

**T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**11-18 YAŞ ARASI UYUMSUZ ERKEK ÇOCUKLARDA
FİZİKSEL AKTİVİTELERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ
ÜZERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Serkan ZENGİN

**DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. SEVDA BAĞIR**

OCAK 2017

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

**11-18 YAŞ ARASI UYUMSUZ ERKEK ÇOCUKLARDA
FİZİKSEL AKTİVİTELERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ
ÜZERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Serkan ZENGİN

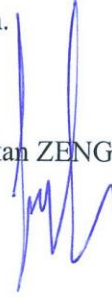
DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. SEVDA BAĞIR

OCAK 2017

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

Serkan ZENGİN




JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

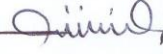
“11-18 Yaş Arası Uyumsuz Erkek Çocuklarda Fiziksel Aktivitelerin Kişisel Özellikleri Üzerindeki Etkisi” başlıklı doktora tezi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalında jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan. Doç. Dr. Mustafa KOC (imza) 


Akademik Ünvanı, Adı-Soyadı

Üye Doç. Dr. Ahmet SEYİ (imza) 

Akademik Ünvanı, Adı-Soyadı

Üye Doç. Dr. Sümran Etkisi (imza) 

Akademik Ünvanı, Adı-Soyadı

Üye Yard. Doç. Dr. Mehmet ÖZMAYIN (imza) 

Akademik Ünvanı, Adı-Soyadı

Üye Yrd. Doç. Dr. Sevil BAĞIR (imza) 

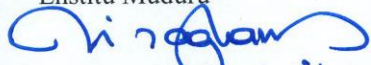
Akademik Ünvanı, Adı-Soyadı

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2017

Akademik Ünvanı, Adı-Soyadı

Enstitü Müdürü


Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

ÖN SÖZ

11-18 Yaş Arası Uyumsuz Erkek Çocuklarda fiziksel aktivitelerin kişisel özellikleri üzerine etkisi adlı çalışmayı yapmamda emeği geçen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sevda BAĞIR, Doç. Dr. Fikret SOYER ve değerli aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Serkan ZENGİN

06.02.2017



ÖZET

11-18 YAŞ ARASI UYUMSUZ ERKEK ÇOCUKLARDA FİZİKSEL AKTİVİTELERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Zengin, Serkan

Doktora Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sevda BAĞIR

Ocak, 2017. xiv+168 Sayfa

Yapılan bu araştırmada çocuk destek merkezlerinde hizmet alan 11-18 yaş arası erkek çocuklarında spor etkinliklerine katılımın sosyal yeterlik gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya İstanbul Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı faaliyet gösteren 5 farklı Çocuk Destek Merkezinde hizmet alan 11-18 yaş arası toplam 141 erkek çocuk gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcılar deney (71 çocuk) ve kontrol grubu (70 çocuk) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunda bulunan katılımcılar 6 ay boyunca haftada 3 gün ve günde 1,5 saat olmak üzere beden eğitimi ve spor etkinliklerine dâhil edilmiştir. Bu süreçte kontrol grubunda bulunan çocuklar herhangi bir spor etkinliğine dâhil edilmemiş, eğitim kurumlarındaki mevcut ders müfredatına devam etmiştir. Araştırmaya katılan çocukların sosyal uyum ve kişilik özelliklerinin tespit edilmesinde Hacettepe Kişilik Envanteri (HKE) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS 22.0 veri analiz programında Tekrarlı Ölçümler ANOVA analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda kontrol grubunda bulunan çocuklara kıyasla deney grubunda bulunan çocukların sosyal uyum ve kişilik alt boyutlarından olan kendini gerçekleştirme, duygusal kararlılık, aile ile ilişkiler, sosyal ilişkiler, sosyal normlar, anti sosyal eğilimler, kişisel uyum, sosyal uyum ve genel uyum alt boyutlarından aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$). Buna karşılık deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son test Nevrotik Eğilimler ve Psikotik Belirtiler alt boyutlarından aldıkları puanların istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0.05$).

Sonuç olarak, çocuk destek merkezlerinde eğitim alan çocukların sosyal uyum düzeylerinin ve kişilik özelliklerinin geliştirilmesinde spora katılımın anlamlı bir etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. yapılan literatür taraması sonucunda araştırmada elde edilen bulguların literatür ile büyük oranda paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda sosyal açıdan sorunlu veya dezavantajlı konumda bulunan çocukların sosyal özelliklerinin ve sahip oldukları kişilik özelliklerinin geliştirilmesinde spor etkinliklerine katılımın faydalı olacağı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Spor, Kişilik Özellikleri, Sosyal Uyum, Sosyal Gelişim



ABSTRACT

THE EFFECT OF PHYSICAL ACTIVITIES ON PERSONAL CHARACTERISTICS IN MALADJUSTED BOYS AGED BETWEEN 11-18

Zengin, Serkan

Doctoral Thesis, Department of Physical Education and Sport

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Sevda BAĞIR

January, 2017. xiv+168 Pages

In this research, it was aimed to examine the effects of participation in sports activities on the development of social competence in boys aged 11-18 who are serving in child support centers. A total of 141 boys aged between 11 and 18 taking part in 5 different Child Support Centers of Istanbul Provincial Directorate of Family and Social Policy participated in the research voluntarily. Participants were divided into two groups: an experiment (71 children) and a control group (70 children). Participants in the experiment group were involved in physical education and sports activities for 6 months, 3 days a week and 1.5 hours a day. In this process, the participants in the control group were not involved in any sports activities, but continued their course curriculum at school. Hacettepe Personality Inventory (HPI) was used in determining the social adjustment and personality characteristics of the boys participating in the study. In the statistical analysis of the data obtained in the study, Repeated Measurements ANOVA analysis was used in the SPSS 22.0 data analysis program.

At the end of the study, the boys in the experiment group compared to the boys in the control group showed statistically significant increase in scores of social adjustment and personality characteristics subscales of self-actualization, emotional stability, relations with family, social relations, social norms, antisocial tendencies, personal adjustment, social adjustment and general adjustment ($p < 0.05$). On the other hand, it was determined that the scores of the boys in the experimental and control groups from the pre-test and post-test Neurotic Tendencies and Psychotic Symptoms subscales did not show statistically significant difference ($p > 0.05$).

The results of the study indicated that participation in sports activities has a meaningful effect on the development in social adjustment levels and personality characteristics of children who are educated in child support centers. According to the literature search, the data obtained in the research are considerably in parallel with the literature. In this context, it can be said that it is beneficial to participate in sports activities in the development of the social characteristics and personality characteristics of the children who are in a problematic or disadvantaged position in social terms.

Keywords: Sports, Personality Characteristics, Social Adjustment, Social Development



İÇİNDEKİLER

| | |
|---|-----|
| Bildirim | i |
| Jüri Üyelerinin İmza Sayfası | ii |
| Önsöz | iii |
| Özet | iv |
| Abstract | vi |
| Tablolar Listesi..... | x |
| Şekiller Listesi..... | xiv |
| Bölüm I | 1 |
| Giriş..... | 1 |
| 1.1. Problem | 2 |
| 1.2. Alt Problemler | 2 |
| 1.3. Önem | 5 |
| 1.4. Varsayımlar | 6 |
| 1.5. Sınırlıklar | 6 |
| 1.6. Tanımlar | 6 |
| 1.7. Simgeler ve Kısaltmalar | 7 |
| Bölüm II | 8 |
| Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar..... | 8 |
| 2.1. Sosyal Becerinin Tanımı | 8 |
| 2.1.1. Sosyal Gelişim Kuramlarına Kısa Bir Bakış..... | 10 |
| 2.1.2. Sosyalleşmeyi Sağlayan Araçlar | 37 |
| 2.1.3. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması | 42 |
| 2.1.4. Sosyal Becerinin Boyutları | 43 |
| 2.1.5. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi | 44 |
| 2.1.6. Sosyal Beceri Eğitimi..... | 46 |
| 2.2. Sosyal Beceri ve Spor | 50 |
| 2.3. Sosyal Yeterlik | 51 |
| 2.3.1. Sosyal Yeterliğin Gelişimi | 52 |
| 2.4. Çocuk Gelişimi Açısından Riskli Gruplar | 57 |
| 2.4.1. Madde Bağımlılığı Olan Çocuklar | 57 |
| 2.4.2. Suça Sürüklenen Çocuklar | 59 |

| | |
|---|-----|
| 2.4.3. Aile İçi Şiddete Maruz Kalmış Çocuklar | 63 |
| 2.4.4. Parçalanmış Aileye Sahip Çocuklar | 66 |
| 2.4.5. Cinsel İstismara Uğramış Çocuklar | 68 |
| 2.4.6. Mental Retarde Çocuklar | 71 |
| 2.4.7. Yabancı Uyruklu Çocuklar | 72 |
| 2.5. İstanbul Çocuk Destek Merkezi | 73 |
| 2.5.1. Kurumun Kuruluş Amacı, Sağladığı Hizmetler, Amacı ve Hizmetlere Uygunluk | 74 |
| 2.5.2. Kurumun Amaç ve Hizmetlerinin Sosyal Hizmetlerle İlgisi | 75 |
| 2.5.3. Kurumun Olanakları | 82 |
| 2.6. Alana Özgü Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Başlıca Çalışmalar | 82 |
| Bölüm III | 86 |
| Yöntem | 86 |
| 3.1. Araştırma Modeli | 86 |
| 3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi | 86 |
| 3.3. Uygulanan Spor Eğitim Programları | 87 |
| 3.4. Verilerin Toplanması | 88 |
| 3.5. İstatistiksel Analiz | 88 |
| Bölüm IV | 89 |
| Bulgular | 89 |
| Bölüm V | 119 |
| Tartışma ve Sonuç | 119 |
| Kaynakça | 138 |
| Ekler | 155 |
| Hacettepe Kişilik Envanteri (HKE) | 155 |
| Özgeçmiş | 168 |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramına Göre Gelişim Aşamaları..... | 25 |
| Tablo 2. Eğitim programında sosyal ve duygusal yeterlikleri geliştirmek için bulunması gereken temalar | 54 |
| Tablo 3. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans Ve Yüzdeler Dağılımları | 89 |
| Tablo 4. Katılımcıların Hacettepe Kişilik Envanteri Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler..... | 90 |
| Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Kendini Gerçekleştirme Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi..... | 90 |
| Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Duygusal Kararlılık Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi | 91 |
| Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Nevrotik Eğilimler Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi..... | 91 |
| Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Psikotik Belirtiler Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi..... | 91 |
| Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Aile İle İlişkiler Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi..... | 92 |
| Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Sosyal İlişkiler Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi | 92 |
| Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Sosyal Normlar Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi..... | 92 |
| Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Anti Sosyal Eğilimler Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi | 93 |
| Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Kişisel Uyum Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi | 93 |
| Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Sosyal Uyum Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi | 93 |
| Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Genel Uyum Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi..... | 94 |
| Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Kendini Gerçekleştirme Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi..... | 94 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Duygusal Kararlılık Düzeylerindeki Değişimin Aktif Spor Yapma Durumlarına Göre İncelenmesi | 95 |
| Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Nevrotik Eğilimler Düzeylerindeki Değişimin Aktif Spor Yapma Durumlarına Göre İncelenmesi | 95 |
| Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Psikotik Belirtiler Düzeylerindeki Değişimin Aktif Spor Yapma Durumlarına Göre İncelenmesi | 96 |
| Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Aile İle İlişkiler Düzeylerindeki Değişimin Aktif Spor Yapma Durumlarına Göre İncelenmesi | 96 |
| Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Sosyal İlişkiler Düzeylerindeki Değişimin Aktif Spor Yapma Durumlarına Göre İncelenmesi | 97 |
| Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Sosyal Normlar Düzeylerindeki Değişimin Aktif Spor Yapma Durumlarına Göre İncelenmesi | 97 |
| Tablo 23. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Anti Sosyal Eğilimler Düzeylerindeki Değişimin Aktif Spor Yapma Durumlarına Göre İncelenmesi | 98 |
| Tablo 24. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Kişisel Uyum Düzeylerindeki Değişimin Aktif Spor Yapma Durumlarına Göre İncelenmesi | 98 |
| Tablo 25. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Sosyal Uyum Düzeylerindeki Değişimin Aktif Spor Yapma Durumlarına Göre İncelenmesi | 99 |
| Tablo 26. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Genel Uyum Düzeylerindeki Değişimin Aktif Spor Yapma Durumlarına Göre İncelenmesi | 99 |
| Tablo 27. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Kendini Gerçekleştirme Düzeylerindeki Değişimin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi | 100 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 28. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Duygusal Kararlılık Düzeylerindeki Değişimin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi | 100 |
| Tablo 29. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Nevrotik Eğilimler Düzeylerindeki Değişimin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi . | 101 |
| Tablo 30. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Psikotik Belirtiler Düzeylerindeki Değişimin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi ... | 102 |
| Tablo 31. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Aile İle İlişkiler Düzeylerindeki Değişimin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi | 102 |
| Tablo 32. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Sosyal İlişkiler Düzeylerindeki Değişimin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi | 103 |
| Tablo 33. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Sosyal Normlar Düzeylerindeki Değişimin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi | 104 |
| Tablo 34. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Anti Sosyal Eğilimler Düzeylerindeki Değişimin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi | 105 |
| Tablo 35. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Kişisel Uyum Düzeylerindeki Değişimin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi | 105 |
| Tablo 36. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Sosyal Uyum Düzeylerindeki Değişimin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi | 106 |
| Tablo 37. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Genel Uyum Düzeylerindeki Değişimin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi | 107 |
| Tablo 38. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Kendini Gerçekleştirme Düzeylerindeki Değişimin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi | 108 |
| Tablo 39. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Duygusal Kararlılık Düzeylerindeki Değişimin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi | 109 |
| Tablo 40. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Nevrotik Eğilimler Düzeylerindeki Değişimin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi | 110 |
| Tablo 41. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Psikotik Belirtiler Düzeylerindeki Değişimin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi | 111 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 42. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Aile İle İlişkiler Düzeylerindeki Değişimin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi | 112 |
| Tablo 43. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Sosyal İlişkiler Düzeylerindeki Değişimin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi | 113 |
| Tablo 44. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Sosyal Normlar Düzeylerindeki Değişimin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi | 114 |
| Tablo 45. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Anti Sosyal Eğilimler Düzeylerindeki Değişimin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi | 115 |
| Tablo 46. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Kişisel Uyum Düzeylerindeki Değişimin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi.. | 116 |
| Tablo 47. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Sosyal Uyum Düzeylerindeki Değişimin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi .. | 117 |
| Tablo 48. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Genel Uyum Düzeylerindeki Değişimin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi ... | 118 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Psikoanalitik Kurama Göre Bilinçler Arası İlişkiler..... 14

Şekil 2. Psikoanalitik Kurama Göre Psikoseksüel Gelişim Dönemleri 15



BÖLÜM I

GİRİŞ

Sosyal ilişkiler modern toplum yapısı içerisinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü insanlar hayatlarının büyük bir bölümünü diğer insanlar ile iletişim içinde olarak geçirmektedirler. Bu nedenle sosyal beceri düzeyi yüksek olan bireylerin toplum içerisinde bulunan diğer insanlar ile daha kolay iletişim kurabildikleri belirtilmektedir. Yaşamın ilerleyen dönemlerinde diğer insanlarla iyi sosyal ilişkiler kurabilmenin temelinde çocukluk yıllarında edinilen sosyal becerilerin büyük bir rolü bulunmaktadır. Bunun yanında çocukluk yıllarında kazanılan sosyal beceriler bireyin yetişkinlik yıllarında topluma uyum sürecini de olumlu yönde etkilemektedir (Kabasakal ve Çelik, 2010: 204). Yapılan araştırmalarda da çocukluk yıllarında edinilen sosyal becerilerin 10-15 yıl sonrasında bile bireyin yaşamını etkilediğini göstermektedir (Uysal ve Balkan, 2015: 29).

Çocukların gerek sosyal gerekse de duygusal açıdan gelişimleri hayata uyum sağlamalarında oldukça önemli bir yere sahiptir. Çocukların hayata uyum sağlamalarında kazanılan sosyal becerilerin büyük bir yeri bulunmaktadır. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren çocuklara sosyal davranış becerileri kazandırılmalıdır. Bazı çocuklar sosyal becerileri kazanma konusunda sorun yaşayabilmektedirler. Bu durumda bulunan çocuklara sosyal beceriler kazandırma noktasında bazen doğrudan müdahale edilmelidir. Çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi için öncelikli olarak çocukların hangi sosyal davranışları sergilemede eksiklik yaşadıkları tespit edilmelidir (Topaloğlu, 2013: 1-2). Nitekim bir araştırma olarak çocuklarda sosyal beceri gelişimi üzerine yapılan çalışmaların ortaya çıkmasının temelinde sosyal beceri eksikliklerinin giderilmesi düşüncesi yatmaktadır (Baş, 2003: 7).

Literatürde sosyal beceri gelişiminin desteklenmesi üzerine yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda genellikle uygulanan farklı sosyal beceri

eğitim programlarının bazı gruplar üzerinde sosyal gelişim üzerine etkilerinin incelendiği görölmektedir. Araştırmalara dâhil edilen gruplar içerisinde genellikle okul öncesi dönemde bulunan çocuklar ile ilköğretim öğrencilerinin ve farklı engel gruplarında yer alan engelli çocukların ön planda olduğu görölmektedir.

Toplum içerisinde sık rastlanan ancak herkes tarafından fazla göz önünde bulundurulmayan dezavantajlı gruplardan birisi de problemlili davranışlara sahip çocuklardır. Söz konusu çocukların büyük bir bölümü ebeveynlerinden ve normal aile hayatından yoksun hayat yaşamış, buna paralel olarak toplumsal açıdan sorunlu ve ciddi sosyal problemlili olan çocuklardan oluşmaktadır. Sosyal açıdan problemlili çocukların içerisinde suça yönlendirilmiş ya da madde bağımlısı olan çocuklar da bulunmaktadır. Bu türdeki çocuklar devlet tarafından özel korunmaya ve rehabilitasyon çalışmalarına dahil edilmektedir. Spor etkinliklerinin diğer dezavantajlı gruplarda olduğu gibi söz konusu çocuklar üzerine de bazı olumlu etkileri bulunmaktadır. Özellikle sosyal açıdan problemlili olan dezavantajlı çocukların sosyal gelişimlerinin desteklenmesinde ve sosyal beceri düzeylerinin geliştirilmesinde sporun önemli bir role sahip olduğu bilinmektedir. Ancak uluslararası literatür ile kıyaslandığı zaman Türkiye’de bu alanda yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görölmüştür. Bu kapsamda yapılan bu araştırmada Çocuk Destek Merkezlerinde hizmet alan 11-18 yaş arası erkek çocuklarında spora katılımın sosyal gelişim ve kişilik özellikleri üzerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. PROBLEM

Spor eğitimine katılan ve katılmayan 11-18 yaş grubunda bulunan erkek çocukların ön-son test kişilik özellikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?

1.2. ALT PROBLEMLER

1. Spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test kendini gerçekleştirme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?

2. Spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test duygusal kararlılık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
3. Spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test nevrotik eğilim düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
4. Spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test psikotik eğilim düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
5. Spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test aile içi ilişkiler düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
6. Spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test sosyal ilişkiler düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
7. Spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test sosyal normlar düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
8. Spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test anti sosyal eğilim düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
9. Spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test kişisel uyum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
10. Eğitim durumlarına göre spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test genel uyum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
11. Yaş gruplarına göre spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test kendini gerçekleştirme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
12. Yaş gruplarına göre spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test duygusal kararlılık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
13. Yaş gruplarına göre spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test nevrotik eğilim düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
14. Yaş gruplarına göre spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test psikotik eğilim düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
15. Yaş gruplarına göre spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test aile içi ilişkiler düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?

16. Yaş gruplarına göre spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test sosyal ilişkiler düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
17. Yaş gruplarına göre spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test sosyal normlar düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
18. Yaş gruplarına göre spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test anti sosyal eğilim düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
19. Yaş gruplarına göre spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test kişisel uyum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
20. Yaş gruplarına göre spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test genel uyum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
21. Eğitim durumlarına göre spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test kendini gerçekleştirme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
22. Eğitim durumlarına göre spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test duygusal kararlılık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
23. Eğitim durumlarına göre spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test nevrotik eğilim düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
24. Eğitim durumlarına göre spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test psikotik eğilim düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
25. Eğitim durumlarına göre spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test aile içi ilişkiler düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
26. Eğitim durumlarına göre spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test sosyal ilişkiler düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
27. Eğitim durumlarına göre spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test sosyal normlar düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
28. Eğitim durumlarına göre spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test anti sosyal eğilim düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?

29. Eğitim durumlarına göre spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test kişisel uyum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?

30. Eğitim durumlarına göre spor eğitimine katılan ve katılmayan çocukların ön-son test genel uyum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. ÖNEM

Son yıllarda toplum içerisinde suça yönlendirilen, madde bağımlılığına yakalanan, alkol ve sigara kullanan çocukların sayısı giderek artmaktadır. Bu çocuklar toplum içerisinde yer alan dezavantajlı gruplar içerisinde önemli bir yüzdeye sahiptirler. Toplum yaşamında meydana gelen hızlı değişimler ve aile yapısında meydana gelen yozlaşmalar nedeniyle boşanma vakalarının artması, bunun yanında savaş, kaza veya hastalıklar nedeniyle ebeveynlerin hayatlarını kaybetmeleri toplumda farklı bir dezavantajlı grubun ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Söz konusu dezavantajlı grup “parçalanmış aile yapısına” sahip çocuklardır. Toplum içerisinde son yıllarda yaygınlığı giderek artan diğer bir dezavantajlı çocuk grubunu da istismara maruz kalan çocuklar oluşturmaktadır.

Sosyal problemi ya da kişilik gelişimi hangi yönde olursa olsun devlet her yaşta çocuğu temel eğitim hizmetlerine dâhil etmektedir. Sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar da eğitim faaliyetlerine dâhil edilen çocuklar arasında yer almaktadır. Ancak normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar mevcut eğitim hayatlarının yanında Çocuk Destek Merkezlerinde de özel eğitim ve rehabilitasyona dâhil edilmektedirler. Bunun temelinde çocukların yaşadıkları travmalardan dolayı ortaya çıkan kişilik bozukluklarının ve sosyal davranış problemlerinin en aza indirilmesi yatmaktadır.

Bilindiği gibi her birey açısından ilgi, gereksinim, yetenek ve kapasitesine uygun spor etkinliklerine yönelmenin psikolojik, fiziksel ve sosyal açıdan birçok yararı bulunmaktadır. Farklı dezavantajlı çocuk grupları üzerinde yapılan araştırma bulguları da spora katılımın davranış problemlerini azalttığı, sosyal gelişimi desteklediği, kişilik gelişimini olumlu yönde etkilediği görüşünü desteklemektedir. Ancak literatürde Çocuk Destek Merkezlerinde rehabilitasyona dahil edilen çocuklarda sporun sosyal gelişim ve kişilik özellikleri üzerine etkilerinin ele alındığı

araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yapılan bu araştırma literatür açısından önemli bir çalışma olarak değerlendirilmiştir.

1.4. VARSAYIMLAR

1. Araştırmaya katılan çocukların araştırma evrenini temsil edecek sayısal yeterlikte olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan çocukların veri toplama aracı olarak kendilerine yöneltilen anket sorularına iten, doğru ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
3. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının ve kullanılan istatistiksel analiz yöntemlerinin araştırma alt problemlerini test edebilecek yeterlikle ve güvenirlikte olduğu varsayılmıştır.

1.5. SINIRLIKLAR

1. Yapılan bu araştırma T. C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, İstanbul Aile ve Sosyal Politikalar il Müdürlüğü'ne bağlı ocuk Destek Merkezlerinden (ODEM) hizmet alan 11-18 yaş arası toplam 167 ocuk ile sınırlandırılmıştır.
2. Yapılan bu araştırma veri toplama aracından elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgular ile sınırlandırılmıştır.
3. Yapılan bu araştırma örneklem grubunu oluşturan çocukların görüşleri ile sınırlandırılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Sosyal Beceri: İnsanların diğer kişiler ile iletişimi mümkün kılan, bilişsel ve duyuşsal öğelerden oluşan, bunun yanında çevrede etki bırakan davranışlar bütünüdür (Yalçın, 2012: 1).

Sosyal Yeterlik: İnsanların kendi yaşamlarını etkileyen olaylar ile kendi yaptıkları eylemler üzerindeki kontrollerine ilişkin inanç düzeyleridir (Bayrakçı, 2007: 206).

Uyum: İnsanların sahip oldukları özelliklerin kendi benliği içinde bulunduğu çevre ile dengeli bir biçimde ilişki kurabilmesini ve söz konusu ilişkinin sürdürülebilmesidir (Yavuzer, 2002: 228).

1.7. SİMGELER VE KISALTMALAR

| | |
|--------|---|
| ÇODEM: | Çocuk Destek Merkezi |
| DB: | Davranış Bozukluğu |
| F: | Anova Skoru |
| IQ: | Zekâ Bölümü Puanı |
| N: | Katılımcı Sayısı |
| P: | Anlamlılık Düzeyi |
| SPSS: | Statistical Package For Social Sciences |
| SS: | Standart Sapma |
| SYDV: | Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı |
| TÇAS: | Türk Çocuk Adalet Sistemi |
| TV: | Televizyon |
| X: | Ortalama Puan |

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. SOSYAL BECERİNİN TANIMI

İnsan sosyal bir varlık olup (Türnüklü, 2004: 142), toplum içerisinde diğer insanlarla birlikte yaşamak zorundadır (Çoban, 2007: 1). Diğer insanlarla birlikte yaşamanın en temel gerekliliği iletişimdir. Bunun yanında toplumla barışık bir hayata sahip olmak için toplum yaşamının gerektirdiği sosyal davranışların sergilenmesi gerekmektedir (Tagay ve diğerleri, 2010: 20). İnsanların içinde yaşadıkları toplumun bir üyesi haline gelmeleri, toplumsal sorumluluklarını yerine getirmeleri ve toplumun bir ferdi olduklarının bilincine varmaları sosyal yaşamda gerekli olan sosyal becerileri kazanmaları ile mümkündür. İnsanların diğer insanlar ile etkili iletişim kurmalarında, sahip oldukları toplumsal hakları kullanmalarında ve başka insanlara yardımcı olmalarında sahip oldukları sosyal beceri düzeyi önemli bir belirleyicidir (Çubukçu ve Gültekin, 2006: 155).

Literatürde sosyal beceri kavramı üzerine yapılan net bir tanım olmamakla beraber (Seven, 2008: 152; Çelik, 2007: 8), sosyal beceri kavramına ilişkin birçok tanım yapıldığı görülmektedir (Akpınar ve diğerleri, 2015: 80; Topaloğlu, 2013: 10). Sosyal beceriye ilişkin net bir tanım yapılamamasının temelinde sosyal becerinin geniş kapsamlı bir kavram olması yatmaktadır (Göktaş, 2015: 12). Sosyal beceri üzerine yapılan bazı tanımlarda sosyal becerilerin davranış ve uyum boyutlarının ele alındığı, bazı araştırmalarda iletişim ve etkileşim boyutlarına değinildiği, bazı tanımlarda ise sosyal becerilerin duyguları ifade etme biçimlerine değinildiği görülmektedir (Ceylan, 2009: 3). Literatürde sosyal beceri kavramına ilişkin yapılan bazı tanımlar aşağıda sıralanmıştır;

Sosyal beceri, insanların toplum içerisindeki diğer bireyler ile etkileşim kurmasını sağlayan davranışlardır (Akfırat, 2006: 39).

Sosyal beceri, başka insanlarla iletişimi mümkün kılan, bilişsel ve duyuşsal öğelerden oluşan, bunun yanında çevrede etki bırakan davranışlardır (Yalçın, 2012: 1).

Sosyal beceri, bireyin çevresindeki insanlar ile kendine ait duygu, düşünce ve gereksinimleri anlayabilmesi, bu unsurlara uygun olarak davranabilmesidir (Göktaş, 2015: 13).

