babasıyla doğrudan kuracağı iletişiminin azalabileceği ve bu doğrultuda aileden algılayacağı destekte düşüşe neden olabileceği düşünülmektedir.

Doğum sırasına göre yapılan analizde ilginç bir biçimde yalnızca öğretmen desteği boyutunda bir anlamlı farklılaşma söz konusudur. Bu farklılaşma ilk çocuk olma ile son çocuk olma arasında ve ilk çocuk olma lehine görülmüştür. Deveci (2011) algılanan sosyal destekte doğum sırasına göre farklılaşma görülmediğini belirtmesine rağmen, Yavuzer (2005c) ilk çocuğun ailenin örnek çocuğu olarak görüldüğünü ve başarılı olması ve sorumluluk alması konusunda ailenin beklenti içerisinde olduğunu belirtmiştir. Beklenen akademik ve mesleki alandaki başarılar ilk çocuk olan ergenlerin bu konularda öğretmenlerinden daha fazla destek almalarına neden olabilir. Bununla birlikte kendisinden büyük kardeşi olmayan öğrenciler ebeveynleri dışında destek alabilecekleri kişilere ihtiyaç duyduklarında öğretmenlerinden yardım alabilir. Öğretmenler akademik bilgi ve beceriler yanında sosyal anlamda öğrencilerin destek kaynağıdır. Klasik eğitim yöntemlerinin bırakılmasıyla öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim artmış, bu da öğrencilerin algıladığı sosyal desteğe etki etmiştir.

Anne babanın birlikte, boşanmış ya da ayrı yaşıyor olmasına göre duygusal özerklik ve boyutlarında anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Bu farklar duygusal özerklik ve idealleştirmeme boyutunda anne babanın beraber olması ile boşanmış ve ayrı yaşıyor olması (diğer) arasında anne babanın beraber olması lehine, bağımsızlık boyutunda ise anne babanın beraber olması ile boşanmış olması arasındaki farklar yine anne babanın beraber olması lehine anlamlı bulunmuştur. Gelişimsel bir görev olarak görülebilecek duygusal özerklik diğer gelişimsel görevlerde olduğu gibi olumlu bir aile ortamına ihtiyaç duymaktadır. Steinberg (2007, s. 33) boşanmış aile çocuklarının ebeveynlerini daha erken bir yaşta idealleştirmekten vazgeçtiklerini belirtmiştir ve boşanmanın eski dönemlerdeki kadar bireyleri etkilemediğini belirtmiştir. Bir diğer neden olarak da bu durum izin verici aile ortamına bağlanmıştır. Türkiye'deki aile ortamına bakıldığında anne ve babanın çoğunlukla birlikte yaşadığı görülmektedir (Sertelin, 2003, s. 122) ve anne baba ayrılıkları çocukları tarafından kolayca kabul edilebilir bir olgu değildir ve boşanma olgusunun izin verici bir aile ortamına yol açtığı düşünülmemektedir.



Çocuğun sağlıklı aile ilişkilerinden mahrum kalması gelişimsel süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Yavuzer, 2005b). Özellikle birlikte yaşadığı ebeveyne karşı duyduğu kaybetme korkuları ya da evden giden ebeveyne duyulan hasret duygusal özerkliğin gelişimini geciktiren olumsuz yaşantılar olabilir ve bu durumlar bireyin gelişimini olumsuz etkileyebilir. Ek olarak anne/ babanın hayatta olup olmaması durumuna göre duygusal özerklik ve algılanan sosyal destekte anlamlı farklara rastlanmamıştır. Anne ya da babanın kaybı ergeni olumsuz etkilemektedir ancak örnekleme yalnızca on iki öğrencinin anne ya da babasını kaybetmesi nedeniyle farkların anlamlı bulunamadığı düşünülmektedir.

Devamsızlık aile desteği boyutu dışındaki ölçeklerle ilişkili bulunmuştur. Devamsızlık arkadaş desteği boyutuyla pozitif ilişkili bulunurken; duygusal özerklik, idealleştirmeme, bağımsızlık ve bireyleşme boyutlarıyla, algılanan sosyal destek ve öğretmen desteği boyutuyla negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Duygusal özerklik kazanmış bir birey sorumluluklarının bilincinde ve kendi kendini yönetebilen bir birey olacaktır. Bu durum öğrencinin bir okul davranışlarını olumlu etki edecektir. Ayrıca öğretmen desteğini daha fazla hisseden öğrencinin okula karşı ilgisinin artması da doğal görülmektedir. Bununla beraber arkadaş desteğindeki artış devamsızlığın artışıyla ilişkili bulunmuştur. Altinkurt (2008) çalışmasında öğrencilerin yaklaşık dörtte birinin kız/erkek arkadaşıyla buluşmak istemesinin; arkadaşları tarafından kabul edilmek istemesinin; devamsızlık yapan arkadaşlarının baskısının; internet kafelere gitmek istemesinin devamsızlık nedeni olarak belirttiğini ifade etmiştir.

Not ortalaması ve bireyleşme boyutu, algılanan sosyal destek ve aile desteği boyutuyla pozitif yönlü ilişkili bulunmuştur. Akademik başarının bireyleşme boyutuyla negatif yönlü ilişkisi olduğuna dair araştırmalar mevcut olsa da (Chen, 1994); ergenin anne ve babasından ayrı bir birey olarak kendini algılamasının, kendi ilgi yetenek ve hedeflerinin onların düşüncelerinden ayrı olduğuna dair fikirlerinin oluşmasının, akademik olarak kendi hedeflerini belirleyip onları gerçekleştirme amacıyla motive olmasına fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bireyleşme sürecinde

ailenin de ergene destek verip ona inanması, ilgi yetenek ve hedefleri konusunda destekleyici oluşu motivasyonu artırıcı bir diğer unsur olarak görülebilir.