Sosyal beceriler; davranışsal beceriler, arkadaş kabulü ve sosyal geçerlikler temel alınarak açıklanmaktadır. Arkadaş ilişkileri olarak yapılan tanımda bireyin/çocuğun arkadaş grubu ile olan ilişkileri dikkate alınmaktadır. Bu ölçüte göre, arkadaş çevresi içerisinde kabul gören ve popüler olan bireylerin sosyal becerileri yüksek kabul edilmektedir (Topaloğlu, 2013: 2). Yukarıda yer alan tanımlar ve ilgili literatür bilgilerine göre, sosyal becerilerin insanların kişisel yeterliklerini oluşturan en önemli unsurlardan olduğu, sosyal becerilerin eksikliğinde bireyin sosyal ilişkiler kurmada sorunlar yaşadığı, karşılaştığı sorunları çözmede yetersiz kaldığı ve insanlarla sosyal etkileşiminin zayıfladığı söylenebilir (Çelik, 2007: 9).

Sosyal gelişim düzeyi düşük olan bireylerin gelecek yaşamlarında sosyal yaşamda birçok sorun yaşamaları muhtemel bir durumdur. Sosyal beceri düzeyi düşük olan bireylerde özellikle sosyal ve duygusal problemlerin ortaya çıktığı bilinmektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006: 157). Segrin, (2000: 379) tarafından yapılan araştırmada da sosyal becerilerin düşük düzeyde olmasının bireyin depresyon gibi bazı psikolojik sorunlar yaşamasına neden olabileceği vurgulanmıştır. Coşkun ve Samancı (2012: 33) tarafından yapılan araştırmada ise çocuklarda sosyal beceri eksikliğinin şiddet eğilimi, kaygı, güvensizlik ve uyum sorunu gibi bazı problemlere yol açtığı, bunun yanında sosyal beceri eksikliğinin çocuklarda akademik başarıyı olumsuz yöne etkilediği ifade edilmiştir. Köksal ve diğerleri (2013: 878) tarafından yapılan araştırmada öğretmen görüşlerine göre sosyal beceri eksikliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin büyük bir bölümünün (%56) sosyal davranış problemleri olan çocukların akademik başarılarının düşük olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Sosyal beceri düzeyinin psikolojik yapı ve sergilenen davranışlar üzerindeki etkilerinin ele alındığı deneysel araştırma bulguları da sosyal becerilerinin davranışlar ve psikolojik yapı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Yiğit ve Yılmaz (2011: 345) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygısı alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin sahip oldukları olumsuz sosyal beceri puanları ile kaygı, davranış, uyum ve mutluluk alt boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki, mutluluk, davranış, uyum, popülerite, fiziksel görünüm, zihinsel yapı ve okul durumu alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal becerilerin büyük bir bölümü okul öncesi dönemde kazanılmaktadır. Bu dönemde çocukların kazandıkları konuşma, dinleme, teşekkür etme ve kendini tanıtırma gibi sosyal beceriler hızla gelişmektedir. Yine okul öncesi dönemde çocukların başkalarının duygularını anlayabilme, kendi duygularını tanıma, yardım isteme, sevgisini belli etme, yardım etme, özür dileme ve yönerge verme gibi ileri sosyal becerileri de gelişmektedir. Buna paralel olarak çocukların sosyal iletişim ve etkileşim düzeylerinde anlamlı bir artış meydana gelmektedir. Bu dönemde gerekli olan sosyal becerileri kazanabilen çocuklar kazandıkları sosyal becerileri ilerleyen yıllarda da rahatça kullanabilmektedir. Böyle çocuklar kendine yetebilen, sosyal yönü gelişmiş ve buldukları ortama kolayca uyum sağlayan bir kişilik yapısına kavuşmaktadır (Topaloğlu, 2013: 17).

2.1.1. Sosyal Gelişim Kuramlarına Kısa Bir Bakış

Bireyin doğumdan başlayarak yetişkin olana kadar geçen sürede başka insanlarla geliştirdiği ilişkiler, başka insanlara duyduğu ilgi ve davranışlar sosyal gelişim olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifade ile sosyal gelişim, bireyin toplum yaşamına uygun davranışlar sergilemesi ve toplumdaki diğer insanlar ile iyi ilişkiler kurabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bireyin sosyal gelişim sürecinde edindiği bazı tutum ve davranışlar sosyalleşmenin bir ürünüdür. İnsanların sahip oldukları kişilik özellikleri de sosyal çevrenin etkisi ile gelişmektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006: 156).

İnsanların kişilik gelişimleri birçok farklı kuramsal yaklaşım ile ele alınmış ve farklı biçimlerde kavramsallaştırılmıştır. Kişiliğe ilişkin olarak geliştirilen kuramlar kişiliği

belli bir değişken olarak temel alarak çözümlenmektedir. Bu nedenle kişilik kuramları insanların sahip oldukları kişilik özelliklerini açıklamada tamamen yeterli olmamaktadırlar. Diğer bir ifade ile kişilik sadece belli kuramsal açıklamalar ile çözümlenecek bir olgu olmayıp, tüm kuramsal yaklaşımların sentezinden oluşan karmaşık bir olgudur. Günümüzde çağdaş psikoloji yaklaşımı da insanların kişilik özelliklerinin birden fazla kuramsal bilgi çerçevesinde yorumlanması gerektiğini vurgulamaktadır (Aydın, 2014: 80).

Sosyal gelişim yaşam boyu devam eden bir süreç olup (Çubukçu ve Gültekin, 2006: 156), gelişimin sosyal yönü insanların sosyal bir varlık olmalarını ve başka insanlar ile var olmasını vurgulamaktadır. Bu kapsamda sosyal gelişim insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerin başında gelmektedir (Topaloğlu, 2013: 9).

Sosyal gelişim hayatın farklı evrelerinde farklı biçimlerde ortaya çıkmakta, her gelişim döneminde birey farklı sosyal becerileri kazanmaktadır. Göktaş (2015) okul öncesi dönemde bulunan çocuklar açısından sosyalleşme süreçlerini şu şekilde sıralamıştır;

- Yaşamın ilk yılı olan 0-1 yaş döneminde sosyal gelişimin temelinde anne-çocuk etkileşimi yatmaktadır. Bu nedenle 0-1 yaş döneminde bulunan çocukların sosyalleşmelerinde annelerin çocukları ile kurdukları sağlıklı ilişki önemli bir belirleyicidir.
- Yaşamın 2'inci yılında çocuklar annelerinin dışındaki bireylerle de sosyal ilişkiler kurmaya başlamaktadır. Bu dönemde akran grupları ile iletişim becerileri de gelişmektedir. Bu nedenle 2 yaş dönemi çocukların sosyalleşme süreçlerinde önemli bir yere sahiptir.
- Okul öncesi eğitimin başladığı 4-6 yaş dönemi çocukların sosyal beceri gelişimleri açısından kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuk çevresindeki kişiler ile daha kolay iletişim kurmaya başlamakta, kazandığı sosyal becerileri çevre edinme amacıyla kullanabilmektedir (Göktaş, 2015: 17-18).

Çocukların sosyal becerileri çevreleri ile kurdukları etkileşime ve yaş dönemlerine göre şekillenmektedir. Çocukların ilk sosyal ilişkileri anneleri, bakımlarını üstlenen yetişkinler ve diğer aile bireyleri ile sınırlı iken zamanla sosyal hayatın içerisinde akran grupları da girmektedir. Bu kapsamda çocukların sosyal gelişimlerini daha iyi anlayabilmek için öncelikli olarak yaş dönemlerine göre çocukların sosyal gelişim

özelliklerinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Baş, 2003: 2). Bu noktadan hareketle zaman içerisinde çocukların sosyal gelişimleri üzerine farklı kuramlar geliştirilmiştir. Çocuklarda sosyal gelişim üzerine geliştirilen bazı kuramlar aşağıda sıralanmıştır.

2.1.1.1. Psikoanalitik kuram (Freud / 1856-1939)

Literatürde Freud'cu kişilik kuramı olarak bilinen Psikoanalitik kişilik kuramına göre insan kişiliği üç bölümde incelenmektedir. Söz konusu üç bölüm "Topografik Model" olarak da bilinmektedir. Topografik model içerisinde yer alan üç bölüm bilinç, bilinç öncesi ve bilinçaltı olmak üzere üçe ayrılmaktadır. İnsanların farkında oldukları düşünceleri içeren bölüm bilinç olarak tanımlanmaktadır (Demir, 2012: 192; Bacanlı, 2011: 121). Freud'a göre yaşamın ilk yıllarında karşılaşılan olaylar ve bilinç dışı dürtüler davranışları etkilemekte, bu kapsamda çocukların davranışları bilinç dışı dürtü ve içgüdüler tarafından yönetilmektedir (İnanç ve diğerleri, 2005: 52). İnsanların akıllarına yeni düşünceler girdikçe eski düşünceler zamanla kaybolmaya başlamaktadır. İnsanlar bir şey için "aklımda" dedikleri zaman akıllarının bilinç kısmını kastetmektedirler (Burger, 2006: 77). Bu nedenle gerçekliğin sınanması bilinç boyutunda gerçekleşmektedir. Freud'un psikoanalitik kuramında yer alan bilinç kavramı literatürde "ego" olarak da tanımlanmaktadır. İnsanların düşünce yapıları içerisinde gerçekler bilinç alanında sınındığı için "gerçeklik" olgusu bilincin temel ilkesidir. Bu nedenle bilincin temel işlevinin farkındalık (ayırt edicilik) olduğu belirtilmektedir. Nesnel gerçeklikleri herhangi bir çarpıtma olmadan anlayabilme becerisi sağlıklı insanların temel özellikleri arasında yer almaktadır (Topses ve Serin, 2012: 23).

Freud özellikle cinsellik ve saldırganlık davranışlarının kişiliği şekillendiren iki unsur olduğunu belirtmiştir. Burada ifade edilen saldırganlık dürtüsü insanların hayatlarındaki güvenlik gereksinimlerini (kendini koruma), cinsellik dürtüsü ise insanların hayatlarını devam ettirmek için üreme güdülerini ifade etmektedir. Ancak insan yaşamının doğasında var olan bu duygular toplum tarafından onaylanmayan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle Freud'a göre cinsellik ve saldırganlık dürtüleri bastırılmış duygular olarak yaşanmaya devam etmektedir (Tuzcuoğlu, 2005: 126). Freud'a göre kişilik gelişiminde cinsellik ön planda olan bir unsur olmakta iken, literatürde birçok gelişim kuramcısının bu görüşü

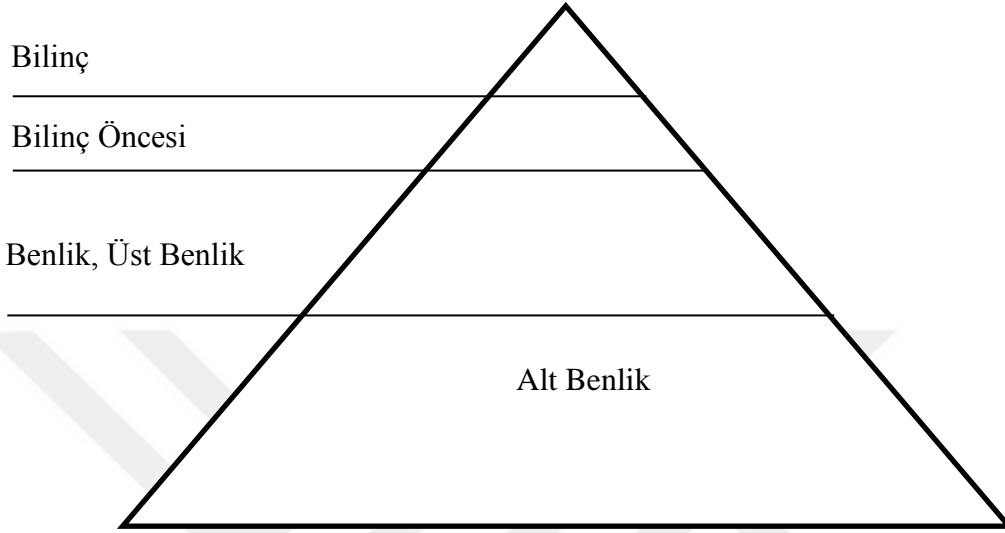
desteklemediği de bilinmektedir. Hatta Freud'un kuramında en fazla eleştiri aldığı yerlerin başında cinselliğe yaptığı aşırı vurgu gelmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2010: 36).

Her ne kadar kuramsal açıdan eleştiri olsa da Freud'un gelişim kuramını destekleyen farklı araştırmacılar da bulunmaktadır. Bunların başında da Adler gelmektedir. Adler de tıpkı Freud gibi kişiliğin büyük bir bölümünün hayatın ilk beş yılında şekillendiğini savunmaktadır. Bunun yanında Adler de tıpkı Freud gibi cinselliğin gelişim süreçlerini önemli düzeyde etkilediğini savunmaktadır. Adler'e göre insanların sergiledikleri cinsel davranışlar diğer cinse karşı üstünlük kurma aracı olarak kullanılmaktadır. Adler tarafından gelişim süreçlerine ilişkin yapılan araştırmalarda çocukların sosyal ilgi düzeylerinin nasıl geliştirileceği, çocuklarda yetersizlik veya aşağılık duygularının nasıl engelleneceği, çocukluk döneminde yaşanan sorunların nasıl sağlıklı bir biçimde çözüleceğine dair çalışmaların yer aldığı belirtilmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2010: 48).

Freud'un psikoanalitik kuramında yer alan topografik modeli oluşturan diğer alan ön bilinç olarak da bilinen bilinç öncesidir. İnsanların belirli bir zaman dilimi içerisinde belirli bir ortamda bilincinde olmadığı veya ayırt edemediği birikimler bulunmaktadır. İnsanların anıları da söz konusu birikimler arasında yer almaktadır. İnsanların söz konusu olay, durum veya düşünceleri hatırlayabilmeleri için eskiye yönelik odaklanma, düşünme ve kafa yormaya gereksinimleri bulunmaktadır. Bu noktada bilinç öncesi olarak bilinen ön bilinç insanların geçmiş olaylara odaklanmalarına ve söz konusu olayları hatırlamalarına katkı sağlamaktadır. Buna paralel olarak geçmiş olaylar insanların kafalarında tekrar canlanmaktadır (Topses ve Serin, 2012: 23).

Psikoanalitik kuramı meydana getiren bilinç ve ön bilinç alanları insanların zihin ve düşüncelerinin büyük bir bölümünü kapsamaktadır. Buna karşılık Freud'a göre bilinç ve ön bilinç alanları sadece görünen buz dağının bir ucunu ifade etmektedir. Bu noktada Freud topografik modelin üçüncü alanını oluşturan "bilinçaltı" olgusunu ileri sürmüştür. Freud'a göre insan zihnine ve düşüncelerine ait olan en büyük alan bilinçaltı alanıdır. Ancak insanlar bilinçaltında bulunan her malzemeye istedikleri zaman ulaşamamaktadır (Burger, 2006: 77). Diğer bir ifade ile insanların bilinçaltına ilişkin düşünceleri her zaman bilinç düzeyine ulaştırmaları mümkün değildir. İnsanlar bazen özel durumlar ve olaylar yaşadıkları zaman bilinçaltında yatan

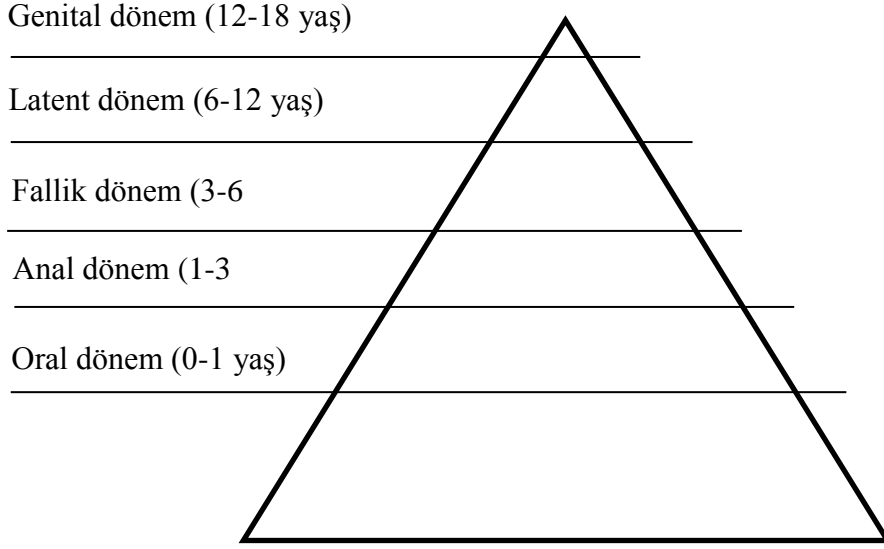
düşüncelere ulaşabilmektedirler (Burger, 2006: 77). Bunun yanında insanlarda bilinç, bilinç öncesi ve bilinçaltı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bilinç, bilinç öncesi ve bilinçaltı arasındaki ilişki Şekil 1’de sunulmuştur (İnci, 2011: 230).



Şekil 1. Psikoanalitik Kurama Göre Bilinçler Arası İlişkiler

Bilinçaltı alan insanların sahip oldukları ruhsal yapı içerisindeki en derin katman olup, bu katmanda yer alan düşüncelere ulaşılması kişi açısından tehdit edici bir durumdur (İnanç ve Yerlikaya, 2010: 19). Bundan dolayı bilinçaltı alan bloke edilen, erişilmesi engellenen, yüzleşmekten kaçınılan, sansürlenene, baskı altına alınmış, duygu, istek ve içtepisel isteklerin yer aldığı alan olarak değerlendirilmektedir. Bilinçaltı ile bilinç arasında iletişim zislik veya kopukluk meydana gelmesi insanların sağlıklarını kaybetmelerine zemin hazırlamaktadır. Özellikle bilinçaltı alan gerçeklik ilkesi ile var olan bilinçten uzaklaştıkça insanlarda problemlili kişilik türleri ortaya çıkabilmektedir (Topses ve Serin, 2012: 23).

Psikoanalitik kurama göre her insanın hayatının belirli dönemlerinde sahip olduğu saplantılar bulunmakta olup, söz konusu saplantılar içinde bulunulan gelişim dönemine göre bazı farklılıklar göstermektedir. İnsanların saplantılarının farklılık gösterdiği her bir dönem “psikoseksüel dönem” olarak da bilinmektedir (Özdemir vd., 2012: 571). Psikoanalitik kurama göre insanların gelişim dönemleri Şekil 2’de sunulmuştur (Topses ve Serin, 2012: 26-27).



Şekil 2. Psikoanalitik Kurama Göre Psikoseksüel Gelişim Dönemleri

Oral dönem (0-1 yaş): Oral dönem insanların kişilik gelişimindeki ilk dönem olarak bilinmektedir. Bu dönemde bulunan çocuklarda cinsel açıdan birinci dereceden duyarlı olan vücut hatlarının başında ağız, dil ve dudaklar gelmektedir. Altı aylık bebek birkaç dakika izlendiği zaman eline geçen her nesneyi ağzına götürmeye çalıştığı rahatlıkla gözlenebilmektedir. Bu dönemde bebeklerin memeden kesilmesi veya beslenmeyle ilgili bazı sorunlar yaşamaları psişik enerjinin saplanmasına, buna paralel olarak da oral kişilik bozukluklarının oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Oral kişilik bozukluğu olan bireyler yetişkinlik dönemlerinde başkalarına bağımlı olmakta, dişleri çıktıktan sonraki süreçte insanlara karşı saldırgan olabilmektedirler. Bunun yanında oral dönemde memeden erken kesilen veya beslenme bozukluğu olan bireyler yetişkinlik dönemlerinde ağız yoluyla tatmin olma eğiliminde olmaktadır. Söz konusu tatmin yolları içerisinde yetişkinlikte sigara ve içki kullanımı gelmektedir (Burger, 2006: 87).

Oral haz deneyiminin yeterli düzeyde yaşanmaması bebeklerde engelleme ve anksiyeteye bağlı acı oluşumuna da zemin hazırlamaktadır. Cinsel deneyimler tatmin edildiği sürece hoş olmakta iken, cinsel deneyimleri tatmin edilmemesi acı oluşumuna neden olmaktadır. Bebekler meme ucunu istedikleri her zaman bulamayabilirler. Bebek meme ucunu beklemesi gerektiğini hissettiği zaman bu durumu engelleyici ve anksiyete verici bulabilir. Bu durumda bebek istediği oral haza ulaşmak için farklı nesnelere ağzına götürebilir. Ancak farklı nesnelere ağzına

götürmesi bebeğin oral hazzı tam olarak almasına katkı sağlamamaktadır. Bebeklerde oral hazzı engelleyen diğer unsurların başında gece beslemelerinin kesilmesi, ebeveynlerin biberon yerine kâse kullanmaya başlamaları, ebeveynlerin kirli olabilir kaygısı ile nesnelere bebeklerinin ağızlarına götürmelerini engelleme gelmektedir (Miller, 2008: 177).

Bu dönemde bulunan bebekler acıktıkları zaman ağlama eğilimindedirler. Bu dönemde annelerin bebeklerini emzirirken tutma biçimleri, bebeklerine güzel sözler söylemeleri ve bebeklerine şefkat göstermeleri bebeklerin ilerleyen yaşlarda kendine olan güvenlerinin yüksek olmasına katkı sağlamaktadır (Tuzcuoğlu, 2005: 131). Buna karşılık oral dönemde ortaya çıkan oral dengesizlikler bebeklerin haz duygusundan yoksun gelişmelerine neden olmaktadır. Bu durum ilerleyen yaşlarda bireyin başkalarına karşı güvensiz hissetmesine, başkalarının sevgisini reddetmesine, kişisel ilişkilerden korkmasına ve başkaları ile yakın ilişkiler kurmada sorunlar yaşamasına neden olmaktadır (Topses ve Serin, 2012: 26).

Anal dönem (1-3 yaş): Bebekler 18 aylık oldukları dönemde anal döneme geçmektedirler (Burger, 2006: 88). Anal dönem, çocukların boşaltım sistemlerinin daha iyi çalışmaya başladığı, buna paralel olarak tuvalet eğitiminin verildiği dönem olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde bulunan çocuklarda oral dönemdeki ağız bölgesinin etkinliği azalmakta, çocuk artık dışkısını tutmayı ve bırakmayı öğrenmektedir. Yine bu dönemde çocuklar memeden ayrılmaktadır (Tuzcuoğlu, 2005: 131). Oral dönemde bebeklerin haz kaynağı ağız bölgesi iken, anal dönemde bebeklerin haz bölgeleri anal organlardır. Bu dönemde çocuklar tuvalet becerilerini kazanmaya başladıkları için özerklik duyguları da gelişmeye başlamaktadır. Yine bu dönem çocuklarda ego gücünün filizlenmeye başladığı dönem olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde bulunan çocuklarda bazı takıntılar ortaya çıkmaktadır. Söz konusu takıntılar başında cimrilik veya cömertlik, düzenlilik veya dağınıklık gibi kişilik özellikleri gelmektedir (Topses ve Serin, 2012: 26). Bu yönü ile anal dönem çocukların kişiliklerine ilişkin kaba hatlarının geliştiği bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Anal dönemde sergilenen davranışların temelinde haz alma mekanizmaları ve nesnelere karşı ilgi yatmaktadır. Olgunlaşmaya bağlı olarak bebeklerin oral evrede sahip oldukları kaygıları da anal evreye geçmektedir. Bu dönemin yeni gereksinimleri çocukların dünya ile yeni çatışmalar içine girmelerine zemin hazırlamaktadır. Çocukların karşılaştıkları çatışmaları çözmede kullandıkları

yöntemler kişilik yapılarını farklılaştırmakta ve kristalleştirmektedir. Bu dönemde oral ihtiyaçlar tam olarak bitmese de çocuklar sürekli olarak yeni ihtiyaç ve talepler peşinde koşarlar (Miller, 2008: 181).

Fallik dönem (3-6 yaş): Fallik dönem erkek çocuklarında annelerine, kız çocuklarında ise babalarına karşı bağlılığın arttığı bir dönem olarak bilinmektedir. Çocukların ebeveynlerine yönelik yaklaşması elektra ve oidipus saplantılarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Çünkü bu dönemde kız çocuklarının babalarına, erkek çocuklarının ise annelerine yönelik haz alma bağlılıkları geleceğe yönelik olarak kalıcı bir hal alabilmektedir. Anne ve babaya yönelik haz alma saplantılarının ilerleyen yaşlarda da devam etmesi bireyin es seçiminde zorluk yaşamalarına veya ebeveynlerinden ayrılmada sıkıntı çekmelerine zemin hazırlamaktadır. Yine bu dönemde aile içerisinde babaların çocuklarına yönelik cezalandırıcı bir tutum sergilemeleri ilerleyen yıllarda kız çocuklarında doğum yapana kadar erkek cinsel organından imrenme duygusuna, erkek çocuklarında ise hadımlık karmaşası yaşanmasına neden olmaktadır (Burger, 2006: 89; Topses ve Serin, 2012: 27). Fallik dönem kız çocuklarının annelerini taklit etmeye başladıkları bir dönem olarak da göze çarpmaktadır. Bu kapsamda kız çocuklarının annelerini taklit etme amacıyla makyaj yapmaları, anneleri gibi giyinmeye çalışmaları, annelerine özgü tipik davranışlar sergilemeleri sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Kız çocuklarının annelerini taklit ettikleri gibi erkek çocukları da babalarını taklit etme eğilimindedirler. Erkek çocuklarının en sık yaptıkları taklitlerin başında babaları gibi oturma, gazete okuma ve traş olma gelmektedir (Tuzcuoğlu, 2005: 132). Bu dönemde kız çocukları ilk başlarda babalarına olan yakınlıklarının cinsel arzularını bastırarak olduğunu düşünmektedirler. Ancak zaman içerisinde kız çocukları cinsel arzularının bastırılmasında babalarının yeterli olmadığını düşünme eğilimi içine girmektedirler. Özellikle ergenlik dönemi ile birlikte kız çocukları cinsel arzularını uygun bir nesne olan diğer erkeklerle bastırma yoluna giderek, bunun yanında babasının sevdiği kişi olan annesi ile özdeşleşerek yaşadığı cinsel karmaşaya son vermektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2010: 34).

Fallik dönemde çocuklar sıklıkla kendi bedeni özellikle de üreme organları hakkında sorular sorma eğilimindedirler. Bu dönemde çocukların yaşadıkları cinsel keşifler karşısında ebeveynlerine sordukları soruların sert bir biçimde eleştirilmesi çocuklarda zamanla suçluluk duygusunun gelişmesine zemin hazırlamaktadır.

Yaşanılan bu suçluluk duygusu ilerleyen yaşlarda çocukların utangaç, çekingen, bağımlı, hata yaptığı zaman cezalandırılmaktan korkan, kendini beğenmiş ya da aşırı cüretkar bir kişilik yapısına sahip olmalarına zemin hazırlamaktadır (Tuzcuoğlu, 2005: 133). Fallik dönemde kız çocukları ile kıyaslandığı zaman erkek çocuklarının gelişim özellikleri üzerinde daha fazla durulmaktadır. Bunun temelinde erkek çocuklarının daha şiddetli çatışmalar yaşadıkları düşüncesi yatmaktadır (Miller, 2008: 183).

Latent dönem (6-12 yaş): Literatürde latent dönem “gizil dönem” olarak da bilinmekte olup, bu dönem 0-6 yaş döneme kıyasla nispeten daha sakin bir dönemdir (Miller, 2008: 183). Çünkü bu dönemde bulunan çocuklar gelişim açısından büyük bir mesafe kat etmiş ve daha durağan bir yaşam tarzına kavuşmuştur. Bu nedenle latent dönem çocukların bir önceki dönemin hareketliliği nedeniyle dinlendikleri, bir sonraki dönem olan ergenliğin fırtınalarına hazırlandıkları bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Geçmiş dönemde kafasındaki sorulara cevap alamayan çocuklar bu dönemde merak ettikleri ile zihnini meşgul etme eğilimindedirler (Tuzcuoğlu, 2005: 133). Latent dönemde çocuklar kendilerini yaşadıkları çevreye kabul ettirmek için cinselliğe yakın hoşlanım duygularını geri plana atmakta, buna karşılık sahip oldukları yeterlikleri ön plana çıkarma çabası içindedirler. Bu dönemde bulunan çocuklar genellikle örnek aldıkları kişiler ile özdeşim kurmaya ve toplumsal ilişkilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Aynı zamanda çocuklar duygusal ve bilişsel davranışlarında gerçeklik ilkesini baskın olarak yaşamaya başlamaktadırlar (Topses ve Serin, 2012: 27).

Latent dönemde çocukların kendilerinden ziyade yaşadıkları sosyal çevreye yöneldikleri bilinmektedir. Bu durum çocukların sosyal olaylara yönelik ilgilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu dönemde bulunan çocuklarda arkadaş ilişkileri önemli bir hale gelmekte, çocuklar bir gruba ait olmaktan ve karşı cins ile birlikte oyun oynamaktan zevk almaya başlamaktadırlar. Bu durum bazen kız ve erkek çocukları arasında rekabet ortamı oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Aynı zamanda bu dönemde bulunan kız çocukları cinsiyetlerine uygun davranış ve tavırları hem daha katı sergileme hem de bu davranışları pekiştirme eğilimindedirler. Bu dönem diğer gelişim dönemlerine kıyasla daha sakin ve durağan geçtiği için ilerleyen yaşlarda bireyin kişiliğini etkileyecek yönleri kısıtlıdır (Tuzcuoğlu, 2005: 133). Yine bu dönemde cinsel enerji akmaya devam etse de cinselliğe karşı savunma ve sosyal

kaygılar ön plana çıkmaktadır. Buna paralel olarak çocuklarda ego ve süper ego gelişmeye devam etmektedir (Miller, 2008: 185).

Genital dönem (12-18 yaş): Ergenlik dönemi olarak da bilinen genital dönem 12-13 yaşlarında başlayan, oldukça karmaşık ve fırtınaların yaşandığı bir dönem olarak bilinmektedir. Bu dönemde büyümenin hızlandığı, cinsel enerjinin genital bölgelere odaklandığı ve çalkantıların ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu dönemde birey çocuk olmaktan uzaklaşmakta ve yetişkin olma yolunda ilerlemektedir (Tuzcuoğlu, 2005: 133). Genital dönemde ergenliğe girildiği için hormonal yapıda birçok değişiklik meydana gelmekte ve birey kimlik kazanma arayışı içine girmektedir. Bazen beden hatlarındaki hızlı büyüme ve değişimlere bağlı olarak bireyin kimlik karmaşası yaşadığı gözlenmektedir. Genital dönemde üreme organlarında ciddi bir gelişme ve değişim meydana gelmesine rağmen, genital organlar üreme işlevini henüz yerine getirebilecek düzeyde değildir. Diğer gelişim dönemlerinde olduğu gibi genital dönemde de birey sahip olduğu yetenek ve becerileri ön plana çıkarma çabası içine girmektedir (Topses ve Serin, 2012: 27).

Latent (gizil) dönemde bastırılmış olan cinsel güdüler bu dönemdeki fizyolojik değişimlere paralel olarak aniden ortaya çıkmaktadır. Ancak bu dönemde ortaya çıkan cinsel güdüler yetişkin cinselliğine yönelecek düzeyde değildir. Bu dönemde bulunan çocuklarda eş seçimine ilişkin ilk dürtüler ortaya çıkmaktadır. Eş seçimine ilişkin dürtüler yaşanan sosyal çevredeki tutum ve örüntülere bağlı olarak şekillenmektedir. Örneğin; bu dönemde bulunan bir kız çocuğu için baba figürü tasarladığı bir eş olabilir. İnsanlar hayatları boyunca içsel çatışmalar yaşasalar da içsel çatışmalar özellikle genital dönemin sonunda istikrarlı bir hale gelmektedir. Çünkü bu dönemin sonunda birey yetişkin dünyasının gerçekleri ile başa çıkmasını mümkün kılan güçlü bir ego yapısına kavuşmaktadır. Bu evrenin en önemli kazanımı iş ve aşk arasındaki dengenin kurulmuş olmasıdır (Miller, 2008: 185).

Freud'un topografik modeli gelişime ilişkin birçok bilgiyi içermesine rağmen, topografik modelde insan davranışlarına yön veren güçler ile ilgili yeterli bilgi bulunmamaktadır. Bu durumun farkında olan Freud söz konusu eksikliklerin giderilmesi için yapısal kuramı geliştirmiştir. Bu kurama göre insan davranışlarını yönlendiren sistemler id, ego ve süper ego olarak üç grupta ele alınmıştır. Freud'a göre söz konusu üç unsur birbiri ile etkileşim halinde olarak insan davranışlarını yönlendirmektedir. İnsanların kişilik yapıları da id, ego ve süper ego arasındaki

biyolojik etkileşime bağlı olarak şekillenmektedir (İnci, 2011: 230). Temelde id hazzı, ego gerçekliği, süper ego ise mükemmelliği arayarak bireyin davranışlarını yönlendirmektedir (Tuzcuoğlu, 2005: 128). Literatürde Freud'un yapısal kuramında yer alan üç özelliğe ilişkin olarak şu bilgilere yer verilmiştir;

İd (ilkel benlik): Topografik kuramda belirtildiği gibi Freud'a göre saldırganlık dürtüsü insanlarda var olan temel biyolojik bir dürtüdür. Bu nedenle cinsel ve saldırgan davranışlar insanların hayatları boyunca kişilik yapılarını etkilemektedir. Bu noktada id cinsel ve saldırgan davranışların derhal doyurulmasını isteyen bir olgudur (İnci, 2011: 231). İd ortaya çıkan enerjisini boşaltmak ve gereksinimlerini karşılamak için nesnelere yönelmektedir. Çünkü id'in enerjisinin tatmin edilme zorunluluğu bulunmaktadır. Ancak id'in enerjisi o kadar hareketlidir ki kolayca boşaltılabilir veya bir nesneden diğer nesneye, bir imgeden diğer bir imgeye atlayabilir (Miller, 2008: 160). Bu özellikleri ile id olgusu insan kişiliğinin biyolojik alt yapısını oluşturmaktadır. İd enerji yüklü ve işlenmemiş doğasal bir yapıya sahiptir. İd'in sahip olduğu enerji üretici ve birikimli bir yapıya sahip olup, id'in sahip olduğu enerji bazen yön değiştirirse de asla tükenmemektedir. Ancak id'in sahip olduğu enerji abartılı bir biçimde biriktiği zaman organizmada gerginlik hissi ortaya çıkmaktadır. İd içerisinde yer alan birincil süreçlerin başında insanların bilinçdışı gerçekleştirdikleri bazı refleksif hareketler yer almaktadır. Hapşırma ve göz kırpm hareketleri söz konusu refleksif hareketler arasında yer almaktadır (Topses ve Serin, 2012: 24).

Kişiliğin biyolojik yapısını oluşturan id olgusu özellikle çocukluk yıllarında çok baskın bir karaktere sahiptir. Nitekim çocukların istedikleri her şeyi yapma, sürekli olarak istekler ön plana sürme ve istediklerini elde etmek amacıyla her yolu deneme eğiliminde oldukları rahatlıkla gözlenebilmektedir. Çocukların "benim" şeklinde başlayan her cümlesi id yönlerinin ağır bastığının bir göstergesidir. Genellikle çocuklarda baskın olan id olgusu bazen yetişkin insanlarda da baskın olabilmektedir. Günlük yaşamda karşılaşılan ve bencil olarak nitelendirilen, hayatta hep kendini düşünen yetişkin insanların da id duyguları ağır basmaktadır (Tuzcuoğlu, 2005: 128).

Ego (gerçek benlik): Gerçeklik ve uyum prensibine göre hareket eden ego kişiliğin denge kısmını oluşturmaktadır. Çocuklar büyüdükçe ve sosyalleşmeye başladıkça id yönleri zayıflamakta ve ego tarafları ağır basmaya başlamaktadır. Buna göre, egonun gelişmesinde insanların her istediklerine ulaşamayacaklarını anlamaya başlamaları

yatmaktadır (Tuzcuoğlu, 2005: 128). Miler (2008: 161) bu durumu şu şekilde ifade etmektedir; Başlangıçta id bulunmaktadır. İd enerjisini boşaltmak ve gereksinimlerini karşılamak için nesnelere imgelemektedir. Ancak söz konusu gereksinimlerin sadece imgeleme yoluyla tatmin edilmesi/doyurulması söz konusu değildir. Bu noktada birey imge ile gerçeklik, ben ile dış dünya arasında farklılık olduğunu öğrenmektedir. Ego insanların idin istekleri ile baş etmelerine ve toplumla uyumlu bir biçimde yaşamalarına katkı sağlamaktadır. Bu özelliği nedeniyle ego insanların toplumla çatışma yaşamadan hayatlarını sürdürmelerine katkı sağlamaktadır. Ego kısmı uygun çevresel koşullar sağlanana kadar isteklerin ertelenmesini uygun görmektedir (Tuzcuoğlu, 2005: 128). Diğer bir ifade ile egonun sahip olduğu gerçeklik ilkesi id'in sahip olduğu hoşlanım ilkesini geçici olarak erteleyebilmektedir. Ancak yeri geldiği zaman ertelenen eylemler gerçekleşebilmektedir. Bu noktada yöneticilik, denetleme, tasarım, bilişsel etkinliklerin yerinde ve zamanında kullanılması ego'nun fonksiyonları arasında yer almaktadır. İd olmadan egonun da olması mümkün değildir. Bir bakıma ego id'in düzenlenmiş bir parçası olarak kabul edilmektedir. Bunun yanında ego'nun alt yapısı fizyolojik ve anatomik açıdan biyolojik gerçekliği taşıyan id olarak yorumlanmaktadır (Topses ve Serin, 2012: 25). Ego id'in isteklerinin dış dünya ile eşleştirilmesine katkı sağladığı için kişiliğin yürütme organı olarak da değerlendirilmektedir. Diğer bir ifade ile ego, mantıklı ve akılcı kişilik bölümünü oluşturduğu için bir anlamda kişiliğin karar organıdır (Bacanlı, 2002: 85). Ancak burada unutulmaması gereken en önemli noktalarda birisi ego'nun enerjisinin bir bölümünü id'den aldığıdır (Miller, 2008: 161).

Ego, id'in isteklerini süper ego onayından geçirdikten sonra dış dünyadaki nesnelere vasıtasıyla doyumaya çalışmaktadır. Ancak ego'nun bu düzeni her zaman sistemli bir biçimde yürütmesi mümkün değildir. Bazı durumlarda id'in istekleri süper ego tarafından onaylanmazken, bazı durumlarda süper ego tarafından onaylanan isteklerin dış dünyada uygun karşılık bulamadığı görülmektedir. Bazı durumlarda ise kişinin sergileyeceği davranışlar süper ego tarafından onaylanmamaktadır. Ortaya çıkan bu tür durumlarda ego savunma mekanizmalarını kullanmaya yönelmektedir. Ego'nun kullandığı savunma mekanizmalarının başında yansıtma, bastırma, yüceltme, yön değiştirme ve neden bulma gelmektedir. Söz konusu savunma mekanizmaları ego'yu içinde bulunduğu zor durumdan çıkarmaya, istenmeyen ve rahatsız edici durumlardan kurtarmaya çalışmaktadır. Ego'nun savunma

mekanizmaları her insan tarafından sıklıkla kullanılmakta olup, savunma mekanizmalarının aşırı kullanılması kişinin hayatını şekillendirmeye başladığı dönemlerde normal dışı davranışlara yönelmesine zemin hazırlamaktadır (Bacanlı, 2002: 85; Bacanlı, 2011: 122).

Miller (2008: 165) savunma mekanizmalarını organizma için gerekli olan şeytanlar olarak tanımlamaktadır. Buna göre, insanlar aşırı anksiyete ile başa çıkabilmek için savunma mekanizmalarına ihtiyaç duymaktadırlar. Hâlbuki ego gelişiminde insanların enerjilerini problem çözme veya yaratıcı düşüncelerini geliştirme gibi amaçlarla kullanmaları daha önemlidir. Bu noktada bir insanın anksiyete ile mücadele için harcadığı enerji kişisel gelişimi için harcaması gereken enerjiden gitmektedir. Eğer savunma mekanizmalarına çok fazla enerji harcanırsa bu durum bireyin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü savunma mekanizmalarına fazla enerji harcayan bireyler gerçekliği çarpıtarak kendini kandırmaktadır. Bu durum ilerleyen yıllarda gerçekliğe uyum sağlamayı zorlaştırmaktadır.

Süper ego (üst benlik): id ve ego'ya kıyasla insanlarda süper ego algısı en son gelişen algı olarak değerlendirilmektedir (Miller, 2008: 16 5). Kavramsal açıdan ele alındığı zaman süper ego kişiliğin törel ve toplumsal değerler boyutunu oluşturmaktadır (Topses ve Serin, 2012: 25). Bu yönüyle süper ego kişinin değer yargılarını ve sahip olduğu ahlak kurallarını içermektedir (Bacanlı, 2002: 85). İnsanların çocukluk yıllarından itibaren aile, toplum ve akran çevresinde edindiği değerler ve geleneksel normlar önce içselleştirilir, süzülür, böylece vicdan duygusu ve süper ego oluşur. Bu anlamı ile süper ego, bireyin toplum yaşamında edindiği, içselleştirdiği, kendine özgün kişiliğine ve bilincine yerleştirdiği toplumsal değerler örüntüsüdür. Söz konusu içselleştirilmiş değerler içerisindeki en önemli ürünlerin başında suçluluk duygusu gelmektedir. Toplumsal değer yargılarının insanların bilincine ve duygularına yerleşmesi (içselleşmesi), öz yargılama (vicdan) olarak tanımlanmaktadır. Bu yönüyle vicdan olgusu değerlerin bir çeşit çözümlenmesi ve bireysel değerlendirme süzgeci şeklinde ifade edilmektedir. Üst benlikten alt benliğe kadar olan yapı içerisindeki iyi ve kötü değerler davranış değerlerini oluşturmaktadır. İnsanlar eninde sonunda suçluluk duygusuna karşılık ideal olanı ve iyiyi simgeleştirmektedir. Bu değerlerin amacı ego'yu törel değerlere yöneltmektir (Topses ve Serin, 2012: 25). Süper ego insanların vicdani yönünü oluşturduğu, toplumsal değerlere ve geleneklere fazla önem verdiği için özünde mükemmeliyetçi

bir yanı bulunmaktadır. Bireyin yapmış olduğu davranışlara karar vermesi ve yapılan davranışları yargılaması da süper ego'nun mükemmeliyetçi bir yönü olduğunu doğrulamaktadır (Tuzcuoğlu, 2005: 128).

Her insanda id, ego ve süper ego yapıları bulunmakta olup, söz konusu yapıların çalışma biçimleri her insanda aynı dengede olmamaktadır. Bazı insanlarda id, bazı insanlarda ego yapısı ağır basarken, bazı insanlar ise büyük oranda süper ego'larının hâkimiyeti altında hareket etmektedirler. Sürekli olarak kendisini düşünen insanlarda id yönü ağır basarken, kendi isteklerini bir kenara bırakarak sürekli başka insanların yardımına koşan bireylerde süper ego hâkimiyeti söz konusudur. Farklı davranış biçimlerinde id, ego ve süper ego'nun nasıl ortaya çıktığına dair şu örnekler gösterilebilir;

Kendi ödevleri olmasına rağmen, arkadaşları kırılmasın diye kendi ödevlerini yapmadan başka arkadaşlarının ödevlerini yapmaya çalışan bir öğrenci süper ego hâkimiyeti altındadır.

Elinde her türlü imkânı bulunmasına rağmen, herhangi bir sıkıntı yaşamamak adına başka insanlara yardım etmekten kaçınan bir birey id hâkimiyeti altındadır.

Çevresindeki insanların istekleri ile kendi gereksinimlerini mantıklı bir biçimde yerine getirmeye çalışan birey ego hâkimiyeti altındadır (Tuzcuoğlu, 2005: 129).

Süper ego ikin kısımdan oluşmakta olup, bunlar; ego ideali ve vicdan olgularıdır. Ego ideali olumlu, vicdan ise olumsuz bir olgudur. Vicdan, ebeveynlerin yasaklarından ya da olmaz'larından meydana gelmektedir. Tıpkı ebeveynlerin çocuklarını yaptıkları hatalarda cezalandırdığı gibi vicdan da insanı cezalandırmaktadır. Vicdan olgusu insanlara suçluluk duygusu yaşatarak cezalandırma eylemini yerine getirmektedir. İşin ilginç olan tarafı süper ego'nun verdiği cezalar her zaman ebeveynlerin çocuklarına verdikleri cezalardan daha ağırdır. Süper ego'yu oluşturan ego ideali ise bireyin ulaşmaya çalıştığı davranış standartlarını ifade etmektedir. Çocuklar güzel davranışlar sergiledikleri zaman ebeveynleri tarafından ödüllendirildiği gibi ego ideali de bireyi gurur ve özgüven duyguları ile ödüllendirmektedir (Miller, 2008: 165).

2.1.1.2. Psikososyal kuram (Erikson / 1902 – 1994)

Erikson, kişiliği ve kişilik gelişimini doğumdan itibaren ölüme kadar geçen süre içinde geniş bir zaman aralığında incelemiştir. Erikson'un kişilik kuramına yönelik yaklaşımlarının çıkış noktası Freud'un kişilik kuramına benzemektedir. Buna paralel olarak Erikson'un kuramında kullandığı terminolojinin Freud'un kişilik kuramı terminolojisi ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Buna karşılık Erikson kişilik gelişiminde Freud gibi cinselliği fazla ön planda tutmamış, ona göre kişilik gelişiminde ve davranışların şekillenmesinde toplumsal ve kültürel etkileşim önemli bir yere sahiptir (Topses ve Serin, 2012: 36).

Erikson'un kişilik yaklaşımı literatürde "Benlik psikolojisi" olarak da bilinmektedir. Erikson'a göre benliğin öncelikli görevi kimlik duygusu oluşturmak ve oluşturulan kimliği korumaya çalışmaktır. Erikson kimliği biriciklik ve bireysellik duygularının yanında, geçmiş ve gelecek ile bütünlük duygusunu da içeren karmaşık bir içsel durum olarak tanımlamıştır. Literatürde sıklıkla geçen kimlik bunalımı kavramını da ortaya ilk atan kuramcı Erikson'dur. Erikson kimlik bunalımını kimlik duygusu olmadığı zaman yaşanan kafa karışıklığı olarak tanımlamıştır. Erikson'a göre gelişim sürecinde kimlik bunalımı en fazla ergenlik döneminde görülmesine karşılık, kimlik bunalımı nadiren de olsa orta yaş grubundaki bireylerde de görülmektedir (Burger, 2006: 164).

Erikson, insanların kişilik gelişimlerine ilişkin dönemleri sekiz gruba ayırmıştır (Miller, 2008: 211; Oruç, 2008: 5; Aydın, 2014: 92). Söz konusu gelişim dönemlerinin her birinde kendine özgü ve kazanılması gereken bazı nitelikler bulunmaktadır. Erikson'un psikososyal kişilik kuramında belirttiği psikososyal kişilik dönemlerine ilişkin özellikler Tablo 1'de belirtilmiştir (Topses ve Serin, 2012: 37-39; Burger, 2006: 165; İnanç ve diğerleri, 2005: 56).

Tablo 1. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramına Göre Gelişim Aşamaları

| Gelişim Aşaması | Yaşam Dönemi |
|---------------------------------------|------------------|
| Güvene Karşı Güvensizlik | Bebeklik |
| Özerkliğe Karşı Utanma ve Şüphencilik | Yürümeye başlama |
| Girişkenliğe Karşı Suçluluk Duygusu | Erken çocukluk |
| Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu | İlkokul çağı |
| Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası | Ergenlik |
| Yakınlık Kurmaya Karşı Soyutlanma | Genç yetişkinlik |
| Üretkenliğe Karşı Durgunluk | Yetişkinlik |
| Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk | Yaşlılık |

Tablo 1'de de görüldüğü gibi insanlarda doğumdan ölüme kadar geçen süre içerisinde kişilik gelişimi sürekli devam etmektedir. Bu süreçte insanlar sekiz ayrı zaman süzgecinden geçmekte, bu süreçte yollar bazen çatallaşmakta ve kişilik gelişiminde dönüm noktaları ortaya çıkmaktadır. Erikson kişilik gelişiminde karşılaşılan sekiz aşamayı birer bunalım olarak tanımlamıştır. İnsanların bu bunalımları hangi biçimlerde aşacakları sahip olacakları kişiliğin yönünü de belirlemektedir. Bunun yanında bunalımların aşılmasında karşılaşılan her bir durum bireyin ilerleyen dönemlerde karşılaştığı bunalımlarda kendisini bekleyen durumları da etkilemektedir (Burger, 2006: 164).

Temel güveme karşı güvensizlik (0-1 yaş): Freud'un kişilik kuramında adı geçen oral dönem Erikson'un kişilik kuramında temel güvene karşı güvensizlik dönemi olarak tanımlanmaktadır (Bacanlı, 2011: 125). Bu dönemde bulunan bebeklerde id'in sahip olduğu fizyolojik ihtiyaçların karşılanması, psikolojik gereksinimlerin de karşılanmasını sağlamaktadır. Anne sevgisi, anne sevgisi ve koruyuculuk gibi psikolojik uyarılar bebeğin güven duygusunun beslenmesine katkı sağlamaktadır. Bu dönemde bebeklerin güvensizlik sezmeleri ileride saldırgan duygu, kuşku ve patolojiye zemin hazırlamaktadır. Bu kapsamda çocukların gelecekte güven duygusu yüksek bir kişi olmaları bu dönemde yaşayacakları güven duygusu ile yakından ilişkilidir. Erikson'a göre bu dönemde annelerin bebeklerine yönelik yaklaşımları ilerleyen dönemde çocukların başarılı veya başarısız bir hayata sahip olmalarında önemli bir etkiye sahiptir (Topses ve Serin, 2012: 37).

Bu dönemde anne-babalar çocuğa aşırı güven verirse, çocuk her ağladığı zaman yanına koşarlarsa çocukta duygusal uyumsuzluk durumu ortaya çıkmaktadır. Böyle bir durumda çocuk ilerleyen yaşlarda kendisine aşırı düzeyde güven duyacağı gibi hayatı boyunca kendisini korumaktan aciz bir yapıya bürünmektedir. Duyusal uyumsuzluk

sorunu yaşıyan bu tür çocukların pollyannacılık oynadıkları, karşılaştıkları her sorunu sonuna kadar iyiye yormaya çalıştıkları, buna karşılık yaşadıkları olumsuzluklar karşısında güvensizlik duygusuna kapıldıkları belirtilmektedir. Aşırı koruyucu aile yapısına kıyasla güvensizlik ortamı içinde büyüyen çocuklarda ise depresyon ve paranoya gibi içe kapanma eğilimi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle 0-1 yaş dönemi sağlıklı ve dengeli bir süreç olarak geçirilmeli, böylece çocuğun umut duygusunun gelişimine destek olunmalıdır (Bacanlı, 2011: 127).

Burger'e (2006: 165) göre, hayatın ilk yıllarında bebekler büyük oranda çevrelerindeki insanlara bağımlıdırlar. Bu nedenle yaşadıkları çevrede bebeklerin gereksinimlerinin yeterince karşılanmadığını veya insanlar tarafından önemsenmediğini düşünmeleri kişiliklerinin dönüm noktasını oluşturmaktadır. Gereksinimleri karşılandığı için güven duygusu gelişen bebekler ilerleyen dönemlerde etraflarına karşı sevecen davranmakta ve başkalarına yaklaşma konusunda problem yaşamamaktadırlar. Buna karşılık gereksinimleri karşılanmayan çocuklarda "Temelde güvensizlik" duygusu gelişmektedir. Bu durum ilerleyen yıllarda çocukların başkalarına karşı yabancılaşmalarına, başkalarına güven duygularının düşük olmasına ve içlerine kapanmalarına zemin hazırlamaktadır.

Özerkliğe karşı utanç ve kuşku (2-3 yaş): Erikson'un gelişim kuramında özerkliğe karşı utanç ve kuşku dönemi gelişim açısından oldukça önemli bir dönemdir. Çünkü bu dönem de 0-1 yaş dönemindeki gibi zor ve karmaşık görevler içermektedir. Üç yaşına gelinceye kadar çocuklar yemek yemeyi, tuvalet eğitimini, konuşmayı ve yürümeyi öğrenmektedir. Söz konusu zorlu becerilerin öğrenilmesi özerkliğe karşı kuşku ve utanç döneminde gerçekleşen önemli becerilerdir. Birçok ihtiyacı kendi başına giderme becerisini kazanan çocuk kendisinin dışında kalan çevrenin de farkına varmaya başlamaktadır. Bu nedenle çocuklarda gördüğü her şeye dokunma, merak ettiği her şeyi sorma, kendi kendine bir şeyler yapma gibi davranışlar ortaya çıkmaktadır. Bu dönemin en tipik özelliklerinin başında inatçı olma gelmektedir (Tuzcuoğlu, 2005: 140). Bu nedenle çocuğun sergilediği davranışlar ebeveynler tarafından izi izlenmeli ve sergilenen hareketler aile tarafından desteklenmelidir. Çocuklar yaptıkları hataları tekrar ettikçe kendini denetim düzeyleri azalmakta, güven duygusu yerini utanç veya kuşku duygularına bırakmaktadır. Bu dönemde bulunan çocuklarda inatçı olmanın temelinde id duygusundaki artış yatmaktadır. İd duygularının artması zamanla ego duygularının da gelişmesine zemin

hazırlamaktadır. Özellikle dışkı tutma ve bırakma ile gelişen özerklik duygusu ego gücündeki özerklik duygusunun da gelişmesine katkı sağlamaktadır (Bacanlı, 2011: 127; Topsis ve Serin, 2012: 38).

Miller'a (2008: 212-213) göre, özerkliğe karşı utanç ve kuşku dönemi kişilik gelişimi açısından yeni olasılıkları ortaya çıkaran bir dönemdir. Bunun temelinde çocukların fiziksel ve psikolojik açıdan daha bağımsız hale gelmeleri yatmaktadır. Bu dönemde yürüme, konuşma ve anal kontrol yapısının daha fonksiyonel hale gelmesinde kas-sinir sisteminin oral evreye göre daha ileri düzeyde gelişmesi yatmaktadır. Bu dönemde ortaya çıkan kuşku arkasında göremediği, buna karşılık kontrol etmesi gereken bilinmeyenler ile ilgilidir.

Özerkliğe karşı utanç ve kuşku dönemini başarılı bir biçimde atlatan çocuklarda ortaya çıkan özerklik duygusu kendilerini daha güçlü ve bağımsız hissetmelerine yardımcı olmaktadır. Buna paralel olarak çocuklarda kişisel üstünlük duygusu da gelişmektedir. Çünkü özerk insanlar karşılaştıkları engel ve zorluklarla mücadele etme konusunda çözüm yolları bulabilmektedirler. Bu dönemde çocukların gelişimlerini engelleyen en önemli unsurların başında çocukların aşırı biçimde şımartılmaları veya ailelerin çocuklarına aşırı koruyucu bir biçimde yaklaşmaları gelmektedir. Nitekim bu dönemde bulunan çocuklarda utanç ve kuşku duygularının artmasında nesnelere ve olayları keşfetmelerine izin verilmemesinin büyük bir payı bulunmaktadır. Bu nedenle baskıya maruz kalan veya aşırı şımartılan çocuklarda başkalarına bağımlı olma ve kendinden emin olmama gibi problemlerin yaşanması muhtemel bir sonuçtur (Burger, 2006: 166). Bu nedenle çocukların neyi yapıp neyi yapamayacakları konusunda ebeveynleri tarafından kendilerine esnek bir ortam sağlanması önemli bir hale gelmektedir. Ailelerin kendi başlarına yapabilecekleri eylemlerde çocuklarını desteklemeli ve onlara yardımcı olmalıdırlar (İnci, 2011: 265). Bacanlı (2002: 89) bu duruma örnek olarak çocukların ayakkabılarını bağlama becerilerini öğrenme sürecini örnek göstermiştir. Buna göre, bir çocuk ayakkabısını bağlamayı öğrenirken çocuğa ayakkabısını bağlaması konusunda acele ettirilmesi çocuğun ayakkabı bağlama becerisini kazanamayacağını düşünmesine zemin hazırlamaktadır. Bu durum çocukta ayakkabı bağlama becerisinin zor bir eylem olduğunu algılamasına, ilerleyen zamanlarda ise başarısızlık duygusunun artmasına neden olmaktadır.