Bazı araştırmacıların duygusal özerkliğin uyum sorunları ile ilişkili olduğunu belirtmesine rağmen (Beyers ve Goossens, 1999; Chen, 1994); duygusal özerkliğe sahip bireylerin daha olgun, daha sorumlu ve daha az bağımlı ilişkiler kurduğu (Steinberg, 2007, s. 336) ve akademik başarılarının da yüksek olduğu (Chen, 1994; Lamborn ve Steinberg, 1993) belirtilmektedir. Bu nedenle akademik başarının göstergesi olan sınıf tekrarı yapma ve okula uyumun göstergesi olan disiplin cezası alma duygusal özerkliğe sahip bireylerde beklenmeyen davranışlardır. Ancak bu çalışmada sınıf tekrarına göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Öğrencinin disiplin cezası alıp almamasına göre duygusal özerklik, bağımsızlık ve bireyleşme boyutları ve algılanan sosyal destekte disiplin cezası almama lehine anlamlı farklara rastlanmıştır. Öğrencilerin okulda istenmeyen davranış olarak sayılabilecek disiplin sorunları MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2013) akademik problemlerin yanında (kopya çekme, dersin işlenişine engel olma v.s.), suç içeriği olan olumsuz davranışlara (saldırganlık, şiddet, zorbalık, kumar, sigara içme v.s.) da yer verilmiştir. Yıldız (2004) aile, okul, akran grubu, olumsuz çevre faktörleri ve öğrenme deneyimlerinin bu davranışlar için önemli risk faktörü olduğunu belirtmektedir. Yapılan araştırmalarda disiplin olaylarını içeren *zorbalık* (Ekşisu, 2009; Holt ve Espalage, 2007; Sönmezay, 2010), *saldırganlık* (Özlem, 2009; Ustabaş, 2011) ve *kural dışı davranışlar* (Bal, 2010; Bru, Murberg ve Stephens, 2001; Chen, 1994; Chen ve Dornbush, 1998; Demaray ve ark., 2005) ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiler negatif yönlü bulunmuştur.

### 5.1.3. Öğrencilerin Aile, Arkadaş ve Öğretmen ile İlişkilerine Dair Görüşlerinin İncelenmesi

Çalışmada açık uçlu üç soruya yer verilmiştir. Bu sorular kısaca “*Ailenizle, arkadaşlarınızla ve öğretmenlerinizle ilişkinizi (iletişim, duygusal ilişki v.s.) nasıl buluyorsunuz?*” şeklindedir. Değerlendirme sırasında verilen yanıtların üç kategoride toplandığı görülmüştür: “*Olumlu ifade*”, “*olumlu ve olumsuz ifade*” ve “*olumsuz ifade*”.

Yapılan analizler sonucunda aile ilişki kategorileri ile duygusal özerklik, idealleştirmeme, bağımsızlık ve bireyleşme boyutlarıyla, algılanan sosyal destek, aile ve öğretmen desteği boyutlarında tüm kategoriler arasında anlamlı farklara rastlanmıştır. Arkadaş desteği boyutunda ise anlamlı farklar görülmemiştir. Tüm ölçeklerde aile ilişkilerini “*olumlu ifade*” edenlerin en yüksek puanı, “*olumsuz ifade*” edenlerin ise en düşük puanı aldıkları görülmüştür. Öğrenciler ailelerine ilişkin yaptıkları olumlu değerlendirmelerde *paylaşım, destek ve yakınlık* gibi kavramları vurgulamışlardır. “*Olumlu ve olumsuz ifade*”lerde ise *tartışma, anlayışsızlık, destek ve paylaşım* öğelerine yer verilirken; “*olumsuz ifade*”lerde *paylaşımın olmaması, mesafe, anlaşılmama* öğelerine yer verilmiştir. Araştırmanın diğer bulgularına uygun olarak öğrencilerin ailelerinden destek görmelerinin, aileleriyle paylaşımında bulunabilmelerinin önemli olduğu görülmüştür.

Bayraktar (2007) ve Steinberg (2000, 2001) 1970’lere kadar hakim görüşün, ebeveyn ve ergen çatışmalarının ergenin gelişimi için işlevsel olduğuna ve çatışma olmaksızın ergenin özerkleşmeyeceğine dair olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak zamanla çoğu ergenin aslında bu dönemi aileleriyle çatışmadan geçirdiği ve çatışma yaşayan ailelerde çatışmanın ergenlik öncesinde de var olduğuna dair görüşler ileri sürülmüştür. Ailenin olumlu ortamı bireyin gelişimine olumlu katkılar sağlanmaktadır. Aile çocuğun yetişkin yaşamına ön hazırlık olan ergenlik dönemini geçirdiği en önemli ortamdır. Bu ortamda birey olumlu ve olumsuz bir çok deneyim yaşarken, ebeveynin bu problemlerle başa çıkmada sağladığı destek, bireyin

özgüvenli, uyumlu ve sağlıklı bir kişi olarak yetişmesine imkan sağlayacaktır (Yıldız, 2004).

Mevcut araştırmada duygusal özerklikleri ve boyutlarının gelişiminin açısından bakıldığında ailesine dair olumlu görüşler bildiren öğrencilerin lehine bir gelişimin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin ifade içerikleri incelendiğinde vurguladıkları paylaşım, destek ve yakınlık da olumlu aile ortamının bir göstergesidir. Bu bulgular yetkili/demokratik ebeveynlik stilinin özelliklerini akla getirmektedir. Bu stilde ebeveynler sıcak ama ilgilidirler. Çocuklarına rehberlik ederlerken kurallara uyulmasını da beklerler. Çocuklarının özerk bir birey olmasına önem verirler (Steinberg, 2000; Steinberg, 2007; Yavuzer, 2005b, Yıldız, 2004). Ebeveyn stili ve algılanan sosyal destek üzerine yapılan araştırmalarda yetkili ebeveynlik stilinin ve aileden algılanan sosyal desteğin gelişime olan olumlu etkisine değinmiştir. Gelişimsel bir süreç olan duygusal özerklikte de bu olumlu etkiyi görmek mümkündür.

Demir (2007) ergenlerin aileleriyle ilişkilerini anlaşılama, güvenilmeme, denetim gibi temalarla anlamlandırdıklarını belirtmiş ve geleceğe dair duygusal bir destek ve güven ihtiyacının varlığını ifade etmiştir. Mevcut araştırmada ailelerini olumsuz algılayan öğrencilerinde benzer yakınmalarının var olduğu görülmüştür.