Girişimciliğe karşı suçluluk (4-6 yaş): Girişimciliğe karşı suçluluk döneminin en önemli teması çocukların güçlü, büyük ve her şeye karışan olarak gördükleri ebeveynleri ile özdeşleşmeleridir. Bu yönü ile Erikson, Freud'un çocukların ebeveynleri ile Oedipus kompleksi ile özdeşleştikleri görüşünü kabul etmiştir (Miller, 2008: 214; Bacanlı, 2011: 127). Bu dönemde çocuklar yaşadıkları çevreyi daha bilinçli bir gözle algılamakta ve incelemektedirler. Buna paralel olarak çocuklar sosyalleşme eğilimi içine girmektedirler. Çocuklar toplumsal kuralları keşfetmeye başladıkları bu dönemde kurallara uygun davranmayı, yapacakları girişimlerde kuralları göz önünde bulundurmayı öğrenmektedirler. Buna rağmen girişimciliğe karşı suçluluk döneminde çocukların benmerkezci kişilik yapıları da ağır basmakta, bu durum çocukların istediği her şeyi yapma ve başkalarının haklarına tecavüz etmelerine neden olmaktadır. Çocuklar sergiledikleri bu davranışların öğrendikleri toplumsal kurallara uygun olmadığını gördükleri zaman suçluluk duygusuna kapılmaktadırlar. Bu nedenle girişimciliğe karşı suçluluk döneminde bulunan çocukların kendi istekleri ile toplum isteklerini çakıştırmadan bir arada yürütmeleri için kendilerine uygun ortamın sağlanması oldukça önemlidir (Tuzcuoğlu, 2005: 141). Bu noktada çocuklara öncelikli olarak başkalarının haklarına saygılı olarak nasıl davranmaları gerektiği öğretilmelidir. Başkalarının haklarına tecavüz etmeden kendi isteklerini yerine getirmeye başlayan çocuklarda girişkenlik duygusu gelişmektedir. Girişkenlik duygusu gelişen çocuklar zamanla hedef belirlemeyi ve zorluklarla baş etmeyi öğrenmektedirler. Bunun yanında girişkenlik duygusu gelişen çocukların başarıya ve amaç belirleme becerileri de artmaktadır. Girişkenlik duygusu gelişmeyen çocuklarda ortaya çıkan suçluluk duygusu çocukların çekilme duygularının da gelişmesine zemin hazırlamaktadır. Bu durum, ilerleyen yaşlarda bireyin sosyal ortamlardan kaçan ve amaçsız yaşayan bir birey olmasına yol açmaktadır (Burger, 2006: 166).

Girişimciliğe karşı suçluluk döneminde bulunan çocukların sergiledikleri davranışlar genellikle ebeveynler tarafından agresif davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Oysaki bu dönemde bulunan çocukların sergiledikleri davranışların altında çevrelerini tanıma ve keşfetme amacı yatmaktadır. Çocuklar bazen yalnız başlarına sokağa çıkmak isteyebilir, bir oyuncayı parçalayıp birleştirmeye çalışabilir, oyuncuğun parçalarını birleştiremeyince de oyuncuğu annesine fırlatabilir. Ebeveynler çocuklarındaki söz konusu enerjik davranışları agresif davranışlar olarak tanımlasalar

da, söz konusu davranışlar bazen tehlikeli boyutlara ulaşmaktadır. Özellikle çocukların sergiledikleri birçok davranışta ileri gitmeleri tehlikeli davranışlar olarak algılanmaktadır. Çocukların sergiledikleri söz konusu davranışlara ebeveynler tarafından kızılması ve çocuğa karşı cezalandırıcı bir tutum içine girilmesi çocuklarda suçluluk duygularının artmasına neden olabilmektedir. Çocukların sürekli olarak söz konusu olumsuzluklara maruz kalmaları suçluluk duygularını arttırdığı gibi girişimcilik duygularının da körelmesine neden olmaktadır (Topses ve Serin, 2012: 38).

Bu dönemde çocukların girişimci olmaları kişilik gelişimlerini olumlu yönde etkilese de aşırı düzeyde girişimcilik duygusu çocukta aşırı düzeyde merhametsizlik duygusunun oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Bu düzeye gelmiş bir çocuk için planları ve hedefleri ön safhalardadır. Başka insanlar onun gözünde önemli değildir. Bu durumun daha ağır düzeyi sosyopatlıktır. Diğer uçta ise engellenme bulunmaktadır. Engellenen birey aşırı düzeyde suçluluk duygusuna kapılmaktadır. Bu tür çocuklar ilerleyen yaşlarda cinsel açıdan soğukluk ya da iktidarsızlık yaşama eğilimindedirler. Bu yaş döneminde dengeli ve uyumlu olan sonuç amaçtır. Amaç duygusu bireyin kendi hedeflerini belirleyebilmesini ifade etmektedir (Bacanlı, 2011: 128).

Girişimciliğe karşı suçluluk döneminde bulunan çocuklarda özellikle cinselliğe yönelik soru sorma eğilimi görülmektedir. Bunun temelinde çocukların cinsel konulardaki meraklarının devam etmesi yatmaktadır. Karşı cins olan anne veya babalarına karşı geliştirdikleri cinsel içerikli ilginin sonu düş kırıklığı ile sonuçlanmaktadır. Çocuk karşı cins olan anne veya babası tarafından reddedildiği düşüncesine kapıldığı zaman kendini suçlama yoluna gitmektedir. Ancak çocukların cinsel anlamda yaptıkları her hareketin onaylanması da ahlak gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle çocukların cinsel açıdan yapmaları veya kaçınmaları gereken durumlar arasındaki denge iyi kurulmalıdır. Böylece çocuklar kendi yapmak istedikleri ile anne ve babalarının yaptıkları arasındaki farklılığı algılamaya başlamaktadır (İnci, 2011: 265).

Çalışmaya (yetenek) karşı eksiklik duygusu (6-12 yaş): Freud'u gelişim kuramında latent dönem olarak tanımlanan (Bacanlı, 2011: 128) dönemde çocuksu isteklerin büyük bir bölümü ortadan kalkmaktadır. Çocuklar oyun oynamaktan ziyade akademik ve sosyal açıdan kendilerini akran grupları ile kıyaslayarak doyum

yaşamaktadırlar. Bu nedenle 6-12 yaş döneminde bulunan çocuklarda hem ebeveynler hem de öğretmenlerin başarı gereksinimleri karşılamaları oldukça önemlidir. Bu dönemde bulunan çocuklar için çevrelerinden beğeni ve takdir almak oldukça önemli bir konudur. Ancak çocuklarda sahip oldukları yeteneklerin üzerinde bir başarı beklemek başarı duygularının körelmesine zemin hazırlamaktadır. Bu nedenle çocukların önüne başarabilecekleri kısa ve kolay hedefler konulmalıdır. Giriştikleri işlerde başarılı olan çocuklar ilerleyen yaşlarda aktif ve başarılı bir toplum üyesi olma yolunda ilerlemektedirler. Başarısızlık durumunda ise çocuklarda yetersizlik duyguları gelişmekte, buna paralel olarak çocuklarda üretken ve mutlu olma isteği azalmaktadır (İnci, 2011: 266). Bu dönemde bulunan çocuklarda özellikle toplum önünde bir işi başarma veya tamamlama konusunda fırsat tanınması kendine güven duygularının gelişmesinde oldukça önemlidir (Tuzcuoğlu, 2005: 142).

Bu dönemin içinde yer alan en önemli unsur okul yaşamının başlamasıdır (Topses ve Serin, 2012: 38). Okul döneminin başlamasına paralel olarak çocukların kendilerini en fazla kıyasladıkları akran gruplarının başında sınıf arkadaşları gelmektedir. Kendisini sınıf arkadaşlarının başarı düzeyi ile kıyasladığı zaman başarısız olduğunu düşünen çocuklarda tembellik eğilimi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle 6-12 yaş grubunda bulunan çocukların öğretmenleri tarafından birbirleri ile kıyaslanmaları doğru bir yaklaşım değildir. Bu dönemde çocukların yaptıkları hatalardan ziyade yaptıkları doğrular üzerinde durulması çocuklarda aşağılık duygusunun oluşumunu engellemektedir (Bacanlı, 2002: 91). Bu dönemde eğitim okul yaşamının dışında da hızla devam etmektedir. Okul dışında devam eden eğitimin içerisinde aile, sokak ve akran grubu önemli bir yer tutmaktadır (Miller, 2008: 215).

Kimliğe karşı rol karmaşası (13-18 yaş): Bu dönem Freud'un gelişim kuramında genital dönem olarak tanımlanmıştır (Bacanlı, 2011: 129). Ergenlik dönemi olarak da bilinen 13-18 yaş dönemi hızlı değişikliklerin yaşandığı ve bireyi yetişkinliğe hazırlayan bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Ergenlik dönemi gelişim süreci içerisindeki en önemli dönemlerden birisidir. Çünkü bu dönemde bulunan birey oyun oynadığı dönemleri geride bırakmakta, bir anda hayatın getirdiği sorumluluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu dönemde hem kız hem de erkek çocukları "Ben kimim?" sorusunun yanıtını aramaya başlamaktadırlar. Bu soruya başarılı bir biçimde cevap veren bireylerin kimlik duyguları gelişmektedir. Kimlik duyguları gelişen bireyler zamanla kişisel değerleri ve dini inançları konusunda sağlam kararlar

vermektedirler. Kimlik duygusu gelişmeyen bireylerde ise rol karmaşası ortaya çıkmaktadır (Burger, 2006: 167). Ergenlik döneminde kimlik oluşumu öykünme ve özdeşim süreçlerinden geçilerek meydana gelmektedir. Kimlik edinme duygusunun gelişimine paralel olarak bireyde sorumluluk duygusu da gelişmektedir (Topses ve Serin, 2012: 38).

Ergenlik döneminde yaşadıkları kargaşa ve bunalımları sağlıklı bir biçimde atlatamayan bireylerde şiddete başvurma, suç işleme ve zararlı madde kullanımı gibi alışkanlıklar sıklıkla görülmektedir. Bu dönemde depresyona girme potansiyeli yüksek olan bireylerde intihar eğilimi de sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Ergenlik dönemi aynı zamanda ebeveynlerin çocukları üzerindeki etkilerinin azaldığı bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Çocuklar bu dönemde yeni arkadaşlar edinme ve arkadaşları ile vakit geçirme eğiliminde olup, aileleri ile fazla vakit geçirmemektedirler. Bazı durumlarda arkadaş çevresinin yönlendirmesi ile hareket eden çocuklar hala ebeveynlerinin denetimi altındadır (Gül ve Güneş, 2009: 79-80). Ergenlik döneminde bireyi stres ve kaygıya sevk eden diğer bir unsur değişen ve gelişen çevre koşullarıdır. Bu dönemde birey ekonomik açıdan özgürlük kazanma isteği, eğitim hayatında başarılı olma gerekliliği, toplumun ve arkadaş çevresinin onayını alma isteği yaşadığı kaygı düzeyini arttırmaktadır (Yavuzer, 2002: 276).

Bu dönemde birey din, etik, politika, yaşam, meslek ve insanlarla ilişkilerde karşılaştığı sorunları bilişsel yapısını kullanarak sorgulamaktadır. Sorgulama sürecinde bireye yardımcı olan bilişsel yapılar onun daha yüksek düzeyde bilişsel işlem ve yapıları kullanarak düşünmesine, elindeki bilgiler ile yetinmeyip onu sorgulamasına ve daha iyi sonuçlar elde etmek için çözüm yolları aramasına katkı sağlamaktadır. Ancak bu dönemde bulunan benmerkezci kişilik yapısı bazen düşünceleri sınırlandırmaktadır (Ahioglu-Lindberg, 2011: 8).

Bu dönemde aileler mutlaka çocuklarının yetişkinliğe girmeye başladığını, çocukluk yıllarının geride kaldığını idrak etmek zorundadırlar. Ergenlik döneminde bireyin hala çocuk gibi muamele görmesi ailesi ile çatışmasına zemin hazırlamaktadır. Bu dönemde ben kimim sorusuna yanıt arayan bireyler için arkadaş çevreleri de hayatlarında önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü ergenlik döneminde bulunan bireyler açısından bir gruba girme ve grup tarafından onay alma önemsedikleri konuların başında gelmektedir. Ergenlik döneminde bulunan bireylerde her grubun sahip olduğu bazı özellik ve semboller bulunmaktadır. Genellikle giyilen kıyafetlerin

markaları veya edilen sohbetlerde kullanılan dil grup üyeleri arasında benzerlik göstermektedir (Tuzcuoğlu, 2005: 142).

Yakınlığa karşı yalnızlık (yalıtılmışlık) karmaşası (18-26 yaş): Ergenlik döneminin arkasından gelen bu gelişim dönemi (Tuzcuoğlu, 2005: 143), karşı cins ile arkadaşlıkların sevgi çerçevesinde ilerlediği bir dönemdir. Bireyin hayatında kariyer ve evlilik planları ön plana çıkmaya başlamaktadır. Bu dönemi güvenli bir biçimde atlatan bireyler güvenli bir biçimde sevgi alma/verme gücü edinmiş olurlar. Aksi durumlarda ise bireyin başkalarıyla dostluk kurması zorlaşmakta, birey sağlıklı ve istenmeyen bir psikolojik yapıya bürünmektedir (Topses ve Serin, 2012: 39). Bu dönemde bireyin evlilik planları kurmasının temelinde bağlanma duygusu yatmaktadır. Bu duygu nadiren açık açık ifade edilse de genellikle gizli kalmaktadır (Bacanlı, 2002: 94). Bu dönemde bireyin kendi akranları ile yakınlık girişimleri olumlu sonuçlanmadığı zamanlarda birey kendini yalıtılmaktadır. Buna paralel olarak birey kendisini toplumdan soyutlamakta ve kendisini boşlukta hissetmektedir (Miller, 2008: 217).

Bu gelişim döneminin uç noktalarından birisi serbest, derinlikten yoksun ve kolayca yakınlık kurma anlamına gelen önüne gelen ile yatıp kalkma davranışıdır. Bu tür ilişkiler bireyin arkadaş veya komşuları ile olabileceği gibi toplumun herhangi bir kesiminden bireyle de gerçekleşmektedir. Bu duruma literatürde seçimsizlik durumu da denilmektedir. Bu davranış türünün diğer ucunda dışlanma bulunmaktadır. Dışlanma, bireyin kendisini arkadaşlık, dostluk ve toplumdan dışlaması ya da yalıtması olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde her iki aşırılığın dışında kalan başarılı denge durumu aşk olarak adlandırılmaktadır. Burada ifade edilen aşk kavramı çiftler arasındaki farklılık ya da zıtlıkların bir kenara itilmesi olarak tanımlanmaktadır. Aşk kapsamında gerçekleşen yakınlaşmalar sadece evlenilecek kişi ile değil, aynı zamanda komşu, arkadaş çevresi ya da toplumun diğer kesimlerinden bireylerle de gerçekleşebilmektedir (Bacanlı, 2011: 132).

Üretkenliğe karşı durgunluk (yetişkinlik dönemi): Bu dönemde bulunan kadın ve erkekler bir sonraki nesli yönlendirme eğilimi içine girmektedirler. Diğer bir ifade ile anne babaların hayatları çocuklarının yaşamlarını biçimlendirme ile geçmektedir. Bu dönemde kendi çocuğu olmayan yetişkinler diğer gençlerle etkileşim kurmakta veya akrabalarındaki genç bireyler ile ilgilenmektedirler. Bu dönemde çocukları veya etrafındaki diğer genç bireyler üretkenlik kazanmaktadır. Üretkenlik duygusu

gelişmeyen yetişkinler ise yaşamdaki amaçlarını sorgulamakta ve boşluğa düşmektedirler. Bu durum bireyin yaşantısında durgunluk yaşamasına zemin hazırlamaktadır. Çocukları ile ilgilenerek onların hayatlarına anlam kattıklarını düşünen birçok ebeveyn olmasına karşılık, çocukları ile ilgilenmekten zevk almayan anne babalar da bulunmaktadır. Bu tür bireyler kendi yaşamlarından da memnun olmadıkları için can sıkıntısı yaşamaktadırlar (Burger, 2006: 169). Bu dönemde bulunan bireyler sadece kendi çocukları için değil, aynı zamanda başka insanların çocukları için de daha iyi bir dünya yaratmak için çalışma eğilimindedirler (Miller, 2008: 218).

Bu dönemde bulunan bireyler mesleki kariyerlerine kendilerini çok fazla kaptırmaktadırlar. Hatta bu dönemde bulunan birçok insan çalışmaktan dolayı kendine vakit ayıramamaktadır. Diğer taraftan bu dönemde bulunan insanlarda reddedicilik duyguları da ağır basmaktadır. Bu durumda bulunan bireyler bazen fazla verimlilik bazen de aşırı verimsizlik sergilemektedirler. Dönem boyunca birey topluma karışmak için fazla çaba harcamamaktadır. Kendisini işine veren insanlar bazen kendilerine “Ben ne için çalışıyorum” sorusunu da yöneltmektedirler. Bu özellikleri nedeniyle 18-26 yaş dönemi orta yaş krizinin yaşandığı dönem olarak da ifade edilmektedir. Kendisini sürekli olarak işine kaptıran bireylerde zaman içinde iş bırakma ve eşinden ayrılma durumları gözlenmektedir. Bu durum özellikle erkek bireylerde sıklıkla gözlenen durumların başında gelmektedir. Bu dönemde bulunan bekâr bireyler ise kendilerine yeni kıyafetler alma ve sevdiği mekânlara takılma eğilimindedirler (Bacanlı, 2002: 95). Yetişkinlik döneminde iş ve meslek hayatında başarılı olmayı amaçlayan birey neslini çoğaltma amacını da ön planda tutmaktadır. İnsanlar bu süreç içerisinde kendilerini her yönleri ile kabul ettirme, kanıtlama ve çoğalma duygusu taşımakta, böylelikle varlığını başkalarına kanıtlama isteği içine girmektedir (Topses ve Serin, 2012: 39). Bu dönemde görülen aşırılıkların başında yayılma eğilimi gelmektedir. Bu eğilime göre birey kendine zaman ayırmaktan ziyade sürekli olarak çalışmayı düşünmektedir. Diğer uçta ise reddedicilik eğilimi ön plandadır. Bu durumdaki kişiler iş hayatlarında verimsiz oldukları gibi topluma olan katkıları da düşüktür (Bacanlı, 2011: 133).

Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (yaşlılık dönemi): Bu evre insanların hayatları boyunca yaptıkları ile yaşamak zorunda oldukları dönemdir. Birey bu dönemde ideal olarak bütünlüğe kavuşmuştur. Burada ifade edilen bütünlük hayatın kısıtlılığını

kabullenmeyi, geçmiş nesilleri de kapsayan daha büyük bir tarihin parçası olmayı, yılların bilgeliğine sahip olma hissini ve önceki dönemlerle bütünleşmeyi içermektedir. Bu dönemde bütünlüğün antitezini umutsuzluk duygusu oluşturmaktadır. Bireyin geçmiş yaşamında yaptığı veya yapamadığı eylemler için duyduğu pişmanlıklar umutsuzluk duygusuna neden olmaktadır (Miller, 2008: 218).

Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk dönemini zorlaştıran bazı unsurlar bulunmaktadır. Bu dönemde toplumdaki kopma, işten ayrılma ve anne-babalık görevinde sona gelme söz konusudur. Söz konusu gelişmelere paralel olarak birey artık kendisine gerek duyulmadığı hissine kapılmaya başlamaktadır. Biyolojik açıdan da vücut birçok eylemi gerçekleştiremez hale gelmektedir. Bunun temelinde yaşlılık döneminde ortaya çıkan hastalıklar yatmaktadır. İnsanlar yaşlılık döneminde daha önce yaşamadıkları birçok korkuyu yaşamak zorunda kalmaktadırlar. Etraflarındaki eş ve dostlarının zaman içinde öldüğüne tanık olan bireylerin umutsuzluk duyguları sürekli olarak artmaktadır. Umutsuzluk eğilimi geçmişin irdelenmesine ve hatalarında bulunmasına da öncülük etmektedir (Bacanlı, 2011: 134).

2.1.1.3. Sosyal bilişsel öğrenme kuramı (Bandura / 1925 -)

Sosyal öğrenme kuramının öncülerinin başında Bandura ve Mischel gelmektedir. Kuramın “Bilişsel Sosyal Öğrenme Kuramı” olarak nitelendirilmesi Mischel tarafından önerilmiştir. Bu kuramda en temel öğrenme stili gözlem olarak değerlendirilmiştir. Bandura, öğrenmede gözlemin önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmiş, bu kapsamda insan davranışlarının eğitilebilir ve kontrol edilebilir olduğunu öne sürmüştür. Sosyal öğrenme kuramına göre insanların davranışları sahip oldukları düşünceleri ve biliş yapıları ile kontrol edilmektedir (Aydın, 2005: 12).

Davranışçı kuramların deneysel açıdan çok katı kurallara sahip olması ve davranışçı kuramlara ilişkin bazı prensipler nedeniyle insan davranışlarının davranışçı kuramlar ile açıklanmasının zor olduğu düşünülmüştür. Bu durum zaman içerisinde sosyal öğrenme kuramının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Sosyal öğrenme kuramını savunan bilim adamları insanların nasıl öğrendiklerini açıklamaya çalışmışlardır (Bayrakçı, 2007: 198). Sosyal öğrenme kuramı Freud tarafından ortaya atılan gelişim kuramına farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Bunlardan birincisi, anne ve baba ile özdeşleşme büyük oranda gözlem yoluyla öğrenmeyi kapsamaktadır. Freud’a göre,

çocukların ebeveynlerini içine almaları ve süper ego edinmeleri sürecindeki gözlemleri ebeveynlerin inanç ve davranışlarına göre şekillenmektedir. Ayrıca çocuklar ebeveynlerin onayladığı ya da onaylamadığı hareketleri sık sık tekrar ederek kendilerini denetlemektedirler. Bu modele göre çocuklar geçmişte kendilerini öven ebeveyn ve kardeşlerin davranışlarını taklit etme eğilimindedirler. Sosyal öğrenme kuramının Freud'un gelişim kuramına getirdiği ikinci farklı bakış açısı çocukların sergiledikleri saldırganlık ve yansıtma davranışları ile ilgilidir. Buna göre, çocuklar saldırganlık, yansıtma veya gerileme gibi davranışları çevrelerinden gözlemleyerek edinmektedirler (Miller, 2008: 239). Bu kapsamda sosyal öğrenme kuramı ne kişilerin çevresel güçler tarafından yönetilen güçsüz varlıklar olduğu ne de istedikleri her şeyi yapabilecekleri özgür canlılar olduğunu savunmaktadır. Diğer bir ifade ile sosyal öğrenme kuramı insan ve çevrenin birbirini etkileyici bir rolü olduğu görüşünü savunmaktadır (Çelik, 2007: 12).

Sosyal öğrenme kuramının kendine özgü bazı prensipleri bulunmaktadır. Rutledge (2000) sosyal öğrenme kuramının genel prensiplerini şu şekilde sıralamıştır;

İnsanlar sosyal yaşantılarında karşılaştıkları diğer insanların sergiledikleri davranışları gözlem yolu ile öğrenebilme becerisine sahiptirler.

Davranışlarda herhangi bir değişiklik meydana gelmese de öğrenme eyleminin gerçekleşmesi mümkündür. Diğer bir ifade ile öğrenmeye bağlı olarak bazen davranışlarda değişiklik meydana gelirken, bazen öğrenilen bilgiler davranışlarda herhangi bir değişime neden olmamaktadır.

Öğrenmenin gerçekleşmesinde algının büyük bir rolü bulunmaktadır. İnsanların gelecekte karşılaştıkları ceza ya da pekiştiricilerin farkında olmaları davranışlarının şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır.

Sosyal öğrenme kuramı bilişsel öğrenme ve davranışçı kuramlar arasında bir köprü (geçiş) görevi görmektedir (Aktaran; Bayrakçı, 2007: 201).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramını bir örnekle açıklamak gerekirse, yetiştirmesi gereken bir ev ödevi olan öğrenci aynı zamanda arkadaşı tarafından sinemaya davet edilirse bu öğrenci için iki durum söz konusudur. Bunlardan birincisi sinemaya girme davranışını sergileme, ikincisi ise ev ödevlerini yapma davranışıdır. Bu davranışlardan hangisinin ortaya çıkabileceğini kestirmek için birey iki beklenti içine girmektedir. Diğer bir ifade ile öğrenci sinemaya gittiği takdirde kendisini nelerin beklediğini veya ev ödevini tamamladığı takdirde sonuçlarının ne olacağını kestirme

arayışına girmektedir. Geçmiş deneyimlerine dayanarak ödev yapmasının kendisine artı puan kazandıracığını düşünen öğrenci ev ödevlerini yapacak, sinemaya gittiğinde çok eğleneceğini düşünen öğrenci ise sinemaya gitme davranışını gerçekleştirecektir. Diğer bir ifade ile öğrenciye göre ödevini yaparak iyi not almak yerine eğlenmek daha değerli ise öğrenci sinemaya gidecektir (Demir, 2012: 198).

2.1.1.4. Sosyo-kültürel gelişim kuramı (Vygotsky / 1896 – 1934)

Vygotsky, eğitim ortamında çocukların kavramları konuşma hakkında yeni bir biçimde düşünerek oluşturmaları gerektiğini ileri sürmüştür. Çünkü çocuklar kullandıkları sözcükleri sadece anlam iletme amaçlı görmemekte, sözcükleri kendi iletişim nesnelere olarak düşünmektedirler. Bunun yanında Vygotsky, çocukların kendi düşünce süreçlerinin farkında olduklarını ifade etmiş, böylece çocukların üstbiliş becerilerinin geliştiğini vurgulamıştır (Miller, 2008: 521). Vygotsky, bilişsel gelişime etki eden birçok unsur olduğunu belirtmiş, bilişsel gelişime etki eden temel unsurları şu şekilde sıralamıştır;

Sosyal ve kültürel çevre,

Çocukların yetişkinler ile olan ilişkileri,

Çocukların akranları ile yaptıkları işbirliği,

Dil öğrenme becerisi,

Gelişim sürecinde öğretmenlerin etkisi,

Materyal, olay ya da nesnelere somut yaşantılar (Kol, 2011: 7).

Vygotsky de diğer sosyo-kültürel kuramcılarda olduğu gibi gelişimin bir gelişim sürecinde donmuş durağan bir çocuğa bakarak değil, sadece doğrudan değişim sürecine bakarak anlaşılabilirliğine inanmışlardır. Bu yaklaşıma göre süreç, ortaya konulan ürünlerden (örneğin; doğru veya yanlış yanıt verme) daha önemlidir. Bu nedenle sosyo-kültürel kuramcılar bir çocuk problem çözmeye çalışırken doğrudan sergiledikleri eylemlere ve ürettiği düşüncelere bakmaktadırlar. Diğer bir ifade ile bir çocuğun hangi kavramlara sahip olduğuna odaklanmaktan ziyade, tipik olarak diğer insan ve nesnelere katıldıkları etkinliklerde zaman içinde neler yaptıklarını incelemektedirler. Vygotsky tıpkı Piaget gibi çocukların dünya ile aralarındaki etkileşimi içselleştirdiğini vurgulamıştır. Ancak Piaget genellikle fiziksel nesnelere

üzerindeki motor eylemlerin içselleştirilmesi ile ilgilenirken, Vygotsky sosyal etkileşimin içselleştirilmesi üzerine vurgu yapmıştır (Miller, 2008: 502-506).

Bu kurama göre, işbirliği, yardımseverlik, hakkaniyet, saldırganlık ve değerbilirlik gibi psikolojik olgular sosyal kültürlenme yoluyla öğrenilmektedir. Bu nedenle çocukların gelişim dönemlerinin büyük bir bölümünün geçtiği okulların işbirliği ve dayanışmayı temel alan bir kültürel yapıya sahip olması oldukça önemlidir. Çünkü bireyin sahip oldukları söz konusu davranışsal öğeler öğrenme yolu ile kazanılmaktadır. Yine bu kurama göre çocukların kendi deneyimleri bilgi edinme süreçlerini ve bilgiyi istedikleri gibi yönlendirme becerilerini etkilemektedir. Bu nedenle yetişkinlerin çocukların kişisel gelişim alanlarına (zone of personal development) girmeden onlara rehberlik etmeleri oldukça önemlidir (Aydın, 2014: 53).

2.1.2. Sosyalleşmeyi Sağlayan Araçlar

Çocukluk yıllarından itibaren sosyalleşmeyi sağlayan birçok araç bulunmaktadır. Bunların başında aile, okul, arkadaş çevresi ve diğer toplumsallaşma kaynakları gelmektedir. Birey söz konusu araçlardan doğrudan veya dolaylı olarak etkilenecek sosyal beceriler kazanmaktadır (Topaloğlu, 2013: 1). Sosyalleşmeyi sağlayan temel araçlara ilişkin bilgiler aşağıda sıralanmıştır.

2.1.2.1 Aile

Gelişim süreci içerisinde özellikle kişiliğin oluşumunda aile unsurunun önemli bir yeri bulunmaktadır (Lök ve diğerleri, 2016: 156; Aydın, 2005: 147). Adler, çocukluğun ilk yıllarında anne baba tutumlarının kişilik oluşumunu etkilediğini ifade etmiş, bazı ebeveyn davranışlarının çocukların ileride kişilik sorunu yaşamalarına neden olabileceğini vurgulamıştır. Örneğin; sürekli olarak koruma içgüdüğü ve özen gösterilerek yetiştirilen çocuklarda şımarıklık duyguları gelişmektedir. Çocukların şımarık bir yapıya sahip olmaları bağımsızlıklarının da ellerinden alınması anlamına gelmektedir. Bağımsızlık duygusu elinden alınan bir çocuk zaman içerisinde aşağılık duygularına kapılmakta ve bazı psikolojik sorunlar yaşamaktadır. Bazı durumlarda aileler çocuklarının iyilikleri düşündüklerini zannederek sergiledikleri bazı davranışlarla da çocuklarının kişilik yapılarını olumsuz yönde etkilemektedirler.

Örneğin, ebeveynlerin çocuklarının hızlı bisiklet sürmelerini engellemeleri, çocuklarını saldırgan arkadaşlarından uzak tutmaları, korku filmi izlemeyi engellemeleri ilerleyen yıllarda çocuklarda yaşamın getirdiği zorluklarla mücadele etme konusunda sorunlar yaşamalarına zemin hazırlamaktadır. Çocukların kişilik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen diğer bir unsur da ailenin çocuklarını ihmal etmesidir. Çocukluk dönemlerinde ebeveynleri tarafından ihmal edilen çocuklar şüpheli ve diğer insanlara karşı şüpheli bir kişilik yapısına sahip olmaktadır (Burger, 2006: 153).

Ebeveyn tutumlarının sosyal beceri gelişimi üzerindeki etkilerinin ele alındığı bir araştırmada anne tutumlarının sosyal beceriler ve okula uyum düzeyi üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya ana sınıfına devam eden 85 öğrenci ile öğrencilerin anneleri katılmıştır. Araştırmanın sonunda anne tutumunun çocukların sosyal becerileri ve okula uyum düzeyleri üzerinde önemli bir belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, otoriter veya izin verici tutuma sahip anneye sahip çocukların sosyal beceri ve okula uyum düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık yetkeci tutuma sahip anneye sahip çocukların daha yüksek sosyal beceri ve okula uyum düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Ogelman ve diğerleri, 2013: 143). Okul öncesi dönemde bulunan çocuklar ve anneleri üzerinde yapılan benzer bir araştırmada demokratik anne tutumuna sahip çocukların akranları ile olan negatif ilişkilerinin, izin verici anne tutumuna sahip çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Altay ve Güre, 2012: 2699). Yaş grubu 5-6 arasında bulunan çocuklar üzerinde yapılan diğer bir araştırmada anne tutumları ile çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda, yetkeci anne tutumuna sahip olan çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin yetkeci anne tutumuna sahip olmayan çocuklara kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında otoriter ve izin verici anne tutumuna sahip çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin otoriter ve izin verici anne tutumuna sahip olmayan çocuklara kıyasla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gülay ve Önder, 2011: 89).

Aile olgusunun çocukların kişilik gelişimlerinde önemli bir yere sahip olmasının temelinde çocukların başkalarını gözleyerek rol model alma süreçlerinin başında ailenin gelmesi yatmaktadır. Buna göre, sergilenen davranışların aile tarafından ödüllendirilmesi ya da cezalandırılması çocukların kişilik gelişimlerini

etkilemektedir. Çocukların yaptıkları olumlu davranışlar aile tarafından övgü ile karşılanırsa bu durum çocuğun olumlu davranışları daha sık yapmasına, kişiliğinin de olumlu yönde gelişmesine katkı sağlamaktadır. Diğer taraftan sergilediği davranışlar karşısında cezalandırılan çocuklar olumsuz pekiştireçler nedeniyle davranışlarını yeniden düzenleme yoluna gitmektedirler. Bu durum zamanla çocukların kişilik gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Aydın, 2014: 90).

Çocukluk yıllarında sağlıklı bir kişilik gelişiminin sağlanmasında demokratik aile tutumunun önemli bir yeri bulunmaktadır. Demokratik tutumun ön planda olduğu aileler çocukların gereksinimlerini uygun bir biçimde karşılamının yanında çocuklarını denetleme fırsatı da bulmaktadırlar. Bunun yanında demokratik tutum sergileyen ebeveynler her konuda çocuklarına müdahale etmedikleri için çocukların kendine yetme duyguları da gelişmektedir. Buna paralel olarak aile içerisinde özgüveni yüksek çocuklar yetişmektedir (Özdemir vd. 2012: 569). Literatürde yer alan araştırma bulguları da sosyal beceri eğitiminde aile desteğinin ve aile yapısının sosyal beceri gelişimini etkileyen bir unsur olduğu görüşünü desteklemektedir (Arslan ve diğerleri, 2011: 1281; DeRosier ve Gilliom, 2007: 660; Vural ve Gürşimşek, 2009: 1110; Kim ve diğerleri, 2011: 838; Ogelman ve diğerleri, 2013: 143; Steelman ve diğerleri, 2002: 135).

Çocukların sosyal beceri gelişimlerinin desteklenmesinde ailenin önemli bir yere sahip olduğu birçok insan tarafından bilinmektedir. Literatürde yer alan araştırma bulgularının da bu görüşü desteklediği görülmektedir. Öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada, öğretmen görüşlerine göre çocukların sosyal gelişimleri üzerinde aile etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin %72 gibi büyük bir bölümünün çocukların sosyal gelişimlerinde ailenin önemli bir etkisinin olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Aynı araştırmada öğretmenlerin büyük bir bölümünün “Aile çocuklarda sosyal sorunların bir parçasıdır”, “Aile içinde yaşanan sorunlar çocukların okul ve akran ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir”, “Aile, sosyalleşmenin ilk başladığı ortamdır. Bu nedenle aile içinde sorun yaşayan çocuklar bunu ister istemez dışarı vururlar” görüşlerine katıldıkları belirlenmiştir (Köksal ve diğerleri, 2013: 880). Aile unsurunun sosyal beceri gelişimi üzerine etkilerinin incelendiği diğer bir araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocukların sosyal beceri düzeyleri incelenmiş, sosyal beceri düzeylerine göre çocukların ebeveynleri ile olan etkileşimleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın

sonunda ebeveyn/çocuk etkileşimi yüksek olan çocukların sosyal beceri düzeylerinin ebeveyn/çocuk etkileşimi zayıf olan çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Özyürek ve diğerleri, 2014: 115).

2.1.2.2 Arkadaş grupları

Bireyin kimlik, benlik ve kişilik gelişimi yakında çevresinde bulunan yetişkinler ve akranları ile kurduğu ilişkilerden etkilenmektedir. Özellikle benlik duygusunun gelişiminde diğer insanlar ile kurulan sosyal ilişkiler önemli bir belirleyicidir. Çünkü insanlar iletişim kurdukları diğer insanlardan aldıkları geri bildirimler ile toplum yaşamında nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilinçlenmektedir. Küçük yaşlarda bulunan bireylerde kişilik gelişimi ebeveynleri ve öğretmenlerinden ziyade akran grupları ile kurdukları etkileşim ile şekillenmektedir. Bireyin akran grubu ile kurduğu olumlu etkileşim sosyal yönünü ve iletişim becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Akran grubu ile etkileşimler aracılığı ile bireyin empati yeteneği gelişmekte, davranışlarının diğer insanlar üzerindeki etkilerini görmekte ve sergiledikleri davranışlardaki sorumluluklarının farkına varmaktadırlar. Bu nedenle gerek aile gerekse de öğretmenler çocuklarına sosyal beceri eğitimi verirken çocuğun içinde bulunduğu akran grubunun özelliklerini de göz önünde bulundurmaları oldukça önemlidir (Demir, 2012: 200).

Arkadaş çevresi çocukların ailelerinden sonra sosyal çevrelerini oluşturan en önemli unsurdur. Bu nedenle aileden sonra çocukların sosyal gelişimlerini etkileyen en önemli unsurlardan birisinin aile faktörü olduğu belirtilmektedir. Arkadaş çevresi içerisinde sosyal gelişimi en fazla etkileyen grupların başında ise akraba ya da komşu çocukları gelmektedir. İlerleyen dönemlerde çocuklar eğitim hayatlarına başladıktan sonra yaptıkları okul arkadaşlıkları ve sahip olunan arkadaşların sosyal özellikleri çocuğun sosyal beceri gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (Aydın, 2005: 148). Arkadaş çevresi her ne kadar çocukların sosyal gelişimlerini doğrudan etkileyen bir unsur olsa da çocukların akranları ile olan ilişkilerinde kurdukları iletişimin niteliği büyük oranda aileden kazanılan sosyal beceriler ile ilişkilidir. Bu nedenle sosyal gelişim özelliklerini etkileyen unsurlar içerisinde aile ve akran grubunun bir bütün olarak değerlendirilmesi oldukça önemlidir (Aydın, 2014: 59).

2.1.2.3 Okul

Okul ortamı sosyalleşmeyi etkileyen ve sosyal gelişimi destekleyen önemli bir unsurdur. Çünkü bireyin başkaları ile nasıl iletişim kuracağı, toplumsal ve sosyal hayata nasıl tepkiler vereceği hayatın ilk yıllarında edindiği öğrenme tecrübesine bağlıdır. Bu olanakların iyi bir biçimde değerlendirilmesi için ebeveyn rehberliğinin yanında öğretmenlerin de çocukların motivasyonlarını arttırıcı bazı önlemler almaları oldukça önemlidir. Bu faktörler çocukların sosyal gelişimlerini etkilemekte, sosyal beceriler kazanarak toplum içindeki yerini belirlemektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006: 158).

Eğitimin sosyal gelişimi büyük ölçüde etkilediği göz önünde bulundurulduğu zaman, örgün öğretimin her kademesinde sosyal becerilerin kazandırılması, geliştirilmesi ve pekiştirilmesi için çaba harcanması önemli bir husustur (Çubukçu ve Gültekin, 2006: 160). Türnüklü (2004: 144) tarafından yapılan araştırmada da çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi için okullarda planlı ve sistematik bir biçimde eğitim verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Literatürde yer alan deneysel araştırma bulguları da okullarda farklı yöntemlerle uygulanan sosyal beceri eğitimlerinin çocuklarda sosyal becerileri geliştirdiğini göstermektedir (Çetingöz ve Günhan, 2012: 54; Kabasakal ve Çelik, 2010: 204; Merrell ve diğerleri, 2008: 210).

Çocuklarda aile içi verilen sosyal becerilerin geliştirilmesinde okullarda verilen sosyal beceri eğitiminin destekleyici bir rolü olduğu bilinmektedir. Bu konuda yapılan bir araştırmada okul öncesi dönemde bulunan çocuklar üç gruba ayrılmış, birinci gruba okul ortamında sosyal beceri eğitimi verilmiş, ikinci gruba okulda verilen eğitime ek olarak ebeveyn destekli sosyal beceri eğitimi verilmiş, üçüncü gruptaki çocuklar ise kontrol grubu olarak araştırmaya dâhil edilmiş ve herhangi bir sosyal beceri eğitimi almamıştır. Ön-son test modeli gerçekleştirilen araştırmanın sonunda sadece okulda sosyal beceri eğitimi alan çocuklar ile okul ve ebeveyn destekli sosyal beceri eğitimi alan çocukların sosyal beceri alt boyutlarından olan “sonuçları kabul etme” ve “kişiler arası ilişkiler” alanındaki becerilerinde anlamlı gelişme gözlemlendiği belirlenmiştir. Araştırmada sadece okul ortamında sosyal beceri eğitimi alan çocuklarda benlik kavramı ve toplam sosyal beceri puanlarında ekstra gelişme gözlemlendiği bulunmuştur. Buna karşılık herhangi bir eğitim faaliyetine dâhil edilmeyen çocukların sosyal beceri düzeylerinde herhangi bir artış meydana gelmediği tespit edilmiştir (Uysal ve Balkan, 2015: 27).

2.1.2.4. Kitle iletişim araçları

Çocukların sosyalleşmelerinde ve kişilik özelliklerinin gelişmesinde kitle iletişim araçlarının önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Danış ve Şahkiban, 2014: 634). Günümüzde insanların gerçek iletişim kurmaktan uzak, başkaları ile iletişimlerini kitle iletişim araçları ve sosyal medya üzerinden sağladıkları bilinmektedir. Bunun yanında modern toplum yaşamında insanlar paylaşmayı, kültürel değerleri, mutlu olmayı ve daha birçok sosyal davranışı sosyal medya üzerinden gerçekleştirmektedir. Bu şekilde gerçekleştirilen iletişim faaliyetleri sosyalleşme ihtiyacını en aza indirmektedir. Bu nedenle son yıllarda sosyal medyanın sosyal beceri eksiklerinin temelinde yatan en önemli nedenlerden birisi olduğu ifade edilmektedir (Göktaş, 2015: 20).

Yapılan araştırmalar çocuklarda olumsuz sosyal davranışların yerleşmesinde televizyonun önemli bir payının olduğunu göstermektedir. Örneğin; şiddet içerikli TV programları izleyen çocukların zaman içerisinde saldırgan kişilik yapısına büründükleri belirtilmektedir. Şiddet içerikli TV programları izlediği için etrafına saldırgan davranışlar sergileyen çocukların zaman içerisinde olumlu sosyal davranışlar sergileme düzeyleri azalmaktadır (Aydın, 2005: 146).

2.1.3. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması

Sosyal becerilerin tanımlanmasında olduğu gibi sosyal becerilerin sınıflandırılmasında da araştırmacıların tek bir tanımda uzlaşmadıkları belirtilmektedir. Sosyal becerilerin sınıflandırılması noktasında uzlaşma olmamasının birçok nedeni bulunmaktadır. Bunların başında araştırmacıların sosyal becerilere farklı kuramsal çerçevelerden yaklaşımları ve araştırmacıların farklı disiplinlerden olması gelmektedir (Topaloğlu, 2013: 12). Sosyal becerilerin sınıflandırılmasına ilişkin olarak yapılan araştırmalarda farklı bilim adamlarının sosyal becerileri farklı biçimlerde sınıflandırdığı, sosyal becerilerin farklı temalara ve alt boyutlara göre sınıflandırılmasına rağmen genellikle benzer davranış biçimlerinden oluştuğu görülmektedir. Akkök (1996) sosyal becerileri aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır;

İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri: Genel olarak ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerisi olarak değerlendirilen sosyal beceriler dinleme, konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, başkalarını tanıtmaya, yönerge verme, yönergelere uyma, iltifat

etme, yardım isteme, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmaya, bir gruba katılma, özür dileme ve ikna etme becerilerinden oluşmaktadır.

Grupla bir işi yürütme becerileri: Belirli bir grup içerisinde grup üyesi olarak işleri yürütmeye yönelik sosyal becerilerin başında grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğunu yerine getirme ve diğer grup üyelerinin görüşlerini anlamaya çalışma becerileri gelmektedir.

Duygulara yönelik beceriler: Duygulara yönelik sosyal becerilerin başında karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma, başkalarının duygularını anlama, kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, sevgiyi ifade etme, kendini ödüllendirme ve korku ile başa çıkma becerileri gelmektedir.

Saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler: Söz konusu sosyal beceriler kızgınlığı kontrol etme, izin isteme, başkalarından yardım isteme, paylaşma, uzlaşma, hakkını koruma ve savunma, kavgadan uzak durma ve alay etmeyle başa çıkma ve becerileri gelmektedir.

Stresle başa çıkma becerileri: Stresle başa çıkmaya yönelik sosyal becerilerin başında grup baskısıyla başa çıkma, başarısız olunan bir durumla başa çıkma, yalnız bırakılmayla başa çıkma ve utanılan bir durumla başa çıkma becerileri gelmektedir.

Plan yapma ve problem çözme becerileri: Birer sosyal beceri davranışı olarak değerlendirilen plan yapma ve problem çözme becerilerinin başında bilgi toplama, problemin nedenlerini araştırma, ne yapacağına karar verme, amaç oluşturma, karar verme ve bir işe yoğunlaşma becerileri gelmektedir (Aktaran; Eti, 2010: 16).

2.1.4. Sosyal Becerinin Boyutları

Farklı sınıflandırmalar dâhilinde ele alınan sosyal becerilerin sahip olduğu birçok alt boyut bulunmaktadır. Her alt boyut kendi içerisinde birçok davranış biçimine ayrılmaktadır. Merrell (2003) sosyal becerinin boyutlarını ve her boyutta sergilenen davranış biçimlerini aşağıdaki gibi sıralamıştır;

Akran ile ilişki becerileri: Sosyal becerilerin akran ilişkileri alt boyutunda yer alan davranışların başında akran çevresi tarafından takdir edilme, gereksinim duyulduğu zaman arkadaşlarına yardım etme veya onlardan yardım isteme, oyunlara arkadaşlarını davet etme, arkadaşları ile konuşma ve tartışmalara katılma,

arkadaşlarının haklarını savunma ve arkadaşlarının duygularına karşı duyarlı olma, diğer insanlarla kolaylıkla arkadaşlık kurabilme, arkadaşlar ile yapılan etkinliklerde liderlik rolü üstlenme ve iyi bir espri anlayışına sahip olma davranışı gelmektedir.

Kendini kontrol etme becerileri: Sosyal becerilerin kendini kontrol etme becerileri alt boyutunda yer alan davranışların başında ortaya çıkan sorunlarda serinkanlı olma, kızgınlığını kontrol edebilme, sınırları kabullenme ve kurallara uyma, uygunsuz durumlarda başkaları ile uzlaşabilme, başkaları tarafından yapılan eleştirileri kabul etme ve iyi eleştiriler alma davranışları gelmektedir.

Akademik beceriler: Sosyal becerilerin akademik beceriler alt boyutunda yer alan davranışların başında bağımsız olarak görevini yapma ve görevinde başarılı olma, eğitimcinin yönergelerini iyi dinleme ve gerçekleştirme, serbest zamanlarını verimli bir biçimde değerlendirme ve gereksinim duyulduğu zaman uygun bir biçimde yardım alma becerileri gelmektedir.

Uyma becerileri: Sosyal becerilerin uyma becerileri alt boyutunda yer alan davranışların başında kuralları takip etme, verilen talimatları yerine getirme, ödevini bitirme, sahip olduğu diğer sorumlulukları yerine getirme, yapıcı eleştirilere uygun bir biçimde tepkide bulunma, materyal ve oyuncaklar başta olmak üzere kendisine ait olan nesnelere başkaları ile paylaşma becerileri gelmektedir.

Atılganlık becerileri: Sosyal beceriyi oluşturan atılganlık alt boyutunun içinde yer alan becerilerin başında başka insanlar ile konuşmak için girişimlerde bulunma, oynayacağı oyunlara arkadaşlarını davet etme, kendisi için güzel şeyler söyleme ve güzel şeyler yapma, bilgisi dâhilinde olmayan kuralları sorma, karşı cinste bulunan akranları ile rahat olma, çevresindeki yeni insanlara kendini tanıtmaya, sahip olduğu duyguları rahat bir biçimde ifade edebilme, gruba ve yapılan çalışmalara uygun bir biçimde katılma (Aktaran; Gezer, 2010: 19).

2.1.5. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde birçok yöntem kullanılmaktadır. Bunun temelinde sosyal becerilerin geniş kapsamlı ve karmaşık bir yapıya sahip olması yatmaktadır. Çeşitli değerlendirme yöntemi kullanılarak bireyin sosyal beceri düzeyinin ölçülmesi sonucunda tanımlama, sınıflama, beceri veya öğretim planı hazırlanmaktadır. Sosyal becerilerin kullanılmasında bazen formal bazen de informal

tekniklerden yararlanılmaktadır. Formal değerlendirmelerde standart ölçme araçları kullanılırken, informal davranış gözlemleri, kendini, değerlendirme anketleri, sosyometri ve davranış derecelendirme ölçeklerinden yararlanılmaktadır (Çoban, 2007: 31). Bacanlı'ya göre sosyal becerilerin ölçülmesinde kullanılan yöntemlerin başında davranışsal görüşme, kendini rapor ölçümleri ve davranışsal gözlemler sıklıkla kullanılan yöntemler arasında yer almaktadır (Bacanlı, 2012: 67). Söz konusu yöntemlere ilişkin olarak literatürde şu bilgilere yer verilmektedir;

Davranışsal görüşme: Bu yöntem bireysel görüşme tekniğine göre gerçekleştirilmektedir. Bu yolla bireyin geçmişi hakkında bilgi edinme amaçlanmaktadır. Daha çok sosyal fobinin belirlenmesi amacıyla kullanılan davranışsal görüşmeler literatürde vaka incelemesi ya da klinik yöntem olarak da bilinmektedir (Bacanlı, 2012: 67).

Kendini rapor ölçümleri: Bu yöntem ile kişinin kendisini rapor etmesi amaçlanmaktadır. Kendini rapor ölçümlerinde kullanılan ölçekler ile sosyal beceri ve sosyal anksiyete düzeyi, sosyal etkileşim ve sosyal iletişim düzeyi, bunun yanında rasyonel düşünme düzeyi tespit edilebilmektedir. Kendini rapor ölçümleri uygulama, cevaplandırma ve değerlendirme süreçleri kolay olduğu için sıklıkla kullanılmaktadır (Bacanlı, 2012: 67).

Davranışsal gözlem: Bu yöntemde alanında uzman olan birey (ebeveyn, öğretmen, uzman vb.) çeşitli ortam ve durumlarda hedefteki kişiyi gözlemlemektedir. Yapılan gözlem sonucunda alanında uzman olan kişi takip ettiği kişide gözlediği davranışları rapor haline getirmektedir. Yapılandırılmış rol testlerinin büyük bir bölümü bu grupta yer almaktadır. Bu kapsamda kişi öncelikli olarak yapılandırılmış ortama sokulmakta, bu ortamda sergilenen davranışlar uzmanlar tarafından gözlenmektedir. Davranışsal gözlem araçları genellikle sosyal fobi ve sosyal anksiyetenin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Bacanlı, 2012: 67).

Çocukların sahip oldukları sosyal beceri düzeylerinin etkili bir biçimde değerlendirilmesi, farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılması ve çoğul bilgi kaynaklarına başvurulmak suretiyle sağlanabilmektedir. Yukarıda sıralanan değerlendirme yöntemleri genellikle çocukların kendilerine, ebeveynlerine ya da öğretmenlerine uygulanarak çocukların sosyal becerilerini belirleme esasına dayanmaktadır. Çocukların sosyal becerilerine ek olarak okula uyum düzeylerinin

belirlenmesinde ebeveynlerden ziyade öğretmen ve akranlara uygulanan gözlem yönteminin daha etkili olduğu belirtilmektedir (Baş, 2003: 15; Çelik, 2007: 17).

2.1.6. Sosyal Beceri Eğitimi

Eğitimin temel amaçlarının başında öğrencilerin akademik ve mesleki gelişimlerini sağlama, kişisel ve sosyal çevreye uyumlarını geliştirici becerileri kazandırma gelmektedir (Şahin, 2001: 11). Kavramsal açıdan ele alındığı zaman sosyal beceri eğitimi “Toplumun farklı kesimlerinden bireylerin nasıl davranmaları gerektiği yönünde, insanların sergiledikleri istenmeyen davranışların kaldırılması ya da değiştirilmesi amacıyla yönelik, insanların toplumsal yapı içerisinde kendilerini kolay ifade etmelerine yardımcı olmak ve aile içi ilişkilerini geliştirmek amacıyla verilen eğitim” şeklinde tanımlanmaktadır (Topaloğlu, 2013: 8). Literatürde yer alan araştırma bulguları çocuklara verilen sosyal beceri eğitimlerinin sosyal becerileri ve sergilenen davranışları geliştirdiğini göstermektedir (Topaloğlu, 2013: 99; Uysal ve Balkan, 2015: 27; Çoban, 2007; Dereli-İnan, 2014: 261).

Sosyal beceri eğitiminin temeli sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır. Sosyal beceri eğitimi çoğunlukla davranışçı teorilere dayanan, sosyal becerilerin öğretilmesini amaçlayan, bireysel ya da grupla uygulanan ve performansa dayalı bir eğitim modelidir. Sosyal beceri eğitimlerinin hazırlanmasında genellikle bilişsel, davranışçı ve sosyal öğrenme teknikleri kullanılmaktadır. Sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntemlerin başında liderlik, model alma, rol oynama, uygulama-genelleme, geribildirim verme, sosyal algı ve ev ödevleri gelmektedir. Son yıllarda yaratıcı dramın da sosyal beceri eğitiminde sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir (Akfırat, 2006: 39).

Bilindiği gibi 21. yüzyılda değişen yaşam koşullarına paralel olarak eğitimden beklentiler de değişmiştir. Modern eğitim sisteminin temel amacı öğrencilerin gelişimlerinin çok yönlü olarak sağlanmasıdır. Öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinin sağlanması için akademik gelişimlerinin yanında sosyal ve duygusal gelişimlerinin de desteklenmesi oldukça önemlidir. Eğitim sistemi içerisinde özellikle ilköğretim çağı sosyal gelişimin en hızlı olduğu dönem olarak kabul edilmektedir (Tagay ve diğerleri, 2010: 20). Özellikle okul öncesi eğitimi almamış çocukların sosyal gelişimlerinin desteklenmesinde ilköğretim çağının büyük bir önemi vardır. Çünkü

bu dönemde öğretmen ve öğrenci ilişkisinin yanında akran ilişkileri de önem kazanmaktadır. Yine bu dönem çocukların sosyal beceri davranışlarını formal ve informal yollardan öğrenebildikleri bir dönem olarak değerlendirilmektedir (Seven, 2008: 156). Sosyal beceri eğitiminin altında yatan temel varsayım, çocukların sosyal davranışları sergilememelerinin temelinde bu davranışları bilmemelerinin yattığı düşüncesidir (Tagay ve diğerleri, 2010: 22).