Araştırmada aile ile ilişki yanıtları içerisinde on iki katılımcının kardeşlerini de içeren yanıtlar verdikleri görülmüştür. Bu yanıtlarda anlaşmazlıkların var olduğu ancak ilişkinin iyi olarak tanımlandığı görülmektedir. Kılıçaslan (2001) kardeşler arasında çoğu zaman kıskançlık duygusu üzerinde durulsa da, aslında birçok insan için güçlü bir güven ve sevgi bağı olduğundan söz etmektedir. Kardeş ilişkileri çocuğun mizacı yanında, anne babanın farklılaşan tutumlarından ve ailenin genel ortamından etkilenmektedir. Bu nedenle ebeveyne dair ifadelerin kardeşlere ilişkin yorumları etkilediği ve bir bütün olarak ailenin bireyin gelişimine olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir.

Algılanan sosyal desteğin öğretmen desteği boyutunun aile ilişki değerlendirmelerine göre farklılaşması olumlu aile-öğretmen ilişkisinin önemini vurgulayan bir sonuçtur. Çocuğun gelişimi ve davranışı üzerinde doğrudan etkili olan iki unsur okul ve ailedir. Son yıllarda aile-okul işbirliğini vurgulayan yaklaşımların çocuğun okul deneyimlerine ve gelişimine katkı sağlayacağı belirtilmektedir (İşmen, 2012).

Arkadaş ilişki kategorilerinde yalnızca algılanan sosyal destek ve arkadaş desteğinde anlamlı farklara rastlanmıştır. Bu farklılaşma tüm kategoriler arasında görülmüştür. Algılanan sosyal destek ve arkadaş desteğinde en yüksek puan “**olumlu ifade**”ye, en düşük puan ise “**olumsuz ifade**”ye aittir. Öğrenciler arkadaşlarıyla ilişkilerini olumlu değerlendirirken *yakınlık, güven, paylaşımda bulunma, anlaşma, destek alma ve birlikte eğlenmeye* dair öğelere yer vermişlerdir. Arkadaşlarıyla ilişkilerini “**olumlu ve olumsuz ifade**” eden öğrenciler; *güven problemi, uzaklık, beğenilmeyen davranış ve yakın arkadaş* öğelerine yer vermişlerdir. Arkadaşlarıyla ilişkilerini “**olumsuz olarak ifade**” edenler ise; *yalnızlık, uzaklık, değer verilmeme* öğelerine yer vermişlerdir. Bu ifadeler öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkilerinde yakınlığa, güvene, sorunlarını ve görüşlerini paylaşabilmeye verdikleri önemi göstermektedir. Arkadaşlara ilişkin oluşturulan kategoriler duygusal özerklikle ve alt boyutlarında anlamlı farklılaşma göstermemiştir.

Araştırma bulgularında duygusal özerklik ve boyutlarıyla ilişkili bulunmamasına rağmen; Steinberg (2007) ergenlik döneminde sahip olunan arkadaş gruplarının bireyin psikolojik gelişiminde rol oynadığını ve akran grubunun deneyimlerinin özerklik gelişimi ve ifade edilmesi için önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Ergen bir yandan ebeveynleriyle daha olgun ve bağımsız ilişkiler geliştirme deneyimini sürdürürken diğer yandan akranlarıyla daha olgun ilişkiler kurmaya çalışmaktadır. Benzer şekilde Demir (2007) arkadaş ilişkilerinin ergenlerin yaşamları üzerinde denetim kurma ve güven ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir sosyal ortam oluşturduğunu ve bireyselleşme çabalarına katkı sağladığını belirtmiştir.

Öğretmen ilişki kategorilerinde ise tüm ölçeklerde anlamlı farklılaşmalar görülmüştür. Bu farklar duygusal özerklikte, idealleştirmemede, bağımsızlıkta, bireyleşmede, aile desteğinde “*olumlu ifade*” ile diğer kategoriler arasında görülmüş, “*olumlu ve olumsuz ifade*” ile “*olumsuz ifade*” arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Algılanan sosyal destek ve öğretmen desteğinde ise tüm kategoriler arasındaki farklar anlamlı bulunurken; arkadaş desteğinde “*olumsuz ifade*” ile “*olumlu ifade*” ve “*olumlu ve olumsuz ifade*” arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur. Tüm ölçeklerde puan ortalamaları “*olumlu ifade*” den “*olumsuz ifade*” ye doğru bir azalma göstermektedir. Algılanan sosyal destekteki sonuçlar beklenen sonuçlardır. Öğretmenlerini “*olumlu ifade*” eden öğrenciler açıklamalarında *yakınlık, anlaşabilme, saygı ve destek* gibi öğelere yer vermişlerdir. “*Olumlu ve olumsuz ifade*” edenler ise; *mesafe, anlaşamama, sevme* gibi öğelere yer verirken; “*olumsuz ifade*” eden öğrencilerin *ilgisizlik, anlaşmazlık* öğelerini vurguladığı görülmüştür. Bu sonuçlar duygusal özerklik ve boyutlarının öğretmenlere ilişkin algılardan etkilendiğine yani duygusal özerkliğin gelişiminde öğretmenin de önemli bir unsur olduğuna ilişkin düşünceleri desteklemektedir.

Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki öğretimsel hedefler yanında kişilerarası bir dinamik içermektedir ve eğitim-öğretim çerçevesinde gerçekleşen etkileşim öğrencilerin kimlik gelişiminde önemli bir role sahiptir (İnan, 2011). Ergenlik dönemi ebeveynlerle yaşanan ilişki değişimlerinden doğan bir kimlik gelişimi dönemidir. Birey bu dönemde ebeveynlerinden ayrı bir birey olmaya, onlardan bağımsız olmaya ve onlar dışında bir ideal yaratmaya çalışırken kimlik arayışını sürdürmektedir. Bu nedenle öğretmenle yaşanan etkileşimlerin duygusal özerklik gelişimine etki ettiği düşünülmektedir.

Sınıfın yöneticisi olan öğretmenin alan bilgisi ve teknik bilgisi yanında insani değerleri de taşıması gerekmektedir. Öğrenciyi de aktifleştiren ve ismiyle hitap etme gibi ona bir birey olduğunu ve değerli olduğunu hissettiren öğretmen davranışları hem akademik hem de psikolojik katkılar sağlamaktadır. Ancak öğrenciyi yalnızca anlatım yöntemini kullanarak pasifleştiren, hakaret, yıldırma gibi davranışlarla

değersizleştiren öğretmen, mevcut çalışmada olduğu gibi öğrencinin gelişimini olumsuz etkilemektedir (Erdoğan, 2008).

Araştırmada öğrenciler öğretmene ilişkin görüşlerini açıklarlarken yakınlık, ilgi, anlaşılabilirlik, sevgi, saygı ve destek kavramlarına yer vermişlerdir. Bu kavramlar öğretmenin sahip olması gereken olumlu sosyal davranışları içermekte ve akla özgecilik kavramını getirmektedir. İşmen ve Yıldız (2005, s. 154)'a göre özgecilik; yardım etme, sorumluluk üstlenme, başışta bulunma gibi birçok olumlu sosyal davranış kapsamaktadır. Özgecilik karşılıklı beklentiyi içermeyen ahlaki gelişimle ilişkili bir tutumdur. Öğretmenlik mesleğine yönelik bu tutum öğretmenin doğrudan öğrencileriyle etkileşimine etki edecektir. Cüceloğlu ve Erdoğan (2013, ss. 23-32) öğretmen-öğrenci ilişkisi yerine öğretmenin öğrencisiyle insan-insan ilişkisi kurmasının öğrencinin okula karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağladığını belirtmektedir. Sınıf ortamında doğru davranış örnekleriyle olumlu sınıf ortamını yaratan özgeci tutuma sahip öğretmenin bireyin gelişimine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## **5.2. SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında genel olarak duygusal özerkliğin gelişiminde sosyal desteğin önemi araştırma sonuçlarıyla vurgulanmış ve duygusal özerkliğin bazı görüşlerin aksine gelişimsel olarak olumlu bir süreç olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencinin istenmeyen davranış olarak nitelendirilen disiplin sorunları ile devamsızlık ve öğrencinin akademik performansı açısından da incelendiğinde duygusal özerkliğin gelişimsel katkıları ortaya çıkmıştır. Ayrıca duygusal özerklik ve algılanan sosyal destek düzeyleri demografik değişkenler açısından da incelenerek tartışılmıştır. Araştırmaya ilişkin sonuçlar özet olarak aşağıda sıralanmıştır:

- Öğrencilerin duygusal özerklik ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Bu anlamlı ilişki benzer şekilde boyutlar arasında da görülmüştür.
- Duygusal özerklik ve boyutları öğrencilerin okul türüne, cinsiyete, yaşa, sınıf düzeyine, babanın yaşına, babanın eğitim düzeyine, annenin çalışma durumu, anne ve babanın evlilik durumuna, özürsüz devamsızlık sayısına, not ortalamasına, disiplin cezası alma durumuna göre anlamlı farklılaşmaktadır.
- Duygusal özerklik ve boyutları öğrencilerin annenin yaşına, anne eğitim düzeyine, babanın çalışma durumuna, maddi duruma, kardeş sayısına, doğum sırasına, anne babanın sağ/özü oluşuna, sınıf tekrarı durumuna göre anlamlı farklılara rastlanmamıştır.
- Duygusal özerklik ve boyutları öğrencilerin aile ve öğretmenleriyle ilişkilerine dair değerlendirmelerine göre anlamlı farklılaşmaktadır.
- Duygusal özerklik ve boyutları öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkilerine dair değerlendirmelerinde anlamlı farklılara rastlanmamıştır.
- Algılanan sosyal destek ve boyutları öğrencilerin okul türüne, cinsiyete, yaşa, sınıf düzeyine, annenin yaşına, babanın yaşına, annenin eğitim düzeyine, babanın eğitim düzeyine, babanın çalışma durumuna, maddi duruma, kardeş sayısına, doğum sırasına, özürsüz devamsızlık sayısına, not ortalamasına, disiplin cezası alma durumuna göre anlamlı farklılaşmaktadır.
- Algılanan sosyal destek ve boyutları öğrencilerin anne ve babanın evlilik durumuna, anne babanın sağ/özü oluşuna, sınıf tekrarı durumuna göre anlamlı farklılara rastlanmamıştır.



- Algılanan sosyal destek ve boyutları öğrencilerin aile, arkadaş ve öğretmenleriyle ilişkilerine dair değerlendirmelerine göre anlamlı farklılaşmaktadır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda ailelere, okul psikolojik danışmanlarına, eğitim yöneticilerine ve araştırmacılara öneriler şunlardır:

*Ailelere;*

- Duygusal özerkliğin gelişimine en uygun ebeveynlik stiline demokratik ebeveyn stili olduğu belirtilmektedir (Steinberg, 2007, s. 340). Aileler gelişimsel anlamda ergene olumlu katkı sağlayacak bu tutumları tanımak, geliştirmek ve benimsemek amacıyla okullarda yaşam boyu öğrenme kapsamında düzenlenen 7- 19 Aile eğitimlerine, ana baba okulu eğitimlerine ve diğer seminer çalışmalarına katılımları önerilmektedir.
- Aileler bu gelişim döneminde çocuklarının doğru idealler belirlemeleri, duygusal olarak bağımsız bir birey olabilmelerini desteklemek amacıyla yaşam becerilerini ve deneyimlerini arttıracak kısa süreli staj, sosyal hizmet uygulamaları, ilgi alanlarına uygun kurs olanaklarını değerlendirmelidir.