Sosyal beceriler yaşamın ilk yıllarından itibaren geliştirilmesi gereken becerilerdir (Özyürek ve Ceylan, 2014: 99). Çünkü çocukluk yılları sosyal becerilerin en hızlı geliştiği dönem olarak kabul edilmektedir (Çoban, 2007: 1). Bu kapsamda çocukların ilköğretim çağında sosyal beceri eğitimine dâhil edilmeleri önemli bir husus olmakla beraber (Duran ve diğerleri, 2013: 126), okul öncesi dönemde de sosyal beceri eğitimi büyük bir öneme sahiptir. Okul öncesi eğitimde uygulanan sosyal beceri programları çocukların sosyal becerilerinin sağlıklı bir biçimde gelişmesine katkı sağlamaktadır (Koçyiğit ve Kayılı, 2008: 512). Çünkü bu dönem sosyal becerilerin hızlı geliştiği kritik bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitimi almayan, buna paralel olarak sosyal beceri problemi yaşayan çocuklar ilerleyen yıllarda fiziksel ve zihinsel açıdan birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Literatürde yer alan araştırma bulguları da yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan davranış sorunlarının ilerleyen yıllarda psikolojik sorunlara neden olduğu görüşünü desteklemektedir (Topaloğlu, 2013: 15). Bunun yanında okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitiminin önemi üzerine yapılan araştırmaların artış göstermesi okul öncesi dönemde verilen eğitimin öneminin günden güne artmasına katkı sağlamıştır (Vural ve Gürşimşek, 2009: 1111).

Çocukluk yıllarında gözlenen yetersiz akran ilişkileri ve sosyal beceri eksikliğinin yaygın olması, sosyal becerilerin öğretilmesine yönelik eğitim programlarının hazırlanması zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Tagay ve diğerleri, 2010: 22). Bu noktada okul öncesi dönemden itibaren okullar bireyin her açıdan gelişiminin desteklenmesine, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesine, bunun yanında sosyal yönü güçlü bireyler yetiştirilmesine ağırlık vermiştir. Böylece okullar toplumsallaşma sürecinde önemli bir araç haline gelmiştir (Özbeşler ve Duyan, 2009: 17).

Sosyal beceri eğitimleri toplumun belirli bir kesimine yönelik olarak uygulanan eğitim çalışmaları olmayıp, ihtiyaca göre toplumun birçok kesiminden birey sosyal beceri eğitimi alabilmektedir. Bu kapsamda başta çocuklar, ergenler, yetişkinler ve

yaşlılar olmak üzere, iletişim problemi yaşayan işitme veya zihinsel engelli bireyler sosyal beceri eğitimine dâhil edilen gruplar arasında yer almaktadır. Bu gruplara yönelik olarak uygulanan sosyal beceri eğitimleri ile bireyin toplum içerisinde karşılaştıkları problemleri çözümedeki iletişim becerileri geliştirilmekte, bireyin aile içi ilişkileri düzenlenmekte ve kişinin kendini rahat ifade edebilmesi sağlanmaktadır (Çelik, 2007: 15).

Sosyal beceri eğitimlerinde izlenen yaklaşım a) açıklama, b) modelleme, c) pratik yapma, d) geri bildirim ve tartışma, e) ev ödevi ve genelleştirme. Bu aşamalar sosyal beceri eğitiminin uygulama aşamalarıdır. Eğitimin her kademesinde olduğu gibi sosyal beceri eğitim programlarında da ihtiyaç (durum) belirleme, hedef geliştirme, program geliştirme ön aşamaları ile uygulamanın ve programın değerlendirilmesi aşamaları bulunmaktadır (Bacanlı, 2002: 108). Sosyal beceri eğitiminin aşamalarına ilişkin olarak literatürde şu bilgilere yer verilmiştir;

Durum belirleme: Eğitim faaliyetlerine geçilmeden önce mevcut durumun iyi belirlenmesi gerekmektedir. Yapılacak durum analizi ile öncelikli olarak eğitimin verilip verilmemesi gerektiği tespit edilmektedir. Eğitimin nasıl verileceğinin belirlenmesi de durum tespiti yapmak ile mümkündür. Sosyal beceri eğitiminde durum belirlemedeki temel amaç eğitim verilecek grubun özelliklerini belirlemektir. Bu noktada hedef kitlenin sosyal beceri düzeyinin belirlenmesine yönelik ölçme araçlarından yararlanılmaktadır. Durum belirleme evresinde nasıl bir verileceği hususu ağırlık kazanıyor ise rol yapma ve görüşme gibi ölçme araçlarından faydalanılmaktadır. Diğer ölçme yöntemleri eğitim içeriğinin belirlenmesinde yetersiz kalmaktadır.

Hedef geliştirme: Sosyal beceri eğitimi verilecek olan kitlenin eğitim gereksinimi belirlenirken aynı zamanda eğitim amaçlarının neler olacağı da belirlenmektedir. Sosyal beceri eğitiminde grubun ihtiyacına uygun eğitimler kuramsal bir çerçeveye bağlı olarak verilecekse söz konusu kuramsal modeller eğitim içeriği ve hedeflerin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Diğer bir ifade ile kuramsal bilgiler verilecek eğitimin içeriğinin belirlenmesinde kaynak olarak kullanılmaktadır.

Program geliştirme: Sosyal beceri eğitimlerinde genellikle daha önceden hazırlanmış hazır (paket) programlardan yararlanılmaktadır. Eğitimlerde kullanılacak hazır bir program bulunmuyorsa program geliştirme belirlenen hedeflere uygun olarak

gerçekleştirilmelidir. Görev analizlerinden yararlanıldığı zaman program geliştirme süreci kolaylaşmaktadır. Görev analizi özellikle modüler eğitimde vazgeçilmesi zor bir yöntemdir. Bu yöntemde içerik, araç gereç, hedef belirleme ve değerlendirme gibi hususlar belirlendiği zaman uygulama aşamasına gelinmektedir.

Uygulama: Sosyal beceri eğitiminin en önemli aşaması uygulama evresidir. Sosyal beceri eğitiminde uygulanacak olan tüm teknik ve taktikler bu evrede ele alınmaktadır. Uygulama aşaması kendi içerisinde açıklama-giriş, modelleme, pratik yapma, tartışma-geri bildirim ve ev ödevi gibi bölümlerden meydana gelmektedir.

Değerlendirme: Değerlendirme aşaması sosyal beceri eğitiminin son evresidir. Bu evre uygulanan eğitim programının uygulayıcılar tarafından değerlendirilmesini içermektedir. Değerlendirme sürecinde durum belirleme aşamasında uygulanan sosyal beceri testleri tekrar uygulanmaktadır. Değerlendirme sürecinin sonunda hedef kitlenin sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir gelişme gözlenmediği zaman tekrar uygulama aşamasına dönülmektedir (Bacanlı, 2012: 108-113).

Çocukların psikolojik açıdan sağlıklı gelişmelerinde, yetişkinlik yıllarında bireyin sosyal açıdan problemler yaşamamalarında sosyal beceri eğitimin önleyici bir rolü olduğu bilinmektedir. Hazırlanan sosyal beceri eğitimleri ile öğrencilerin riskli sosyal davranışlar sergileme düzeyleri azalmakta, buna paralel olarak sosyal yeterlikleri ve akademik performansları artmaktadır. Bunun yanında çocukların sosyal beceri gelişmelerinin üst seviyede olması için sosyal beceri eğitimlerine mümkün olduğu kadar erken yaşlarda başlanması gerektiği belirtilmektedir (Tagay ve diğerleri, 2010: 26). Buna karşılık eğitim ortamı içerisinde çocukların sosyal gelişmelerinin desteklenmesine yönelik sunulan hizmetlerin yetersiz olduğunu savunan görüşler de bulunmaktadır. Kara ve Çam'a (207: 147) göre, değişen toplumsal yapı ve kurallar çocukların okullara uyum sağlamalarını zorlaştırmaktadır. Bunun yanında okullarda öğrencilerin akademik becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilip, sosyal gelişimin desteklenmesine yönelik sunulan hizmetler yetersiz kalmaktadır. Diğer bir ifade ile eğitim kurumlarında eğitimin temel amaçlarından birisi olan sosyalleşme ikinci plana atılmaktadır. Bu durum, eğitim ortamının çocuklara sosyal beceriler kazandırmada yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Yalçın (2012: 3) tarafından yapılan araştırmada da eğitimin tüm kademelerinde olduğu gibi okul öncesi eğitiminde de yoğun olarak akademik

becerilerin kazandırılmasına faaliyetler yer aldığı, buna karşılık sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar yetersiz kaldığı belirtilmiştir.

2.2. SOSYAL BECERİ VE SPOR

Spor etkinlikleri birey, aile ve toplum arasındaki ilişkilerin gelişmesine katkı sağlayan sosyal bir olgudur (Ramazanoğlu ve diğerleri, 2005: 153). Bu nedenle spor etkinliklerinin yaşam becerilerin üzerine etkileri spor psikolojisinin önemli bir alanını oluşturmaktadır (Gould ve Carson, 2008: 74). Bu yönü ile spor etkinlikleri bireyin fiziksel, psikolojik ve motorsal özelliklerini geliştirirken yanında sosyal yönlerini de geliştiren bir olgu olarak değerlendirilmektedir (Yetim, 2005: 130). Bu kapsamda çocukluk yıllarından itibaren iyi organize edilen spor etkinliklerinin birçok sosyal becerinin kazanılmasına katkı sağladığı belirtilmektedir (Aytan, 2010: 45). Gençlik yıllarında da spora katılımın gelişimin desteklenmesinde önemli bir role sahip olduğu belirtilmektedir (Coakley, 2011: 306).

Küçük ve Koç'a (2004: 140) göre, spor etkinlikleri insanların hayatına farklı yollarla girmekte, insanları doğrudan ya da dolaylı yollardan kendisine bağlamakta, buna paralel olarak her zaman canlı kalmayı başaran faaliyetlerdir. İnsanların her dönem dikkatini çekmeyi başarmış olan spor etkinlikleri sosyal ihtiyaçların karşılanmasında da köprü görevi görmektedir. Spor ortamı içerisinde insanların sahip oldukları inanç, görüş, davranış ve düşüncelerine ait simgeler bulunması sporun sosyal bir boyutunun olduğunu göstermektedir. Bu özellikleri ile spor insanların sosyalleşmesine katkı sağlayan önemli bir araçtır. Yetim'e (2005: 171) göre, sporun sosyal bir olgu haline gelmesinin temelinde insanları birleştiren bir güç olması yatmaktadır. Spor etkinliklerine katılan insanlar genellikle toplum içinde itibarlı bir konuma gelmektedirler. Spor etkinliklerine farklı biçimlerde katılan insanlar farklı insan grupları ile sosyal ilişkiler kurmaya başlamaktadır. Spor etkinliklerin insanların bireysel açıdan sosyal becerilerini geliştirirken yanında, toplum genelinde sosyal değişimin yaşanmasına ve sosyal değişimin sürekli hale gelmesine katkı sağlamaktadır. Bu yönü ile spor etkinlikleri toplumlar için sosyal değişim aracı olarak görülmektedir.

Küçük ve Koç (2004) tarafından yapılan çalışmada spora katılımın sosyal beceriler üzerine yararları şu şekilde sıralanmıştır;

- Takım sporlarına katılan bireyler grup halinde spor yaptıkları için başka insanlarla etkileşim içinde olmaktadır. Bu durum, bireyin başkaları ile işbirliği içinde çalışma duygularını geliştirmektedir.
- Düzenli olarak sportif etkinliklere katılım insanların karakter yapılarının şekillenmesine katkı sağlamaktadır.
- Bireysel spor dallarına katılım ile bireyin disiplin algısı gelişmektedir.
- Tehlikeli antrenmanlara katılım ile bireyin cesaret duyguları gelişmektedir.
- Beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan hareketlerde zorlama olmayıp, hareketler belirli bir serbestlik içinde yapılmaktadır. Bu durum, öğrenci-öğretmen etkileşiminin artmasına ve öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.
- Rakip ile fiziksel temasın sıklıkla görüldüğü spor dalları ile ilgilenen sporcularda iletişim becerileri gelişmektedir.
- Sportif etkinliklere katılım sayesinde insanların içinde bulunan saldırganlık dürtüleri doğal yollarla boşalmaktadır. Bu durum bireyin sosyal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Küçük ve Koç, 2004).

2.3. SOSYAL YETERLİK

İnsanların yaşadıkları çevreye uyum sağlamaları ve buldukları çevre ile uyum içinde yaşamaları için bazı yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Söz konusu yeterliklerden birisi de sosyal yeterliktir (Hocaoğlu, 2009: 1). Sosyal beceri ve davranışların uygun koşullarda etkili bir biçimde ortaya konulması sonucunda bireyin sosyal yönünün güçlü olduğunun kabul edilmesi “sosyal yeterlik” olarak tanımlanmaktadır (Göktaş, 2015: 9). Kavramsal açıdan ele alındığı zaman sosyal yeterlik insanların hayatlarını etkileyen olaylar ile kendi yaptıkları eylemler üzerindeki kontrollerine ilişkin inanç düzeyleri şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kapsamda insanların sergilemeleri gereken performans ile kendi kapasiteleri arasındaki farklılık sosyal yeterlik düzeyini belirlemektedir. Yine bu tanıma göre

sosyal yeterlik, insanların karşılaştıkları sorunlar karşısında hangi düzeyde başarılı olacaklarına ilişkin inanç düzeyi olarak değerlendirilmektedir (Bayrakçı, 2007: 206). Diğer bir tanıma göre sosyal yeterlik “sergilenen sosyal becerilerin başka insanlar tarafından olumlu karşılanması” şeklinde tanımlanmıştır (Akfirat, 2006: 39). Sosyal beceriden ayrı bir kavram olarak değerlendirilen sosyal yeterlik birçok açıdan sosyal beceri ile benzerlik göstermektedir. Bu nedenle mevcut şartlarda her iki kavramı tamamen birbirinden ayırmak mümkün değildir. Sosyal yeterlik sosyal becerilerin değerlendirilmesini, bu değerlendirmeler sonucunda bireyin gelecekteki davranışları hakkında ipucu veren bir kavramdır. Sosyal yeterliğin belirlenmesi öncelikli olarak sosyal becerilerin belirlenmesine bağlıdır. Bu kapsamda sosyal becerilere ilişkin bir uzlaşma sağlandığı zaman sosyal yeterlik ile ilgili bir uzlaşmanın da temelleri atılmış olmaktadır (Bacanlı, 2012: 29).

Sosyal yeterlik olgusu uyumsal davranış ve sosyal beceriler olmak üzere iki ayrı alt boyuttan meydana gelmektedir. Uyumsal davranışlar çocuk ve gençlerin sahip oldukları bağımsız işlev becerileri ile akademik yeterlik, dil gelişimi ve fiziksel gelişimlerini ifade etmektedir. Sosyal beceriler ise kendi içerisinde kişiler arası davranışlar, görevle ilişkili davranışlar ve kendiyle ilişkili davranışlar olarak üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Burada ifade edilen kişiler arası ilişkiler konuşma becerileri, otoriteyi kabul etme, işbirliği, konuşma becerileri ve oyun davranışlarını içermektedir. Görevle ilişkili davranışlar genel olarak sorumlulukları yerine getirme, uyarıları dikkate alma, bağımsız olarak çalışma ve yönergeleri dikkate alma becerilerinden oluşmaktadır. Bireyin kendisiyle ilgili davranışları ise ahlaki davranış, duygularını ifade etme ve kendine karşı olumlu tutumlar geliştirmeden meydana gelmektedir (Göktaş, 2015: 9).

2.3.1. Sosyal Yeterliğin Gelişimi

Sosyal gelişim yaşamın ilk yıllarından itibaren başlamakta olup, sosyal özelliklerin gelişmesinde çocukluk yılları kritik bir dönem olarak belirtilmektedir. Çünkü çocukluk yılları bireysellikten sosyalliğe geçiş sürecinde yeni bilgi, beceri ve deneyimlerin elde edildiği bir dönemdir (Göktaş, 2015: 9).

Sosyal yeterliğin gelişiminde okulların büyük bir önemi vardır. Okullar birer toplumsal kurum olduğu için birçok öğrencinin bir araya gelmesine katkı

sağlamaktadır. Okul çatısı altında bir araya gelen çocuklar sadece entelektüel becerilerini veya fiziksel bedenlerini değil, aynı zamanda duygu yönetim ve sosyal becerilerini de yanlarında getirmektedir. Bunun yanında okullara gelen çocukların sahip oldukları sosyal beceri ve yeterlikler birbirinden farklı düzeylerde. Bazı çocuklar aile içerisinde duygusal ve sosyal yeterlik kazanarak okula gelirken, bazı çocukların ailelerinden edindikleri sosyal ve duygusal yeterlikler düşük düzeyde kalmaktadır. Ayrıca çocukların çoğunluğu kendini ifade etme, öfke yönetimi, yoğun duygular ile baş etme, paylaşma, işbirliği ve dinleme gibi sosyal becerilerin tam anlamıyla gelişmeden okula gelmektedirler. Bu nedenle sosyal becerileri kazanmış ve kazanamamış öğrenciler arasında sorunlar çıkması beklenen bir sonuçtur. Burada okullara düşen görev çocukların sosyal beceri ve yeterlik düzeylerini arttırmaktır. Okulda dahi sosyal beceri ve yeterlikleri gelişmeyen öğrencilerin ilerleyen yaşlarda bu beceri ve yeterliklerde yoksun kalması muhtemel bir durumdur. Okul ortamında çocukların sosyal ve duygusal yeterlik düzeylerinin etkili bir biçimde geliştirilebilmesi için eğitim programı içerisinde söz konusu becerileri geliştirmeye yönelik temalar olmak zorundadır. Eğitim programı içerisinde çocukların sosyal ve duygusal yeterliklerini geliştirmek için bulunması gereken temalar Tablo 2’de sunulmuştur (Türnüklü, 2004: 138-147).

Tablo 2. Eğitim Programında Sosyal Ve Duygusal Yeterlikleri Geliştirmek İçin Bulunması Gereken Temalar

| Sosyal ve duygusal beceriler | Eğitim programı içerisinde bulunması gereken temalar |
|--|--|
| Öz saygı | Hatasını fark etme/kabul etme, pozitif düşünme, olumlu benlik saygısı, bakımlı olma, öz denetim, öz eleştiri, iltifat etme, kendini ödüllendirme, eleştiriye kabul etme |
| Duygu yönetimi | Duygularını tanıma ve duyguların farkında olma, duygularını yönetme, duygularını ifade edebilme, empati kurma, beden dilini kullanma, diğer insanların duygularını anlama, korku ile baş edebilme, öfke ile baş edebilme |
| İstenmeyen durumlar ile baş etme | Kaygı ile baş edebilme, alay ile baş edebilme, akran baskısıyla baş edebilme, grup dışında kalma ile baş edebilme, başarısızlıklarla baş edebilme, ön yargıların farkında olma, utanılan durumlar ile baş edebilme |
| İletişim becerisi | Etkin dinleme, sözel olmayan iletişim, mesajı gönderme ve anlama, ben iletilerini etkin bir biçimde kullanma |
| Anlaşmazlıkları çözme | Uzlaşma, kişiler arası çatışmalarda problem çözme becerileri, akran arabuluculuğu, isteklerini yapıcı bir dil ile ifade edebilme, atılganlık |
| Arkadaşlık ilişkileri geliştirme ve sürdürme | Kendini ve başka insanları tanıma, başkalarının olumlu, farklı ve güçlü yönlerini bilme, kişisel değerlere saygı, başkalarının haklarına saygı, beden ifadesini anlama, bireysel farklılıkları kabullenme, yardım etme ve yardım isteme, cinsiyetler arası farklılıkları kabullenme |
| Çalışma ve dinleme | Öğrenmede etkili dinleme, dinleme ve anlama becerisi, zamanı etkili kullanma, dikkat toplama ve yoğunlaştırma, amaç belirleme ve plan yapma, etkili çalışma alışkanlıkları, akademik problemleri çözmeye istekli olma, amaç belirleme ve plan kurma |
| Kariyer planlama | Mesleki ilgilerini tanıma, meslek seçimi, ilgi ve yeteneklerini fark etme, karar verme, öğrenme stratejilerini fark etme |
| Değer ve tutumlar | İşbirliği, sevgi, saygı, kendini kabul etme, sorumluluk, yaratıcılık, hoşgörü, kendine saygı, kendini yeterli hissetme, dürüstlük, gelişmeye isteklilik, yardımsever olma, kişiler arası çatışmalarda yapıcı ve çözüm üretmede istekli olma, şefkatli ve merhametli olma, barışçıl olma, adaletli olma, duyarlı olma |

Oruç'a (2008: 18) göre okul yaşantısı, çocukların sosyal yeterlik düzeylerinin gelişmesinde kilit bir öneme sahip olup, sosyal yeterliği önemli ölçüde etkilemektedir. Söz konusu etki sosyal yapı, fiziksel çevre ve sınıf kültürüne ilişkin özellikleri içermektedir. Öğrencilerin sosyal yeterlik düzeylerinin geliştirilmesindeki kilit aktörlerin başında öğretmenler gelmektedir. Çünkü öğretmen-öğrenci ilişkileri çocukların sosyal yeterlik düzeylerinde önemli bir belirleyicidir. Sosyal yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin çocukların problemleri davranışları karşısında daha fazla anlayışlı oldukları belirtilmektedir. Bu durum, sosyal becerileri henüz

gelişmekte olan çocukların sosyal yeterliklerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin kullandıkları liderlik stilleri de öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde etkili olmaktadır. Kullanılan liderlik stiline paralel olarak öğrencilerin sosyal becerileri sergilemedeki cesaretleri artmaktadır (Oruç, 2008: 18).

2.3.1.1 Rose Krasnor'un sosyal duygusal yeterlik modeli

Duygusal ve sosyal yeterliğe ilişkin birçok kavramsallaştırma ve kuram bulunmasına karşılık, yapılan araştırmalarda beceriler arasındaki sade ve temel ilişkilere odaklanıldığı görülmektedir. Bu modele göre sosyal-duygusal yeterliği meydana getiren alt boyutlar bulunmaktadır. Bu alt boyutlar beceri, gösterge, kuramsal ve bağlam alt boyutlarıdır. Söz konusu alt boyutların içerisinde yer alan bazı davranış öğeleri bulunmaktadır (Öztürk, 2011: 7-11). Alt boyutlara ilişkin söz konusu davranış öğeleri aşağıda sıralanmıştır.

Beceri düzeyinde ele alınan sosyal yeterlik: Bireyin bilişsel, sosyal, duygusal becerileri ile güdülerini; kişinin kendisi ve çevresindeki insanlar ile arasındaki dengenin farkında olmasıyla ilgili yeterlik potansiyeli bu alan içinde yer almaktadır.

Gösterge düzeyinde sosyal yeterlik: Bu alt boyut kendi içerisinde iki alana ayrılmakta olup, bu alanlar benlik ve diğerleridir. Benlik alanı kişinin gereksinimlerinin, diğer bir ifade ile hedeflerinin öncelikli olduğu alandır. Birey hedeflerine ulaştığı sürece yeterli bir birey olarak değerlendirilmektedir. Diğerleri alanı ise diğer bireylerle olan ilişkilerin, diğer bir ifade ile ilişkiselliğin ön planda olduğu alandır. Birey başka insanların ihtiyaçlarına ve bakış açlarına duyarlı olduğu sürece yeterli bir birey olarak değerlendirilmektedir.

Kuramsal düzeyde sosyal yeterlik: Bu alanın temel kriterine göre, bireyin yeterli olması sosyal çevre ile ilişkilerinde bir bütün olarak etkili olmasına bağlıdır. Buna göre etkililik, olası tüm etkileşimsel görev, durum ve ortamlarda ulaşılması beklenen, kişinin performansını ya da etkili olup olmaması ile ilgili değerlendirmeleri kapsamaktadır. Kuramsal düzeyde sosyal-duygusal yeterlik model içindeki düzenleyicidir (Öztürk, 2011: 12).

2.3.1.1.1. Kuramsal düzeyde sosyal–duygusal yeterlik

Rose-Krasnor'un modeline göre piramidin en üst basamağında bulunan etkileşimde etkili olma ya da kuramsal düzeyde sosyal yeterlik diğer sosyal yeterlik düzeylerini kapsayan bir şemsiye konumundadır. Etkililik, bireyin ve çevrenin sosyalleşmesi ile ilgili ihtiyaç ve hedefleri doğrultusunda şekillenen, kişinin gelişimsel açıdan sergilemesi beklenen eşgüdümlü davranışların bir ürünüdür (Öztürk, 2011: 12).

2.3.1.1.2. Gösterge düzeyinde sosyal–duygusal yeterlik: benlik ve diğerleri alanları

Benlik: Okul öncesi dönemde bulunan çocukların kendi davranışlarını kurallarla karşılaştırarak gözden geçirdiği olumlu benlik algısı ile benlik değerlendirmeleri, birer duygusal-sosyal yeterlik göstergeleridir. Diğerleri ile ilişkiler: Çocukların diğer akranları ile uzlaşmaları ve etkileşim konusunda başarılı olmaları genellikle yetişkinlerin rehberlik yaptığı sosyal ortamlarda gerçekleşmektedir. Bu durum, çocuğun akranları ile ilişki kurarken sırasını bekleme, isteklerini diğer ile paylaşma, üzüntüsünü kontrol etme gibi birçok sosyal-duygusal beceriyi uygulama, geliştirme ve pekiştirme imkânı vermektedir (Öztürk, 2011: 15-17).

2.3.1.1.4. Beceri düzeyinde sosyal–duygusal yeterlik

Beceri düzeyinde sosyal-duygusal yeterlik davranışları birbirinden bağımsız davranış biçimleri olmalarının yanında, aynı zamanda birer sosyal beceri türü olarak değerlendirilmektedir. Kuramda belirtilen hiyerarşinin en süt basamağını oluşturan sosyal yeterlik anlayışının oluşabilmesi için öncelikli olarak bireyin sahip olduğu farklı becerilerin organize bir biçimde hareket etmesi gerekmektedir. Söz konusu becerilerin başında duygu düzenleme, arkadaşlar ile olumlu ilişkiler sürdürme, olumlu iletişim kurma ve başkalarının bakış açısını dikkate alma becerileri gelmektedir (Öztürk, 2011: 20).

2.4. ÇOCUK GELİŞİMİ AÇISINDAN RİSKLİ GRUPLAR

Toplum içerisinde çoğu kez dezavantajlı grup olarak değerlendirilen bazı çocuklar aynı zamanda çocuk gelişimi açısından riskli gruplar olarak da değerlendirilmektedir. Çocuk gelişimi açısından riskli bazı gruplara aşağıda belirtilmiştir.

2.4.1. Madde Bağımlılığı Olan Çocuklar

Madde kelimesi tıbbi açıdan endikasyonları dışında kullanılan birçok kimyasal madde ve ilacı tanımlamada kullanılmaktadır (Kaya ve Şahin, 2013: 3). İnsanlar tarihsel süreç içerisinde bazı maddelerin psikolojik açıdan rahatlamaya katkı sağladığını belirlemiş, zaman içerisinde bu maddeler bağımlılık yapan ve psiko-sosyal sorunlara yol açan araçlar haline gelmişlerdir. Bu maddelerin zararları göz önüne alındığı zaman madde kullanımlarının kısmen ya da tamamen kullanımının yasaklanmasına yönelik girişimlerde bulunulsa da, bazı maddelerin kullanımının tamamen engellenmesi mümkün olmamıştır. Ülkeler arasında bazı farklılıklar bulunmasına rağmen alkol, kafein ve nikotin gibi bağımlılık yapıcı maddelerin kullanımında yasal olarak büyük sorunlar bulunmamaktadır. Buna karşılık bazı uçucu madde ve ilaçların amaçları dışında kullanılmaları kanunen yasaklanmıştır (Beyazyürek ve Şatır, 2000: 50).

Madde bağımlılığına ilk başlama yaşı genellikle ergenlik dönemine denk gelmektedir (Karatay ve Kubilay, 2004: 58). Çocuk ve ergenlere yönelik bağımlılık merkezine iki yıl boyunca tedavi için başvuru yapan bireyler üzerine yapılan araştırmada, kadınların ilk maddeye başlama yaşının $14,52 \pm 2,37$ yaş, erkeklerin ilk maddeye başlama yaşının $13,65 \pm 2,12$ yaş olduğu tespit edilmiştir. Aynı araştırmada kadınların ilk sigaraya başlama yaşının $13,29 \pm 2,40$ yaş, erkeklerin ilk sigaraya başlama yaşının ise $12,15 \pm 2,73$ yaş olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yüncü ve diğerleri, 2006: 34). Günümüzde ergenler tarafından en fazla kullanılan maddenin alkol olduğu, yasadışı maddeler içinde ise en fazla kullanılan maddenin esrar olduğu bilinmektedir. İstanbul ilindeki lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin yaşamları boyunca %44'ünün en az bir defa sigara içtiği, %61'inin en az bir defa alkol kullandığı, %19'unun ise en az bir defa sarhoşluk düzeyinde alkol aldığı tespit edilmiştir (Alikışifoğlu ve Ercan, 2006: 76).