*Öğretmenlere ve psikolojik danışmanlara;*

- Düzenlenecek aile eğitim çalışmalarında ergenliğin gelişimsel bir özelliği olan duygusal özerklik hakkında bilgilere yer verilmesinin eğitimlerin işlevselliğini arttıracığı düşünülmektedir.
- Psikolojik danışmanların öğrencilere yönelik grup çalışmalarına duygusal özerkliği içeren oturumların da dahil edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Ergenlik döneminde gelişmeye başlayan duygusal özerkliğin boyutlarından idealleştirmeme ile birlikte ergen ebeveynleri dışındaki yetişkinleri de model almaya başlamaktadır. Bu dönemde ergenin olumlu modellerle karşılaşması

onun akademik performansı kadar kimlik gelişimine de katkı sağlayacaktır. Bu nedenle okula davet edilecek olumlu örneklerin, başarılı mezunların doğru idealler belirlemelerini sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte topluma mal olmuş eğitimcilerin, bilim adamlarının, sanatçıların ve önderlerin öğrencilere tanıtılmasının onların gelişmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Psikolojik danışmanların boşanmış aile, düşük gelir, yüksek devamsızlık, düşük not ortalaması gibi problemleri olan risk grubundaki öğrencilere doğru bağımsızlaşma, idealleştirme ve bireyleşme konusunda destek olmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ailenin ve öğretmenin de sürece dahil edilmesi öğrencilerin aynı zamanda sosyal desteğini arttıracaktır.

*Eğitim yöneticilerine;*

- Öğretmenlere düzenlenecek eğitimlerde ergenlik döneminin ihtiyaçlarına dair bilgilendirmeler yanında duygusal özerklik süreci ile ilgili de bilgi verilmesinin öğretmenin bu dönemdeki öğrencilerini anlamasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.
- Aileden ve öğretmenden alınan sosyal desteğin bireyin duygusal özerkliği ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Aile ve öğretmen arasındaki iletişimin artışı duygusal özerklik gelişimini arttıracığı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmen aile işbirliğinin artmasını sağlayacak ortamların okul idaresi tarafından oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.
- Öğrencilerin duygusal özerklik gelişiminin ve sosyal desteğin desteklenmesinde eğitsel kulüplerin faydalı olacağı düşünülmektedir. Eğitsel kulüpler öğrencilerin fiziksel, kişisel ve ruhsal gelişimlerine katkı sağlamakta ve gelişimlerini bütün olarak kapsamaktadır (Onay ve Gelen, 2013, s. 619). Ancak okullarda eğitsel kulüplerin aktif olmadığı düşünülmektedir (Sarı, 2012; Yaman, 2011). Eğitim öğretim faaliyetleri dışında kulüp etkinliklerinin öğrencilerin bağımsız bir birey deneyimi yaşama, doğru idealler

belirlemelerine katkı sağlayacağı aynı zamanda öğrencilerin yapılandırılmış ortamlarda arkadaşlıklarını geliştirmesini sağlayacaktır. Ayrıca arkadaş desteğiyle devamsızlık arasındaki doğrusal ilişkideki gibi, yanlış arkadaşlıkların olumsuz davranış biçimlerine yönelmesine neden olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle eğitsel kulüplerin aktifleştirilmesi, hem öğrencilerin iletişim, problem çözme becerilerini geliştirecek hem de arkadaş desteğinin olumlu sonuçlarından daha fazla faydalanmasını sağlayacaktır.

*Araştırmacılara;*

- Ergenlik dönemine ilişkin hazırlanan yayınlarda ergenlik döneminde yaşanan ilişkisel değişimlere, fiziksel gelişime, duygusal gelişime.. yer verilirken duygusal özerkliğin bu yayınlarda yer almadığı görülmektedir. Bu eksikliğin giderilmesi için duygusal özerklik ile ilgili araştırmaların yapılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Türkiye’ de duygusal özerklik yeni araştırılan konulardandır. Mevcut araştırmada duygusal özerkliğin algılanan sosyal destek ile ilişkisine bakılmıştır. Duygusal özerkliğin depresyon, sınav kaygısı, zorbalık, saldırganlık gibi konularla ilişkili olabileceği düşünüldüğünden, bu konularda yapılacak araştırmaların ülkemiz literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Akkaya, Ç. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve öz duyarlılık düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aktürk, Ü., Erci, B., Öztürk, H. ve Aslan, H. (2012). Ergenlerin algıladıkları aile desteğinin benlik saygısı üzerine etkisi. *II. Ulusal Halk Sağlığı Sempozyumu (17-18 Mayıs 2012): Özel Sunumlar* içinde (ss.101-104). Adana: Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı.
- Altinkurt, Y.(2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığı akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Aslan, S. ve Güven, M. (2010). Bağlanma ve kişisel uyum arasındaki ilişkide bireyleşmenin aracılığı. *Eğitim ve Bilim*, 35 (157), 181-192.
- Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3 (1), 163-213.
- Ateş, B. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile atılganlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Atkinson, B. (1986). *Attachment, autonomy and social competence in adolescence..* Yüksek lisans tezi, Texas Tech University, Texas.
- Bal, S. (2010). *Çocukluk örselenme yaşantıları, ana-baba-ergen ilişki biçimleri ve sosyal destek algısının, kuraldışı davranışlarla ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Bal, S., Crombez, G., Van Oost, P. ve De Bourdeaudhuij, I. (2003). The role of social support in well-being and coping with self-reported stressful events in adolescents. *Child Abuse and Neglect*, 27, 1377-1395.
- Banaz, M. (1992). *Lise öğrencilerinde sosyal destek kaynakları ve stres ile ruh sağlığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Baştürk, D. (2002). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerde algılanan sosyal desteğin akademik başarı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bayraktar, F. (2007). Olumlu ergen gelişiminde ebeveyn/akran ilişkilerinin önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14 (3),157-166.
- Bayram, D. (1999). *Bir grup gençte ruhsal belirti ile sosyal destek ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Beyers, W. ve Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753-769.
- Bozgeyikli, H., Doğan, H. ve Işıklar, A. (2010). Üstün yetenekli öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28 (1),133-149.
- Bru, E., Murberg, T.A.ve Stephens, P. (2001). Social support, negative life events and pupil misbehaviour among young Norwegian adolescents. *Journal of Adolescence*, 24, 715–727.
- Budak, B. (1999). *Lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

- Bursa, D. (2010) *Fiziksel engelli bireylerde depresyon ve çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Buyse, W.H. (1997). Behaviour problems and relationships with family and peers during adolescence. *Journal of Adolescence*, 20, 645-659.
- Büyükaşık-Çolak, C. (2010). *Associations of psychological problems with parental acceptance-rejection, social support, and locus of control: A study conducted with adolescents*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Chen, Z. Y. (1994). *The positive and negative consequences of adolescent emotional autonomy: the relation of aspects of autonomy to academic achievement and socially disapproved behaviours*. Doktora tezi, Standford University, California.
- Chen, Z. Y. ve Dornbusch, S.M. (1998). Relating aspects of adolescent emotional autonomy to academic achievement and deviant behavior. *Journal of Adolescent Research*, 13, 293-319.
- Chou, K.L. (2000). Emotional autonomy and depression among chinese adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 161 (2), 161-168.
- Cırık, İ. (2010). *İlköğretim 5., 6., 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38 (5), 300-315.
- Cohen, S. ve McKay, G. (1984). Social Support, stress, and the buffering hypothesis: A theoretical analysis. Baum, A., Taylor, S.e. ve Singer, J.E. (Ed.), *Handbook of Psychology and Health* içinde (ss. 253-268). Hillsdale, NJ.

- Cohen, S. ve Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98 (2), 310-357.
- Colarossi, L.G. ve Eccles, J. S (2000). A prospective study of adolescents' peer support: gender differences and the influence of parental relationship. *Journal of Youth Adolescence*, 29 (6), 661-677.
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2013). Öğretmen olmak. *Öğretmen olmak: Bir can'a dokunmak* (5. Basım) içinde (23-32). İstanbul: Final Yayıncılık.
- Çakır, Y. ve Palabıyıklıoğlu (1997). Gençlerde sosyal destek-Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Kriz Dergisi*, 5 (1), 15-24.
- Çelikkaleli, Ö., Gökçakan, N. ve Çapri, B. (2005). Lise öğrencilerinin bazı psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyet, okul türü, anne ve baba eğitim düzeyine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 245-268.
- Çivitci, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 29-52.
- Çivitci, N. (2011). School alienation and perceived social support as predictors of school anger in high school students. *Elementary Education Online*, 10 (3), 861-871.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K.K. ve Rebus, P.J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: a longitudinal analysis. *Psychology in The Schools*, 42 (7), 691-706.
- Demir, İ. (2007). *Gençlerin kimlik yapıları: Farklı Yerellikler ekseninde nitel bir İnceleme*. Yayınlanmış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, İ. (2012). Önleyici rehberlik hizmetleri. A. E. İşmen Gazioğlu ve Ş. Mertol İlgar, (Ed.), *Öğretmen ve öğretmen adayları için rehberlik* (3. Basım) içinde (253-273). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Deniz, M. (2010). *Ergenlerde sır saklamanın duygusal, gelişimsel değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Deniz, M., Çok, F. ve Duyan, V. (2013). Duygusal Özerklik Ölçeği'nin ergenler için uyarlanması ve psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 38 (167), 352-364.
- Deveci, F. (2011). *Ergenlerde karar verme stilleri ile algılanan sosyal Destek düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dizer, D. (2008). *Sakarya ilindeki liseli ergenlerin 1999 Marmara depremi sonrası travmayı algılama, sosyal destek sistemleri ve umutsuzluk belirtilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dumont, M. ve Provost, M.A. (1999). Resilience in adolescent: protective role of social support, coping strategies, self esteem and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28 (3), 343-363.
- Dülger, Ö. (2009). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ile karar verme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ekşisu, M. (2009). *Liseli öğrencilerin zorbalık düzeyleri ile aile İşlevleri ve algılanan sosyal destek arasındaki İlişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Elbir, N. (2000). *Lise 1. sınıf öğrencilerinin sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.



- Ellonen, N., Kääriäinen, J. ve Autio, V. (2008). Adolescent depression and school social support: a multilevel analysis of a Finnish sample. *Journal of Community Psychology*, 36 (4), 552–567.
- Elmacı, F. (2001). *Parçalanmış ve bütünlüğünü koruyan aileye sahip ergenlerin depresyon ve uyum düzeylerinde sosyal desteğin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Emir, S. (2013). Öğretmenlerin düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama gücü (İstanbul-Fatih örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 13 (1), 325-347.
- Erdeğer, N. (2001). Lise öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf yönetimi* (11. Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ergin, H. (2012). Rehberlik hizmetleri ve öğretmen. A. E. İşmen Gazioğlu ve Ş. Mertol İlgar, (Ed.), *Öğretmen ve öğretmen adayları için rehberlik* (3. Basım) içinde (205-228). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erim, B. (2001). *Yetiştirme Yurtlarında ve Aileleri Yanında Yaşayan Ergenlerin, Benlik Saygısı, Depresyon ve Yalnızlık Düzeyleri ile Sosyal Destek Sistemleri Açısından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Esen-Çoban, A. (2013). Türkiye’de ergenlerin duygusal özerkliklerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 357-372.
- Fleming, M. (2005). Adolescent autonomy: Desire, achievement and disobeying parents between early and late adolescence. *Australian Journal of Education and Developmental Psychology*, 5, 1- 16.

- Fleming, M. (t.y.). Gender in adolescent autonomy: Distinction between boys and girls accelerates at 16 years of age. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (2), 33-52.
- Freud, A. (1958). Adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 13, 255-278.
- Fuhrman, T. ve Holmbeck, G. N. (1995). Contextual-moderator analysis of emotional autonomy and adjustment in adolescence. *Child Development*, 66, 793-811.
- Furman, W. ve Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- Garber, J. ve Little, S. A. (2001). Emotional autonomy and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 16 ( 4), 355-371.
- Golonka, M. M. (2013). Keeping in touch: Relationships between parenting style, parent-child electronic communication, and the developing autonomy and adjustment of college students. Doktora tezi, Duke University, Durham NC.
- Gullotta, T.P., Adams, G.R. ve Markstrom, C.A.(1999). *Welcome to the study of adolescence in Adolescence Experience* (4. Basım). Burlington,USA: Academic Press.
- Gürsoy, E. C. (2010). *Ergenlerde sosyodemografik özelliklere ve algılanan sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalmanın incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Helsen, M. , Vollebergh, W. ve Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (3), 319-335.
- Holt, M.K. ve Espelage, D.L.(2007). Percieved social support among bullies, victims and bully- victims. *Youth Adolescence*, 36, 984-994.