Ergenlik döneminde bulunan çocuklar kendilerine özgü psikolojik, biyolojik ve toplumsal gelişim özelliklerine göre dünyada madde bağımlılığına yakalanma potansiyeli yüksek bireyler arasında yer almaktadır. Bu dönem insan yaşamının en fırtınalı ve dışa açık evresi olduğu için birey birçok zararlı alışkanlığa açık konumdadır. Bu dönemde arkadaş çevresi, kendini kanıtama düşüncesi, ailenin ihmalkâr ya da olumsuz tutumları çocukların madde bağımlılığına yönelmelerine zemin hazırlamaktadır (Altıntaş ve diğerleri, 2004: 108). Bunun yanında normal sosyal hayata sahip olan çocuk ve ergenler ile kıyaslandığı zaman suça itilen ya da sokakta yaşayan çocuk ve ergenlerin madde bağımlısı olma potansiyellerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Ögel, 2005: 61).

Çocuklarda madde bağımlılığına neden olan unsurlar içerisinde özellikle aile yapısına ilişkin problemler üzerinde sıklıkla durulmaktadır. Sağlıksız aile yapısının çocukları madde bağımlılığına yöneltmede önemli bir etkisinin bulunduğu belirtilmektedir (Beyazyürek ve Şatır, 2000: 51). Buna göre, çocukluk yıllarında babanın katı otoritesi, aile içinde yaşanan geçimsizlikler, çocukların sürekli cezalandırılmaları ya da yaptıkları hataların düzeltilmeye çalışılmaması, çocuğa sevgi ve şefkat gösterilmemesi, çocuğun muhtaç olduğu sevgi ve şefkati arkadaş çevresinde araması, bunun yanında ebeveynlerin çocuklarına ait sorunlar altında ezilmesi gibi aile problemleri zamanla çocukların madde bağımlısı olmalarına zemin hazırlamaktadır (Altıntaş ve diğerleri, 2004: 108).

Ergenlik döneminde bulunan çocuklarda bazı sosyo-demografik ve ekonomik unsurların da madde bağımlılığına yönelmede önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip okullarda öğrencilerin madde kullanım düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada lise öğrencilerinin sigara ve alkol kullanım düzeylerinin öğrenim gördükleri okulların sosyo-ekonomik yapısına göre farklılık göstermediği, buna karşılık diğer bağımlılık yapıcı maddelerin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okulda öğrenim gören öğrenciler lehine daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin madde kullanım nedenlerine ilişkin bulgular değerlendirildiği zaman, travmatik olay yaşayan, okula mazeretsiz olarak devamsızlık yapan, arkadaş çevresinde ve ailesinde alkol/sigara kullanan bireyler bulunan öğrencilerin madde bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Karatay ve Kubilay, 2004: 57).

2.4.2. Suça Sürüklenen Çocuklar

Küçük yaşlardan itibaren çevre etkileşimi ile büyüyen çocukların neyin iyi neyin kötü olduğunu zamanla öğrenmektedirler. Çocukların da birey olarak iyi veya kötü bireyler olmalarını yaşadıkları sosyal çevre belirlemektedir. Suç ise kişisel alanı aşan ve kamusal alana giren bir olgu olup, yasaklanan ve gerçekleştirildiği halde cezai müeyyideleri olan bir kavramdır. Suçluluk olgusu farklı boyutlarda olsa da her toplumda görülen ve son yıllarda çocuklarda da sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bu kapsamda çocuk suçluluğu toplumsal bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Genel olarak çocuk suçluluğu kanunen 18 yaşın altında bulunan bireylerin suç işlemesi durumudur. Dünya genelinde son 15 yıl içerisinde farklı suçlardan dolayı yargılanan çocuk sayısı iki kat artmıştır. Birçok sanayileşmiş dünya ülkesi ile kıyaslandığı zaman Türkiye’de çocuk suçluluğunun yaygınlığı nispeten daha düşüktür (Çopur ve diğerleri, 2015: 120). Çocuk suçluluğu gelişmiş ülkelerin yanında gelişmekte olan ülkeler açısından da önemli bir problemdir (Kamer, 2013: 219). Çocuk suçluluğunun dünyayı birçok ülkesinde giderek artması çocuk suçluluğu üzerine yapılan araştırmaların da artmasına zemin hazırlamıştır (Menteşe, 2012: 1275).

Çocukları suçlu bireyler olma potansiyelleri değerlendirildiği zaman, çocukların potansiyel birer suçlu olmadıkları, çocuk suçların çoğunluğunun suça sürüklenen bireylerden oluştuğu belirtilmektedir. Bu kapsamda “suçlu çocuk yoktur, suça sürüklenmiş çocuk vardır” görüşü literatürde kabul görmüş bir yaklaşımdır (Danış ve Şahkiban, 2014: 633). Nitekim çocuk psikiyatri kliniğinde tedavi altına alınan çocuk suçlular üzerinde yapılan bir araştırmada, çocukların %75’inin işlediği suçun hukuki açıdan yasaklanmış olduğunu bilmedikleri, bunun yanında çocukların gerçekleştirdikleri fiili bir suç olarak anlama ve algılama becerisine sahip olmadıkları belirlenmiştir (Gümüştas ve diğerleri, 2014: 280). Kahramanmaraş ilinde suça sürüklenen çocuklar üzerinde yapılan benzer bir araştırmada da çocukların büyük bir bölümünün yaptıkları eylemin suç olduğunu algılayacak yeterliğe sahip olmadıkları belirlenmiştir (Tamer ve diğerleri, 2014: 115). Buradan hareketle adli açıdan ele alındığı zaman önemli olan husus suçlu çocuklara ceza vermek değil, suçlu çocukların topluma kazandırılmasını sağlamaktır (Danış ve Şahkiban, 2014: 633). Bu kapsamda dünyanın birçok ülkesinde çocuk suçluluğu ile mücadele etmek için bazı hukuki düzenlemeler geliştirilmiştir (Öntaş, 2008: 21). Türkiye’de de çocuk

suçluluğu ile mücadele amacıyla Türk Çocuk Adalet Sistemi (TÇAS) oluşturulmuştur. Söz konusu adalet sisteminin temel odak noktası çocukların içinde buldukları adli durumlarla ilgili gerekli düzenlemeleri tesis etmek ve suça karışmış çocukların gelecek yaşantılarında sorunsuz bir yaşama sahip olmalarını sağlamaktır (Kula, 2015: 1417). Buna karşılık çocuk suçluluklarının önlenmesinde yapılan hukuki düzenlemeler ve merkezi yönetimlerin aldıkları tedbirler her zaman yeterli olmamaktadır (Zengin ve Taşgın, 2013: 14).

Ergenlik döneminde suça yönelen bireylerin büyük bir bölümü yetişkinlik yıllarında aynı suçlara karışmamaktadırlar. Bu durum, çocuk suçluluğuna yönelik araştırmaların ergenlik döneminde bulunan bireyler üzerine yoğunlaşmasına zemin hazırlamıştır (Bilaç ve diğerleri, 2014: 116). Literatürde yer alan araştırma bulguları da çocuk suçluluğunun özellikle ergenlik döneminde sıklıkla görüldüğü görüşünü desteklemektedir. Akran istismarına maruz kalan çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada akran istismarını gerçekleştiren çocukların %46,8'inin 12-15 yaş, %53,2'sinin ise 16-18 yaş grubunda bulunduğu tespit edilmiştir (Şengül ve diğerleri, 2012: 284). Çocuk psikiyatri kliniğine sevk edilen adli olguların incelendiği diğer bir araştırmada suça sürüklenen çocukların yaş ortalamasının 13,72±0,94 yıl olduğu belirlenmiştir (Gümüştaş ve diğerleri, 2014: 280). Kahramanmaraş ilinde çocuk suçluluğu ile yargılanmış olan çocuklar üzerinde yapılan benzer bir araştırmada çocukların çoğunluğunun 13-14 yaşlarında oldukları (Tamer ve diğerleri, 2014: 15), Aydın ilinde yapılan diğer bir araştırmada suça yönelen çocukların yaş ortalamasının 13,46±2,3 yıl olduğu, (Aksu ve diğerleri, 2013: 369), Denizli ilinde yapılan araştırmada ise suça yönelen çocukların çoğunluğunun 12-15 yaş grubunda oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Kurtuluş ve diğerleri, 2009: 11).

Çocukları suça yönelten unsurlar içerisinde arkadaş çevresinin önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Zengin ve Taşgın, 2013: 21; Şengül ve diğerleri, 2012: 283). Özellikle sokakta çalışmak zorunda kalan çocukların suça yönelen akran gruplarına karışmaları ilerleyen dönemde suç işleme potansiyellerini arttırmaktadır (Bilgin, 2012: 83). Akran grubunun çocuğa yönelik sergilediği bazı olumsuz davranışlar da çocukların suça yönelmelerine neden olmaktadır. Suça yönelmiş çocuklar ile problemlili davranışa sahip olan çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada çocukların %77,1'inin geçmiş yaşantısında akranları tarafından fiziksel veya sözlü

şiddete (küfür, aşağılayıcı söz, tehditkâr söz) maruz kaldıkları belirlenmiştir (Çoban, 2012: 147).

Aile unsuru çocukların suça yönelmesinde önemli bir faktör olmakla beraber (Demir ve Bademci, 2016: 17), çocuk suçluluğunu arttıran unsurlar içerisinde ailelerin sosyo-ekonomik yetersizliklerinin önemli bir rolü olduğu bilinmektedir (Ayar ve Öztürk, 2015: 19). Akran istismarı nedeniyle hüküm giymiş olan çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada hükümlü çocukların tamamına yakınının sosyo-ekonomik yapısı düşük ailelerin çocukları olduğu tespit edilmiştir (Şengül ve diğerleri, 2012: 284). Çocuk koruma kanunu kapsamında haklarında danışmanlık tedbiri bulunan suçlu çocuklar üzerinde yapılan araştırmada çocukların büyük bir bölümünün sosyo-ekonomik düzeyi düşük, asgari ücretle ya da sosyal çevrenin ekonomik yardımları ile geçinen aile çocukları olduğu bulunmuştur (Karakuş ve Tekin, 2012: 29).

Ailelerin sosyo-ekonomik yetersizliklerine ek olarak ailelerin yapısal ve işlevsel bazı özelliklerinin de çocukları suça yöneltmede önemli bir etkisi bulunmaktadır. Çünkü sosyo-ekonomik yapının kötü olması ailenin ahlaki yapısını ve toplumsal değer algılarını olumsuz yönde etkilemekte, bunun yanında aile bireylerinin ciddi düzeyde bunalım yaşamalarına zemin hazırlamaktadır (Yavuzer, 2001: 210). Yapılan bir araştırmada aile içerisinde suçlu birey bulunmasının aile içerisindeki çocukların da suça yönelmelerinde önemli bir unsur olduğu tespit edilmiştir. Aynı araştırmada hükümlü çocukların çoğunluğunun anne babalarının boşanmış olduğu, hükümlü çocukların geçmiş dönemlerde aile içi şiddete yüksek düzeyde maruz kaldıkları, (Çoban, 2014: 77-88; Acar ve diğerleri, 2015: 651). Çocuk koruma kanunu kapsamında haklarında danışmanlık tedbiri uygulanan çocuklar üzerinde yapılan araştırmada suçlu çocukların %44'ünün aile içi ilişkilerin orta düzeyde iyi olduğunu, çocukların %45'inin ise aile içi ilişkilerin kötü olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır (Karakuş ve Tekin, 2012: 37). Aile ve sosyal çevrenin çocuk suçluluğu ve davranış bozuklukları üzerine etkilerinin ele alındığı araştırmada, problemlili veya suça karışmış çocukların %85,8 gibi oldukça büyük bir bölümünün aile içinde fiziksel veya sözlü şiddete maruz kaldıkları tespit edilmiştir (Çoban, 2012: 145). Literatürde yer alan bilgilere göre çocuk suçluluğunun artmasında aile unsurunun farklı boyutlarda da olsa önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Bu kapsamda çocuk suçluluğunun en aza indirilmesinde de en büyük sorumluluğun ailelere düştüğü belirtilmektedir (Çopur ve diğerleri, 2015: 120).

Aile, akran ve arkadaş çevresinin yanında çocukların sosyal çevrelerinde rol model aldıkları birçok insan çocuğun suça yönelmesine neden olabilmektedir. Genellikle dayı ve amca gibi aile dışından yakın akrabaların çocuklara yönelik sergiledikleri olumsuz davranışlar çocukların dengesiz davranışlar sergilemelerine, zamanla da suça yönelmelerine zemin hazırlamaktadır (Gökpınar, 2007: 219). Çocukların aile içerisinde bizzat anne-babalarının suça karışmış olmaları anne-baba-çocuk ilişkilerinin olumsuz yönde etkilenmesine ve çocukların suça yönelmesine neden olmaktadır. Aile içerisinde anne-babaların suç işlemesi çocukları iki farklı biçimde suça yöneltmektedir. Bunlar;

Anne-baba işlediği bir suçtan dolayı cezaevine giderse aile fiilen parçalanmaktadır. Suç işleyen ebeveynler çocuklarına olumsuz rol model olacakları için çocuğun suça yönelme potansiyeli artmaktadır (Teker, 2010: 41).

Çocuklarda madde bağımlılığının suça yönelmede önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmekte olup, literatürde yer alan araştırma bulguları da bu görüşü desteklemektedir (Ayar ve Öztürk, 2015: 19). Çocuk suçluluğu kapsamında hükümlü olan çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada, hükümlü çocukların geçmiş yaşantılarında madde bağımlısı olma düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Söz konusu araştırmada hükümlü çocukların %44,1'inin 3 ve daha fazla, %10,8'inin ise en az 1-2 kez bağımlılık yapıcı madde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Çoban, 2014: 91).

Yukarıda sıralanan toplumsal ve ailevi unsurlara ek olarak çocukların yaşadıkları umutsuzluk, doyumsuzluk ya da çaresizlik duyguları da suça yönelme potansiyelini arttırmaktadır. Literatürde üzerinde sıklıkla durulmayan bir unsur olmasına karşılık göç olgusu çocuklar üzerinde olumsuz etkilere neden olmakta ve suça yönelme potansiyelini arttırmaktadır. Çünkü göç sonrası ortaya çıkan güç yaşam koşulları çocukları birçok açıdan olumsuz yönde etkilemektedir. Köyde yaşayan çocuklarının yoksul olmalarına rağmen suça yönelmelerini dizginleyen birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurların başında gelenek, görenek ve değerler gelmektedir. Ancak büyük şehirlerde birçok toplumsal gelenek, görenek ve değer göz ardı edilmekte, bu durum yoksul kesimin umutsuzluk ve öfkesini arttırmakta, yoksul insanların zamanla yasa dışı yollara sapmalarına neden olmaktadır (Gökpınar, 2007: 210).

Literatürde yer alan araştırma bulguları değerlendirildiği zaman, çocukluk ve ergenlik yıllarında suça yönelmede yaş ve cinsiyet değişkeninin önemli bir belirleyici olduğu (Karakuş ve Tekin, 2012: 33), suça yönelen çocukların ruh sağlıklarında bazı bozukluklar bulunduğu ve işlenen suç türlerinin birden farklı türde olduğu görülmektedir. Bilaç ve diğerleri (2014: 115) tarafından yapılan araştırmada suça sürüklenen çocukların demografik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada en fazla ergenlik döneminde suça sürüklenmenin fazla olduğu, kız çocukları ile kıyaslandığı zaman erkek çocuklarının suça yönelme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Suça sürüklenen çocuklarda farklı psikolojik sorunların olduğu belirlenmiş, en fazla görülen psikolojik sorunun davranış bozukluğu (DB) olduğu tespit edilmiştir. Çocukların en fazla mala yönelik suçlara karıştığı, bu kapsamda çocuk suçlularda hırsızlık suçunun en fazla işlenen suç türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yer alan benzer araştırma bulguları da çocuklarda en fazla işlenen suçların başında hırsızlık suçunun geldiği görüşünü desteklemektedir (Gümüştaş ve diğerleri, 2014: 280; Karakuş ve Tekin, 2012: 35; Tamer ve diğerleri, 2014: 115; Şenses ve diğerleri, 2014: 223; Aksu ve diğerleri, 2013: 369; Kurtuluş ve diğerleri, 2009: 13). Şengül ve diğerleri (2012: 286) tarafından yapılan araştırmada farklı suçlardan dolayı hüküm giymiş olan toplam 184 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların %40,8'inin cinsel, %51,'inin mala karşı işlenen, %8,2'sinin ise şahsa karşı işlenen suçlardan dolayı hüküm giydikleri belirlenmiştir.

2.4.3. Aile İçi Şiddete Maruz Kalmış Çocuklar

Şiddet olgusu insanlık tarihinin başlangıcından beri var olan, birçok bireysel ve toplumsal öğeyi içinde barındıran karmaşık bir olgudur. Bu nedenle farklı biçimlerde ortaya çıkan şiddet olgusu hem bireysel hem de toplumsal açıdan birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Toplum yaşamı içerisinde en sık karşılaşılan şiddet türlerinin başında korkutma, eziyet, sindirme, cezalandırma, öldürme ve başkaldırı gelmektedir. Söz konusu şiddet olguları her toplumda görülmekle beraber, her toplumda şiddetin boyutları farklılık göstermektedir (Kocacık, 2001: 1).

Toplumsal yapıyı meydana getiren unsurlardan birisi ailedir. Aile kurumu hem bireysel hem de toplumsal açıdan birçok işlevi yerine getirmektedir. Aile, bireylerin

psikolojik, ekonomik ve cinsel gereksinimlerini doyuran, toplumsal değerlerin diğer kuşaklara aktarılmasını sağlayan, insan neslinin ve medeniyetin devamlılığını sağlayan bir kurumdur. Diğer kurumlarda olduğu gibi aile kurumunda da bazen işler yerinde gitmemekte, buna paralel olarak aile içinde sorunlar ortaya çıkmaktadır. Aile kurumu içinde en fazla görülen sorunların başında aile içi şiddet gelmektedir (Can, 2014: 13). Aile içi şiddet vakaları dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de yoğun olarak yaşanmaktadır (Bayındır, 2010: 3). Bu yönüyle aile içi şiddet olgusu toplumsal bir sorun olarak değerlendirilmektedir (Tunçel ve diğerleri, 2007: 105). Aile içi şiddete neden olan birçok unsur bulunmaktadır. Söz konusu unsurlar içerisinde ekonomik problemler önemli bir yer tutmaktadır. Bilindiği gibi ekonomik yetersizlikler ve yoksulluk şiddetin ortaya çıkmasını tetiklemektedir. Gelir düzeyi düşük ailelerde görülen stres ve sahip olunan kısıtlı kaynaklar şiddet riskini arttırmaktadır (Güler ve diğerleri, 2005: 55). Literatürde yer alan deneysel araştırma sonuçları da sosyo-ekonomik yetersizliklerin aile içi şiddeti tetikleyen bir unsur olduğu görüşünü desteklemektedir (Cengiz, 2008).

Aile içi şiddet olaylarından en fazla etkilenen gruplar içerisinde çocuklar yer almaktadır (Bayındır, 2010: 3). Şiddet babadan oğula, mağduriyet anneden kıza geçer ve şiddet nesilden nesile aktarılır (Page ve İnce, 2008: 81) anlayışı söz önünde bulundurulduğu zaman, aile içi şiddete maruz kalan erkek ve kız çocuklarının ilerleyen yaşlarda sosyal açıdan sorunlu bireyler olmaları muhtemel bir sonuçtur. Bu kapsamda aile içinde bizzat şiddete maruz kalmanın yanında aile içi şiddete tanık olan çocuklarda bile bazı psikolojik sorunların ortaya çıkması söz konusudur (İbiloğlu, 2012: 204). Bayındır (2010: 1) tarafından yapılan araştırmada anne görüşlerine göre evdeki şiddet olaylarına tanık olan çocuklarda görülen davranış problemlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda anne görüşlerine göre çocukların ev içinde yaşanan şiddet olaylarından olumsuz yönde etkiledikleri belirlenmiştir. Çocukların tanık oldukları şiddet olayları karşısında öncelikli olarak ağlama, anne babayı ayırmaya çalışma, ne yapacağını bilmeme, anneyi koruma veya desteklemeye yönelik davranışlar sergilemenin geldiği tespit edilmiştir. Aile içi şiddete tanık olan çocuklarda uzun vadede görülen davranış problemlerinin başında ise saldırganlık, sinirlilik, anneye aşırı bağlılık ve tedirginlik davranışlarının geldiği sonucuna ulaşılmıştır (Bayındır, 2010: 1).

Aile içi şiddete maruz kalan çocuklarda ilerleyen yaşlarda suça yönelme de sıklıkla görülmektedir. Suça yönelen çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar çocukların küçük yaşlarda aile içi şiddet ve travmatik olaylara sıklıkla maruz kaldıklarını göstermektedir (Güleç ve diğerleri, 2012: 126). Aile içi şiddete maruz kalan çocuklarda kaygı, öğrenme güçlüğü, depresyon, duygu ve davranış bozuklukları görülmekte olup, söz konusu problemlerin ilerleyen yaşlarda da devam etme riski bulunmaktadır. Bunun yanında aile içi şiddete maruz kalan çocukların yetişkinlik dönemlerinde okul başarısızlığı, anti-sosyal davranışlar, uyum bozuklukları, fobi, somatik yakınmalar, stres bozuklukları ve içe kapanma gibi sorunlar yaşamaları da muhtemel bir sonuçtur (Lök ve diğerleri, 2016: 160). Ayan (2011: 141) tarafından yapılan araştırmada aile içi şiddete maruz kalan çocukların sağlıklı sosyal ilişkiler kurma konusunda problemler yaşadıkları, okula uyum konusunda problemleri olduğu, buna paralel olarak akademik başarılarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Gökçe (2010) tarafından yapılan benzer bir araştırmada çocukluk yıllarında aile içi şiddet öyküsünün yetişkinlik yıllarında psikolojik yapı üzerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda çocukluk yıllarında aile içi şiddete maruz kalan bireylerin fiziksel, ruhsal ve cinsel travma yaşama potansiyellerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türk aile yapısı ele alındığı zaman çocukların aile içi şiddete maruz kalma potansiyellerinin yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye’de çocuk yetiştirme biçimleri değerlendirildiği zaman, çocukların disiplinli olmalarını sağlamak adına fiziksel cezalara maruz kaldıkları bilinmektedir. Özellikle geleneksel aile yapılarında çocuklara yönelik fiziksel ceza yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığı belirtilmektedir (Güleç ve diğerleri, 2012: 124). Bunun yanında kültürel değerler tarafından onay gördüğü sürece çocuklara yönelik olarak uygulanan aile içi şiddet davranışı ebeveynler tarafından birer eğitim aracı olarak düşünülmektedir (Bulut, 2008: 45). Yapılan araştırma bulguları da bu görüşü desteklemektedir. Gümüş (2011) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin çocukları üzerinde disiplin sağlamak adına çocuklarına hafif düzeyde şiddet uyguladıkları belirlenmiş, aynı araştırmada çocukluk döneminde aile içi şiddete maruz kalan çocukların şiddete maruz kalmayan akranlarına kıyasla daha fazla saldırgan davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

2.4.4. Parçalanmış Aileye Sahip Çocuklar

Varlığı insanlık tarihi kadar eski olan aile olgusu (Avcı, 2011: 122), toplumsal yaşamın en küçük yapı taşı olmasının yanında insan hayatını da birçok açıdan etkileyen önemli bir kurumdur (Herdem ve Bozgeyikli, 2013: 7). Modern aile olgusu kavramının ortaya çıkmasına paralel olarak tek ebeveynli ailelerin sayısı artmıştır (Ulusoy ve diğerleri, 2005: 62; Feyzioğlu ve Kuşçuoğlu, 2011: 97). Tek ebeveynli aile yapısının temelinde boşanma, ölüm ya da eşlerin tercihleri yatmaktadır (Boylu ve Öztop, 2013: 207). Söz konusu unsurlara ek olarak parçalanmış aile yapısına zemin hazırlayan farklı nedenler de bulunmaktadır. Bunların başında evlilik dışı ilişkiler nedeniyle babasız doğan çocuklar ve babalarını savaşlarda kaybetmiş çocuklar gelmektedir. Ölüm nedeniyle ailenin parçalanmasında bazen eşlerden birisinin bazen de eşlerin her ikisinin ölmeleri, buna paralel olarak çocukların anne-babasız kalmaları söz konusudur (Yusufoğlu ve Kızmaz, 2016: 30).

Tek ebeveynli aile yapısı ergenlerin aile içindeki rollerinin tersine dönmesine zemin hazırlamıştır. Nitekim tek ebeveynli ailelerde ergenlik döneminde bulunan birey kümülatif bir süreç olan olgunluk dönemine adım adım geçmek yerine aniden geçmek zorunda kalmıştır. Böyle bir aile yapısına sahip olan çocuk ve ergenlerin diğer akranlarına kıyasla hayal kırıklığı duyma, acı çekme, kendi benlik ve kimliğini bulmada sıkıntı yaşama potansiyelleri artmaktadır (Ulusoy ve diğerleri, 2005: 62). Aynı zamanda parçalanmış aileye sahip çocukların yaşam kaliteleri tam aileye sahip akranlarına göre azalmaktadır (Çeçen-Eroğul ve Dingiltepe, 2012: 1078).

Çocuklar gelişim dönemlerinde ilk eğitimi ailelerinde almakta ve kişilik özelliklerinin büyük bir bölümü ile etkileşimine göre şekillenmektedir. Bu nedenle toplum içinde sıklıkla karşılaşılan parçalanmış aile olguları çocukların kişilik gelişimlerini ve psikolojik yapılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Herdem ve Bozgeyikli, 2013: 7). Parçalanmış aileye sahip çocuklarda saldırgan davranışlar sergileme eğilimi artmakta olup, literatürde yer alan araştırma bulguları da bu görüşü desteklemektedir. Okul öncesi dönemde bulunan çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmada, anne-babaları birlikte yaşayan çocuklara kıyasla anne-babaları ayrı yaşayan çocukların daha fazla saldırgan davranış sergileme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir (Kadan, 2010). Teker (2010: 47) tarafından yapılan çalışmada parçalanmış aile yapısının çocukların sosyal gelişimlerini kesintiye uğrattığı belirtilmiştir. Bu kapsamda parçalanmış aile yapısına sahip çocukların hatalı veya

eksik toplumsallaştıkları vurgulanmıştır. Literatürde yer alan birçok araştırmada da parçalanmış aile yapısına sahip çocukların psikolojik ve ruhsal açıdan sorun yaşama düzeylerinin aile bütünlüğüne sahip çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Altunbulak ve Aydoğan, 2015: 75; Öngider, 2011: 69).

Şentürk'e (2008: 16-17) göre, parçalanmış aile yapısı içerisinde çocukların anne ya da babalarından yoksun kalmaları çocukların psikolojik özelliklerini farklı biçimlerde etkilemektedir. Babası olmayan ya da babası olduğu halde dışlanan çocuklar kendilerini yalnız hissetme ve kendileri hakkında negatif düşüncelere kapılma eğiliminde olmaktadır. Çocukların annelerinden yoksun olmaları ise telafisi mümkün olmayan psikolojik sorunlara zemin hazırlamaktadır. Çocukların gözünde anneler birer sevgi ve şefkat sembolü olduğu için anneden yoksunluk çocuğu derinden sarsmaktadır.