- Hortaçsu, N. 2003. *Çocuklukta ilişkiler: Ana-baba, kardeş ve arkadaşlar*. İmge Yayınevi: Ankara.
- İnan, G. (2011). *Sosyal inşacı yaklaşım bağlamında öğretme-öğrenci etkileşiminin nitel bir incelemesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- İşmen, A. E. (2012). Aile-okul işbirliği: Anahtar unsur olarak öğretmen. A. E. İşmen Gazioğlu ve Ş. Mertol İlgar, (Ed.), *Öğretmen ve öğretmen adayları için rehberlik* (3. Basım) içinde (229-252). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- İşmen, A.E. ve Yıldız, S.A. (2005). Öğretmenliğe ilişkin tutumların özgecilik ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11 (42), 151-166.
- Kahriman, İ. (2002). *Adolesanlarda Aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile benlik saygısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kahyaoğlu, S. (2010). *Relative effects of perceived social support from family and from friends on pre-adolescents' self esteem*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul
- Kaltiala- Heino, R., Rimpela, M. , Rantanen, P. ve Laippala, P. (2001). Adolescent depression: the role of discontinuities in life course and social support. *Journal of Affective Disorder*, 64, 155-166.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın: Ankara.
- Kılıç, E.Ö., Özbay, H.,Göka, E.,Aktaş, A.M. ve Güngör, S. (1994). Ergenlerin sosyal destek çevreleri: İşçi ve öğrenciler arasında karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 5 (2), 119-125.

- Kılıçaslan, A. (2001). *Aile fonksiyonlarının ve algılanan farklılaşmış anne-baba yaklaşımının kardeş ilişkileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Köküsoy, K. (2008). *Endüstri meslek liselerinde bir meslek alanına yönelmiş olan öğrencilerin mesleki olgunluk ve algıladıkları aile desteği düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Köse, E. (2009). *Yurttan kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan lise öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kroger, J. (1996). *Identity in adolescence: The balance between self and other* (2.Basım). London: Routledge.
- Kroger, J. (2003). Identity development during adolescence. Adams, G. R. Ve Berzonsky, M. D. (Ed.), *The Blackwell Handbook of Adolescence* içinde (ss. 205-226).Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Lamborn, S. D. ve Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Child Development*, 64, 483-499.
- Levpuşček, M. P. (2006). Adolescent individuation in relation to parents and friends: Age and gender differences. *European Journal of Developmental Psychology*, 3 (3), 238- 264.
- Lynch, M.F. (2013). Attachment, autonomy, and emotional reliance: A multilevel model. *Journal of Counseling and Development*, 91, 301- 314.
- Mac Neil, G. Steward, J. C. Ve Kaufman, A. V. (2000). Social support as a potetial moderator of adolescent deliquent behaviour. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17 (5), 361-379.

- Malecki ve Demaray (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in The Schools*, 39 (1), 1-18.
- McBride-Chang, C. ve Chang, L. (1998). Adolescent- parent in Hong Kong: Parenting styles emotional autonomy, and school achievement. *The Journal of Genetic Psychology*, 159 (4), 421-436.
- MEB (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği* (Resmi Gazete Sayı: 28758). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm> adresinden 15 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Mullis, R. L., Graf, S. C. and Mullis, A. K. (2009). Parental relationships, autonomy, and identity process of high school students. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 170 (4), 326-338.
- Noom, M.J., Deković, M. ve Meuss, W.H.J. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: A double-edged sword. *Journal of Adolescence*, 22, 771-783.
- Onay, İ. ve Gelen, İ. (2013). İlköğretim okullarındaki eğitsel kulüp uygulamalarının etkililiğine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 6 (4), 615-647.
- Öksüz, Y. (2001). *Duyguların açılması eğitiminin üniversite öğrencilerinin özerklik düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Öksüz, Y. (2012). Üniversite öğrencilerinin özerklik düzeyleri ile vücut algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 69-77.
- Özdemir, Y. (2012). Ergenlerin öznel iyi oluşlarının özerk, ilişkisel ve özerk-ilişkisel benlik kurguları açısından incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4 (38), 188-198.

- Özdemir, Y. ve Çok, F (2011). Ergenlikte özerklik gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 152-164.
- Özdemir, Y. ve Çok, F. (2012). Ailede Özerk-İlişkisel Benlik Ölçeklerinin lise öğrencileri için uyarlanması ve psikometrik özellikleri. *İlköğretim Online*, 10 (1), 121-132.
- Özensel, E. (2004). Türk toplumunda çocuğun yetiştirilmesinde annenin rolü: Konya ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (6), 77-96.
- Özlem, H. (2009). *Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pace, U. ve Zappulla, C. (2009). Identity processes and quality of emotional autonomy: The contribution of two developmental tasks on middle adolescents' subjective well-being. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 9 (4), 323-340.
- Pepin, E. N. ve Banyard, V. L. (2006). Social support: A mediator between child maltreatment and development outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (4), 617- 630.
- Pruitt, D ve Edit, B. (1999). *Your adolescent: Emotional, behavioral, and cognitive development from early adolescence through the teen years*. New York: American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.
- Rueger, S. Y., Demaray, M. K., ve Malecki, C. K. (2008). Gender differences in the relationship between perceived social support and student adjustment during early adolescence. *School Psychology Quarterly*, 23, 496-514.
- Russell, S. ve Bakken, R.J. (2002). Development of autonomy in adolescence. *Neb Guide University of Nebraska- Lincoln Extension, Institute of Agriculture and Natural Resources* <http://www.ianrpubs.unl.edu/e-public/archive/g1449/build/g1449.pdf> adresinden 12 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.

- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation* (ss. 1–56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. ve Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.
- Sağlam, S. (2007). *Lise öğrencilerinin ana-baba iletişimi sosyal destek ve ana - baba tutumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Salı, G. (2010). *Çalışan ve çalışmayan çocukların arkadaşlık ilişkileri, sosyal destek algıları ve mükemmeliyetçiliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sarason, I. G. ve Sarason, B.R. (2009). Social support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships* 26 (1), 113-120.
- Sarı, M. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5 (1), 72-89.
- Savi-Çakar ve Karataş (2012). Ergenlerin benlik saygısı, algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri: Bir yapısal eşitlik modeli çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2397-2412.
- Schmitz, M.F. ve Baer, J. C. (2001). The vicissitudes of measurement: A confirmatory factor analysis of the emotional autonomy scale. *Child Development*, 72 (1), 207-219.

- Sertelin, Ç. (2003). *Ebeveyn tutumlarının sosyo-kültürel yapı ve aile fonksiyonları ile ilişkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Sessa, F., & Steinberg, L. (1991). Family structure and the development of autonomy in adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 11, 38-55.
- Sheeber, L., Hops, H. , Alpert, A. ,Davis, B. ve Andrews, J. (1997). Family support an conflict: prospective relations to adolescent depression. *Journal of abnormal child psychology* 25 (4), 333-344.
- Soylu, Ö. (2002). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin ailelerinden sosyal destek algılayıp algılamama durumlarına göre psikolojik belirtiler yönünden incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sönmezay, H. (2010). *Lise öğrencilerinde zorbalığın iletişim becerileri ve algılanan sosyal destek ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Spear, H. J. ve Kulbok, P. (2004). Autonomy and adolescence: A concept analysis. *Public Health Nursing*, 21 (2), 144-152.
- Steinberg, L. (2000). The family at adolescence: Transition and transformation. *Journal of Adolescent Health*, 27 (3), 170-178.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11 (1), 1–19.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik* (Yayına Haz.. Figen Çok). Ankara: İmge Kitabevi.
- Steinberg, L. ve Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841-851.
- Steward, S. M., Bond, M.H., Chan, W., Zaman, R. M., Dar, R. ve Anwar, M. (2003). Autonomy from parents and psychological adjustment in an interdependent culture. *Psychology Developing Societies*, 15 (1), 31-49.



- Şencan, B. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2014). Haftalık ders çizelgeleri <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> adresinden 07 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- TDK Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü (2013). <http://tdk.gov.tr/index.php?option=combilimsanat&view=bilimsanat&kategori=terim&kelimeget=%C3%Bzerklik&hngget=md> adresinden 06 Ağustos 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Terzi, Ş. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (29), 1-11.
- Thoits, P. A. (1985). Social support and psychological well-being: Theoretical possibilities. I. G. Sarason ve B. R. Sarason (Ed.), *Social Support: Theory, Research, and Applications* içinde (ss. 51–72). The Netherlands: Martinus Nijhof.
- Tulviste, T. (2011). Autonomy, educational plans, and self-esteem in institution-reared and home-reared teenagers in Estonia. *Youth Society* 43 (4), 1335-1354.
- Tung, S. ve Dhillon, R. (2006). Emotional autonomy in relation to family environment: A gender perspective. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology*, 32 (3), 201-212.
- Türkmen, M. (2012). Öznel iyi oluşun yapısı ve anababa tutumları, özsaygı ve sosyal destekle ilişkisi: Bir model sınaması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 41-73.

- Ustabaş, S. (2011). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. ve Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193–202.
- Wight, R. G., Botticello, A.L. ve Aneshensel, C. S. (2006). Socioeconomic context, social support, and adolescent mental health: A multilevel investigation. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (1), 115-126.
- Yaban, E. H. (2010). *Ergenlerin arkadaşlık niteliği, ebeveynlerden ve okul ortamında öğretmenlerden algılanan destek ile akran zorbalığı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yağcı, M. V. (2010). *ÖSS sınavına giren öğrencilerin sınav kaygısı ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yaman, E. (2011). Rekreasyon bağlamında öğrenci algılarına göre sosyal kulüplerin işlevselliği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (3), 35-48.
- Yavuzer, H. (2005a). *Çocuk psikolojisi* (28. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2005b). *Ana baba çocuk* (18. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2005c). *Çocuğu tanımak ve anlamak* (5. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.

- Yıldırım, İ. (2004). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Revizyonu. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 221-236.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258- 267.
- Yıldız, S. A. (2004). Ebeveyn Tutumları ve Saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6 (3-4), 131-150.
- Yektaş, Ç. (2013). *Depresyon tanılı kız ergenlerde intihar davranışının doğası ve gelişimsel bağlamı: Kimlik duygusu, ergen-ebeveyn ilişkileri ve duygusal özerklik*. Uzmanlık tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Zimmer-Gembeck, M.J., Madsen, S.D. ve Hanisch, M. (2011). Connecting the intrapersonal to the interpersonal: Autonomy, voice, parents, and romantic relationships in emerging adulthood. *European Journal Of Developmental Psychology*, 8 (5), 509–525.

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı:** Ayşegül ERÇEVİK

**Doğum Tarihi ve Yeri:** 16 Mayıs 1987/ İSTANBUL

**E posta:** [cayaysegul@gmail.com](mailto:cayaysegul@gmail.com)

### EĞİTİM BİLGİLERİ

**Yüksek lisans:** 2010- 2014/ İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı.

**Lisans:** 2006- 2010/ İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı.

### İŞ BİLGİLERİ

**2010 Aralık- devam ediyor:** Sultanahmet Suphi Paşa Ticaret Meslek Lisesi  
Okul Psikolojik Danışmanı

### DENEYİM VE BECERİLER

**2014:** Yeşilay Türkiye Bağımlılıklarla Mücadele Eğitimi Koordinatör Öğretmen

**2014:** MEB/ UNICEF Psikososyal Okul Projesi uygulayıcı

**2012:** Eylem Araştırması Eğitimi

**2009:** YÖRET Yaz Etkinlikleri Projesi gönüllü çalışma

**2008-2009:** Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklar İçin Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı kapsamında uygulayıcı