Otrar ve Demirbilek (2013: 21) tarafından yapılan araştırmada parçalanmış aile çocukları ile ebeveynleriyle yaşayan çocukları atılganlık ve benlik saygısı düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya ortaokul çağında bulunan 251 kız ve 184 erkek çocuğu katılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların 223'ünün ebeveyn birlikteliği devam etmeyen parçalanmış aileye sahip oldukları, öğrencilerin 212'sinin ise ebeveyn birlikteliği devam eden aile yapısına sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda ebeveyn birlikteliği devam etmeyen parçalanmış aile çocukları ile kıyaslandığı zaman ebeveyn birlikteliği bulunan aile çocuklarının atılganlık ve benlik saygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Biçer (2009) tarafından yapılan benzer bir araştırmada parçalanmış aileye sahip 160 lise öğrencisi ile aile bütünlüğü olan 190 lise öğrencisinin atılganlık ve sosyal yetkinlik beklenti düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda parçalanmış aileye sahip lise öğrencileri ile kıyaslandığı zaman tam aileye sahip lise öğrencilerin atılganlık ve sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk (2006) tarafından yapılan araştırmada anne-babaları boşanmış çocuklar ile aile bütünlüğüne sahip çocukların benlik saygısı ile kaygı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada anne babası boşanmış çocukların aile bütünlüğüne sahip çocuklarla kıyaslandığı zaman daha düşük benlik saygısına, buna karşılık daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Pırtık (2013: 70) tarafından yapılan araştırmada boşanmış aile çocukları ile tam aile çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin ve akran ilişkilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada tam aile çocukları ile kıyaslandığı zaman boşanmış aile çocuklarının kişiler arası ilişkiler alt boyutundan aldıkları puanların daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Aynı araştırmada kızgınlık, davranışları kontrol etme ve uyum düzeylerinin de tam aileye sahip çocuklar lehine yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında sosyal beceriye ilişkin diğer davranışsal göstergelerde de tam aileye sahip çocukların olumlu tutumlarının parçalanmış aileye sahip çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusoy ve diğerleri (2005: 64) tarafından yapılan araştırmada parçalanmış aile yapısına sahip gençler ile aile bütünlüğü olan gençlerde görülen bazı sapmış davranışların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Ankara ilinde bulunan liselerde öğrenim görmekte olan toplam 726 lise son sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmada aile bütünlüğü olan gençlerde kıyaslandığı zaman parçalanmış aile yapısına sahip gençlerin suça karışma düzeylerinin, kendi vücutlarına zarar verme oranlarının, uyuşturucu madde ve sigara kullanım sıklıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.5. Cinsel İstismara Uğramış Çocuklar

Çocuk istismarı tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de sıklıkla karşılaşılan (Canbaz ve diğerleri, 2005: 241; Ceylan ve diğerleri, 2009: 131), hukuki, tıbbi ve sosyal yönleri olan önemli bir sorundur (Özer ve diğerleri, 2007: 51; Zeren ve diğerleri, 2012: 536; Anıl ve diğerleri, 2009: 199; Önal ve diğerleri, 2013: 124; Turhan ve diğerleri, 2006: 153). Cinsel istismar suçu hukuki açıdan cinsel bir suç olarak tanımlanırken, cinsel suçlar karşı cinse (heteroseksüel) yönelik olabildiği gibi bazen aynı cinse (homoseksüel) yönelik olarak da gerçekleşmektedir (Yavuzer, 2001: 63). Genel olarak “yetişkin bir kişinin çocuğa yönelik psikolojik ya da fiziksel açıdan zarar vermesi” (Tıraşçı ve Gören, 2007: 70) şeklinde tanımlanan çocuk istismarı çocuklarda benlik gelişimini olumsuz yönde etkilemekte (Ünal, 2008: 9), bunun yanında sosyal ve medikal bir problem olarak değerlendirilmektedir (Güner ve diğerleri, 2010: 108). Diğer bir tanıma göre çocuk istismarı “çocukların başta anne-babaları olmak üzere eğitimleri veya bakımlarını doğrudan üstlenen kişilerin

zihinsel, bedensel ve duyuşsal gelişimlerine zarar verici ya da kısıtlayıcı eylemlerde bulunmaları” şeklinde tanımlanmıştır (Yolcu, 2011: 64). Toplumsal kabule ve değer yargılarına ters düşen bir durum olduğu için çocuk istismarı insanlarda farklı duyguların tetiklenmesine neden olmaktadır (Gazioğlu, 2012: 251).

Çocuk istismarına yönelik hafif bulgular ebeveynler tarafından gözden kaçırılır ve istismara uğrayan çocukların korunmasına yönelik tedbirler alınmazsa çocuklarda yaşamsal önem taşıyan daha büyük problemler ortaya çıkabilmektedir (Kara ve diğerleri, 2014: 58). Çocuk istismarına neden olan unsurlar psikolojik ve sosyolojik açıdan ele alınmaktadır. Söz konusu nedenler arasında çocuk istismarına zemin hazırlayan en önemli nedenlerin başında ailenin yaşam stresi gelmektedir. Bu kapsamda aile içerisindeki çevresel, sosyal ve kültürel stres kaynakları zamanla çocuk istismarına zemin hazırlamaktadır (Ünal, 2008: 9-14). Çocuk istismarı fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar ve çocuk ihmali olarak dört gruba ayrılmaktadır (Koçak ve Büyükgönenç, 2011: 89; Aşıröz, 2006: 41; Kara ve diğerleri, 2004: 140). Fiziksel istismara yönelik eylemlerin başında inciltme, dövme, bereleme, yaralama, sarsma, tekmeleme, itip kakma, fırlatma ve ısırma eylemleri gelmektedir. Duygusal istismara yönelik eylemlerin başında ise reddetme, izole etme, korkutma, aşağılama, yıldırma, suça yöneltme, yalnız bırakma, duygusal olarak tepki koyma, kendi çıkarına kullanma, geri bildirimde bulunma, aşırı koruma, erken yetişkinlik rolü verme, ihmal etme, karşılaştırma veya ayırım yapma eylemleri gelmektedir (Aydın, 2005: 131). Söz konusu istismar türlerinin aynı andan birden fazlasının aynı anda uygulandığı bilinmektedir (Pelendecioğlu ve Bulut, 2009: 49). Literatürde çocuk istismarı üzerine yapılan araştırmalarda çocuk istismarının yaygın olduğu, yetişkin bireyler üzerinde yapılan araştırmalarda yetişkin bireylerin çoğunluğunun çocukluk yıllarında istismara maruz kaldıkları tespit edilmiştir (Keser ve diğerleri, 2010: 150).

Kavramsal açıdan ele alındığı zaman cinsel istismar “yetişkin bireylerin cinsel arzularını karşılamak amacıyla çocuk veya ergenlere tehdit, kandırma ya da güç kullanarak uyguladıkları eylemler” şeklinde tanımlanmaktadır (Aktepe, 2009: 95). Çocuklara yönelik olarak işlenen cinsel istismar eylemleri cinsel suçlar arasında en sık karşılaşılan vakaların başında gelmektedir (Ovayolu ve diğerleri, 2007: 13). Çocukluk döneminde cinsel istismar önemli bir toplum sağlığı olarak değerlendirilmenin yanında (Dilsiz ve Mağden, 2015: 678), çocuklara yönelik cinsel

istismar önemli bir sosyolojik problem olarak da dikkate alınmaktadır (Yakut ve Korkmaz, 2013: 1630). Diğer istismar türleri ve çocuk ihmali ile kıyaslandığı zaman cinsel istismar tespit edilmesi en zor istismar türüdür (Yolcu, 2011: 77; Demirci ve diğerleri, 2008: 43). Yapılan araştırmalar bulguları çocuklara yönelik cinsel istismar vakalarının yalnızca %5-10'unun tespit edilebildiğini, çocuklara yönelik cinsel istismar vakalarının %90'ının tanıdığı birisi tarafından gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır (Çeçen, 2007: 4). Bunun yanında yapılan araştırma bulguları çocukların cinsel istismara maruz kalma oranlarının %10-40 aralığında olduğunu, kız çocuklarının cinsel istismara maruz kalma düzeylerinin erkek çocuklarından 4 kat daha fazla olduğunu, istismarcıların genellikle erkek olduğunu, kadınlar tarafından gerçekleştirilen istismar vakalarının genellikle erkek çocuklara yönelik olduğunu ortaya koymuştur (Aktepe, 2009: 95).

Cinsel istismara uğrama çocukların davranışsal ve duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen, ilerleyen yaşlarda ciddi psikiyatrik problemlere neden olan, bireyin hem kendisini hem de sosyal çevresini olumsuz yönde etkileyen bir durumdur (Vural ve diğerleri, 2013: 49). Bu kapsamda cinsel istismara maruz kalan çocukların diğer insanlarla olan sosyal ilişkileri bozulmaktadır (Güleç ve diğerleri, 2012: 125). Çocukların psikolojik yapılarını olumsuz yönde etkileyen cinsel istismar vakaları çocukların yaşam kalitelerinin de düşmesine zemin hazırlamaktadır (Köse ve diğerleri, 2011: 221; Çeçen, 2007: 1). Çocukluk veya ergenlik yıllarında cinsel istismara maruz kalan bireylerde yaşanan psikolojik sorunlara bağlı olarak intihar girişimi de artmaktadır. Literatürde yer alan araştırma bulguları da bu görüşü desteklemektedir (İmren ve diğerleri, 2013: 11).

Çocuklara yönelik cinsel istismar davranışlarının başında teşhircilik, röntgencilik, açık saçık telefon konuşmaları, bedenine cinsel amaçlı dokunma, cinsel ilişkiye girme veya cinsel ilişkiye tanık edilme, fuhşa zorlama, müstehcen yayınlara konu etme, ensest-yasak sevi (aile içi cinsel istismar) ve ırza geçme gelmektedir (Çeçen, 2007: 3). Çocuklarda cinsel istismara bağlı olarak ortaya çıkan bozukluklar çocuğun yaşına, olgunluk derecesine, saldırının sürekliliğine, saldırganla arasındaki yaş farkına, saldırganın yakınlık derecesine, olay sırasında şiddet veya zor kullanılması durumlarına göre değişmektedir (Yakut ve Korkmaz, 2013: 1631).

Çocuklara yönelik cinsel istismara neden olan birçok unsur bulunmaktadır. Diğer istismar vakalarında olduğu gibi çocuklara yönelik cinsel istismar vakalarına neden

olan en önemli unsurların başında aile gelmektedir. Özellikle sosyo-ekonomik yapının kötü olması, ebeveyn ilişkilerinin zayıflığı ve ebeveynlerin çocuklarını korumaması çocuğa yönelik cinsel istismar riskini arttırmaktadır. Bunun yanında çocuklarda mental retardasyon gibi psikiyatrik bir bozukluk bulunması da çocukları cinsel istismara açık hale getirmektedir (Yakut ve Korkmaz, 2013: 1630).

2.4.6. Mental Retarde Çocuklar

Zekâ geriliği olan bireyler genel nüfus içerisinde en fazla karşılaşılan engel gruplarının başında gelmektedir (Fidan ve diğerleri, 2011: 644). Uygulanan zekâ testleri sonunda IQ (zekâ bölümü) puanı 70'in altında olan çocuklar zekâ geriliği olan birey olarak tanımlanmaktadır. Zekâ geriliği olan çocukların bilişsel işlevleri normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha düşüktür (Yaluğ ve Tufan, 2005: 267). Zekâ geriliği bulunan bireyler hayatları boyunca beyin fonksiyonlarında anormallikler ile karşılaşmaktadırlar. Çünkü zekâ geriliği ömür boyu devam eden bir rahatsızlıktır (Shea, 2006: 262).

Zekâ geriliği olan bireyler eğitilebilir, öğretilebilir ve bağımlı bireyler olarak üç grupta ele alınmaktadır. Zekâ geriliği olan bireylere yönelik yapılan bu sınıflandırma eğitsel bir sınıflandırmadır (Özbey, 2006: 271). Zekâ puanlarına göre yapılan sınıflandırmada zekâ geriliği olan bireyler hafif, orta ve ileri düzey zekâ geriliği olan bireyler şeklinde üç grupta ele alınmaktadır. Beyinlerinin %70'ini kullanma düzeyine sahip bireyler hafif zekâ geriliğine, beyinlerinin %50'sini kullanma becerisine sahip bireyler orta düzey zekâ geriliğine, beyinlerinin %40'ını kullanabilen bireyler ileri düzey zekâ geriliği olan bireyler şeklinde sınıflandırılmaktadır (Alsancak ve diğerleri, 2013: 10).

Zekâ geriliğine sahip bireylerin fiziksel, motorsal, zihinsel ve sosyal açıdan gelişim düzeyleri normal gelişim gösteren bireylere kıyasla daha düşüktür (Özbey, 2006: 275). Zihinsel engeli bulunan çocuklar tüm engel grupları içerisinde en fazla sosyal davranış problemleri yaşayan bireyler arasında yer almaktadır (Hocaoğlu, 2009: 3). Ancak uygun terapi, eğitim ve tedavi yöntemleri ile zeka geriliği olan bireylerin birçok gelişim alanında yaşam kalitelerinin artırılması mümkündür (Nae ve diğerleri, 2013: 1). Eğitilebilir zihinsel engelli çocukların sahip oldukları gelişim problemleri 5-6 yaş dolaylarında fark edilmektedir. Diğer zekâ geriliğine sahip

bireylerle kıyaslandığı zaman eğitilebilir zihinsel engelli bireylerin tüm alanlarda daha fazla gelişim gösterdikleri bilinmektedir. Hatta eğitilebilir zekâ geriliği olan bireylerin sosyal iletişim beceri normal gelişim gösteren bireylerin seviyesine ulaşabilmektedir. Eğitilebilir zekâ geriliğine sahip bireylerin evlenip aile hayatı kurdukları da bilinmektedir (Özbey, 2006: 275).

Hafif ve orta düzey zekâ geriliğine sahip bireylerle kıyaslandığı zaman bağımlı düzeyde zeka geriliğine sahip bireyler yaşamlarının büyük bir bölümünü yatağa bağlı geçirmektedirler. Hatta bağımlı düzeyde zekâ geriliğine sahip bireylerin yeme-içme ihtiyaçları ile tuvalet gereksinimlerini bile ifade etmede zorlandıkları bilinmektedir. Bağımlı zekâ geriliğine sahip bireylerin büyük bir bölümünün konuşma becerisi olmadığı, bazılarının ise sadece birkaç kelimedenden oluşan kelime dağarcığına sahip oldukları görülmektedir. Bazen bağımlı zeka geriliğine sahip bireylerde bedensel engellilik de ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle bağımlı düzeyde zekâ geriliğine sahip bireylerin eğitimleri ve bakımları yaşam boyu devam etmektedir (Özbey, 2006: 278-279).

2.4.7. Yabancı Uyruklu Çocuklar

Küçük yaşlarda farklı ülkelere göç etmek zorunda kalan çocukların en sık karşılaştıkları sorunların başında dil gelişimi gelmektedir. Çocuklar farklı bir ülkeye gittikleri zaman hem gidilen ülkenin dilini öğrenme hem de anadillerini geliştirmek zorundadırlar. Çocukların gelişim dönemlerinde iki dil birden öğrenmeye çalışması başta eğitim hayatları olmak üzere birçok alanda sorun yaşamalarına zemin hazırlamaktadır. Yapılan araştırmalar farklı ülkelere göç eden aile çocuklarının büyük bir bölümünün okula devam konusunda sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Yavuzer, 2001: 221).

Yabancı çocukların sorun yaşadıkları diğer bir alan istihdamdır. Eğitim hayatında sorunlar yaşadığı için okumayı bırakan çocuklar zamanla hayatlarını idame ettirmek adına iş hayatına atılmaktadırlar. Ancak eğitim hayatında olduğu gibi yabancı çocuklar iş bulma konusunda da ciddi sorunlar yaşamaktadırlar. Göçmen gençlerin büyük bir bölümü çok sıradan işlerde bile çalışma fırsatı bulamamaktadır. İsveç'te göçmen gençlerin işsizlik oranları ulusal nüfusun işsizlik oranından dört kat daha yüksektir (Yavuzer, 2001: 221).

Eğitim hayatında başarılı olamayan, bunun yanında iş yaşamına atılma konusunda da ciddi sorunlar yaşayan yabancı uyruklu çocukların büyük bir bölümü küçük yaşlardan itibaren suça ve madde bağımlılığına yönelmektedirler. Yabancı uyruklu çocukların suç ve madde bağımlılığına yönelmelerinde yaşadıkları sorunlardan çıkış yolu aramalarının büyük bir etkisi bulunmaktadır (Yavuzer, 2001: 221).

Yabancı uyruklu çocukların toplumla bütünleşmelerine engel olan ve yaşadıkları sorunları arttıran diğer bir unsur kültür karmaşası yaşamalarıdır. Toplumsal değerlerin değişmesi çocukların hayatlarında birçok açıdan başarısızlık yaşamalarına neden olmaktadır. Kültür karmaşası içerisinde ebeveynler doğup büyüdüğü ülkenin kültüründen ayrılıp yeni uyum sağlamaya çalıştıkları kültürün etkisi altına girmektedirler. Bu durum aile içindeki duygusal çöküşe zemin hazırlamaktadır. Yapılan araştırma bulguları da yurt dışına göç eden ailelerin büyük bir bölümünün parçalanmış aile yapısına sahip olduklarını göstermektedir (Yavuzer, 2001: 221).

2.5. İSTANBUL ÇOCUK DESTEK MERKEZİ

İstanbul ilinde çalışma yapılan çodem lerin temeli 1997 yılına dayanmaktadır. Söz konusu kuruluşlar öncelikli olarak sokakta yaşayan madde bağımlısı ve maddeye bulaşma riski olan erkek çocuklarına yönelik açılan bir merkezden ibarettir. 2000 yılında sokak çocukları sayısındaki hızlı artış nedeniyle istanbul ilindeki merkezlerin sayısı beşe çıkarılmış ve sokak çocukları sayısında azalma sağlanmıştır. 2005 yılından sonra kız çocukları ve erkek çocuklarının suça sürüklenme oranlarındaki büyük artış nedeniyle söz konusu kuruluşlar suça sürüklenen çocuklara da hizmet vermeye başlamıştır. 2010 yılının başlarından itibaren suça sürüklenen ve madde bağımlısı çocuklara hizmet veren bu kuruluşlar çeşitli konularda ihtisaslaştırılmıştır. (okula giden, cinsel istismar, madde bağımlısı) farklı özellikteki çocuklar başka kuruluşlarda bakımı sağlanmaya başlanmıştır. 2015 yılından itibaren çocuk destek merkezi yönetmeliğinin yürürlüğe girmesiyle kız ya da erkek çocukların kaldığı tüm kuruluşlar aynı mevzuata göre işlem görmeye başlamıştır (çocuk destek yönetmeliği).

2.5.1. Kurumun Kuruluş Amacı, Sağladığı Hizmetler, Amacı Ve Hizmetlere Uygunluk

Kuruluş amacı; her türlü istismara maruz kalmış, madde bağımlılığı, kişilik ve davranım bozukluğu gibi psikiyatrik sorunları olan 11-18 yaş arası erkek çocuklarına yatılı olarak bakım, rehabilitasyon ve eğitim hizmetlerinin sağlanması amaçlanmıştır. Rehabilitasyon sonucunda ailelerinin yanına dönmelerinde sakınca olmayan çocukların ailelerine teslim edilmeleri planlanmaktadır.

5395 sayılı çocuk koruma kanunu hükümlerinin artık her çocuk için uygulanmaya başlanması ve “çocuk destek merkezi yönetmeliğinin devreye girmesi sonrasında, 5395 sayılı kanun hükümleri uyarınca koruyucu ve destekleyici tedbirler uygulanmasına karar verilen suç mağduru, suça sürüklenen, cinsel istismara uğrayan, uğratılan, madde bağımlısı çocuklar il müdürlüğü'nün tertip veya nakilleri sonucunda kuruluşa yönlendirilmeye başlamıştır.

Çocuk ve destek merkezlerine gelen her çocuğa danışman görevlendirilmekte, yapılan görüşmeler neticesinde çocuğun durumu değerlendirilmekte ve ihtiyaçları doğrultusunda psiko-sosyal destek programı ve eğitim programı hazırlanmaktadır. Bu süreçte çocuğun kuruluşa uyumu ve arkadaşları ile iletişim kurmada yaşadığı güçlüklerde, sorun çözme becerilerini geliştirici mesleki çalışmalar yapılmaktadır. Davranım ve kişilik bozukluğu, öfke kontrolünde problem, çevreye yönelik saldırganlık, kendine zarar verme, intihar eğilimi veya madde bağımlılığı gibi psikiyatrik sorunları olan çocuklarımız bakırköy ruh ve sinir hastalıkları hastanesine götürülmekte, psikiyatristi ile görüşmeleri sağlanmakta ve ilaç tedavileri düzenlenmektedir. Kuruluşlarda kalan çocuklar uyum sürecinde yoğun mesleki çalışmalar ile kurumdaki kalkış-yatış ve yemek saatleri, oda temizliği, bireysel hijyen ve personelle ilişkileri konusunda desteklenmektedir. Merkeze kabul edilen çocuklara koruma bakım ve rehabilitasyon merkezleri ile bakım ve sosyal rehabilitasyon merkezleri yönergesi doğrultusunda belirlenen usul ve esaslar çerçevesinde harçlık verilmektedir.

Alınan her türlü tedbir ve mesleki çalışmaya rağmen merkezden kaçan, mesleki ve psikiyatrik çalışmaya cevap vermeyen ve hizmeti reddeden çocuklar hakkında gerekli yasal işlem yapılmaktadır.

Kuruluştaki sağlanan hizmetler kuruluşun amacına uygun şekilde planlanmakta ve değişen ihtiyaçlara göre güncellenmektedir.

Bu mesleki çalışmalarla psikososyal gelişimi risk altında olan çocukların kendi kendilerine yeterli duruma gelmeleri, eğitim çağında ise eğitimlerine geri dönmeleri, eğitim çağında olmayanların mesleki eğitime yönlendirilmesi ve ailelerine tesliminde risk teşkil etmeyen çocukların aileye teslimi amaçlanmaktadır.

Kuruluşun hizmetlerini 5395 sayılı çocuk koruma kanunu, 2828 sayılı yasa ve aile ve sosyal politikalar bakanlığının korunmaya muhtaç çocuk ile ilgili yürürlükte olan yönetmeliklerine uygun olarak hizmetlerini sürdürmektedir. Kuruluştaki hali hazırda kullanılan tüm form ve iş tanımları aile ve sosyal politikalar bakanlığının mevzuatına uygunluk arz etmektedir (çocuk destek yönetmeliği).

2.5.2. Kurumun Amaç Ve Hizmetlerinin Sosyal Hizmetlerle İlgisi

Kuruluş 2005 yılında yürürlüğe giren 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu kapsamında iş ve işlemlerini sürdürmektedir. Kuruluş, işleyişi ve amaçları doğrultusunda sosyal hizmetlerin temeli olan bireyin kendine yeterli hale gelmesi ve toplumda maruz kaldığı riskler sonucu işlevselliğini yitiren erkek çocuklarının yeniden topluma kazandırılmasını ve toplum sağlığını amaçlamaktadır. Kuruluşun faaliyet gösterdiği sosyal hizmet alanı değişen toplum yapımızla ve çarpık kentleşmenin kontrol edilemez bir hızla yaygınlaşmasıyla daha da önem kazanmıştır.

Günümüzde çocuğa karşı işlenen suçlar ciddi biçimde artmıştır. İhmal ve istismara maruz kalan çocukların rehabilitasyonu ve yaşadıkları olayların olumsuz yönlerinden kurtularak tekrar işlevselliklerini kazanmaları sosyal hizmetlerin temel görevlerinden biridir.

Bu bağlamda hizmetlerini sürdüren kuruluştaki sosyal hizmet uygulamaları profesyonel bir yaklaşımla ele alınmakta ve uygulanmaktadır. Sosyal hizmet uygulamalarının planlı ve sürekli olarak hizmet alanlara sunulmasında temel görevli sosyal servistir.

Sosyal servis tüm mesleki çalışmaların yapıldığı, çocukların özlük dosyalarının ve çocukla ilgili diğer gizli bilgilerin muhafaza edildiği birimdir. Sosyal servis Kuruluş müdürüne bağlı olarak çalışmalarını planlamakta ve sürdürmektedir. Sosyal serviste görev alan meslek elemanlarının görevleri ÇODEM yönetmeliğinde şu şekilde belirtilmiştir.

Sosyal serviste görev alacak kişilerce yürütülecek çalışmalar

MADDE 27 – (1) Sosyal serviste görev alacak kişiler tarafından yürütülecek çalışmalar şunlardır:

- a) Çocukla ilgili yapılan tüm mesleki çalışmaları ve yazışmaları içeren kişisel dosyalar ile bilişim sisteminde yer alan tüm kayıtların gizlilik ilkesine uygun olarak hazırlanması ve saklanmasını sağlamak,
- b) Mesleki çalışmalar, raporlar ve tutanakların kaydedildiği mesleki raporlar kayıt defterini tutmak,
- c) Çocuk kütük kayıt defterini düzenli olarak tutmak,
- ç) Çocuklara yönelik sosyal, kültürel, sportif ve eğitsel etkinlikler düzenlemek,
- d) Personele yönelik hizmet içi eğitim programlarını planlamak,
- e) Merkez hizmetlerinden faydalanan çocukların merkeze geliş nedenleri ve buldukları sosyo-ekonomik ortam ile ilgili istatistiksel veri ve raporları hazırlayarak koruyucu ve önleyici çalışmalar yapmak üzere il müdürlüğüne göndermek,
- f) Tüm verileri zamanında ve eksiksiz olarak bilişim sistemine işlemek ve güncellemek,
- g) Tedbir kararlarının alınması, kaldırılması veya değiştirilmesine ilişkin iş ve işlemleri koordine etmek,
- ğ) Personele yönelik hizmet içi eğitim programlarını düzenlemek ve uygulamak.

Kuruluşun sosyal servisi kuruluşa yeni gelen her çocuk için aşağıda yer alan sosyal hizmet modelini benimsemiştir ve Kuruluşa yeni gelen çocuklar için uygulanan hizmet modeli şu şekildedir.

1. BASAMAK: Her çocuk en az 15 gün bu basamakta kalacaktır. Çocuğun kuruluşa geldiği ilk hafta değerlendirilmeyecektir. Haftalık değerlendirmede en az 100 puan alan çocuk 2 haftanın sonunda 200 puana ulaştığında 2.basamağa yükselebilecektir. 1.basamakta iken çocuk dışarı iznine ve dışarıdaki sosyal faaliyetlere katılamayacaktır. Bununla birlikte Sosyal Servisteki danışmanı tarafından uygun görülen aile üyeleriyle görüşebilecek ve kuruluş içindeki çalışmalara katılabilecektir.

2. BASAMAK: Bu basamakta her çocuk en az 10 hafta kalacaktır. Haftalık olarak en az 100 puan alan çocuklar 10 haftanın sonunda 1000 puanı topladıklarında

3.basamağa yükselmeye hak kazanacaktır. Haftalık 100 puanı toplayamayan çocuklar puanı toplayamadıkları hafta 1. Basamak kurallarına bağlı kalacaktır. Ertesi hafta 100 puana ulaştıklarında 2. Basamağa yeniden çıkabileceklerdir. Sistem başlatıldığında kuruluştaki kalmakta olan çocuklar 2. Basamaktan başlayacaktır. Psiko-sosyal destek programına uymayan çocuklar 3. Basamağa geçemeyecektir. 2. Basamakta olan çocuk; yaş gruplarına göre değerlendirilen sürelerde haftalık dışarı iznini kullanabilecektir (14-15 yaş: 4 saat, 16-17 yaş: 5 saat, 17 ve üstü yaş: 6 saat). 15 yaş altı çocuklar refakatçi eşliğinde dışarı çıkabilecektir. Aynı zamanda bu basamaktaki çocuklar sosyal faaliyetlere katılabilecek, mesleki kurslara, işe ve eğitime başlayabilecek, işe/kursa/eğitime giderken varsa cep telefonlarını kullanabileceklerdir. İnternet kullanım hakkını elde edeceklerdir.

3. BASAMAK: Çocuk kuruluştaki kaldığı sürece bu basamakta kalabilecektir. Kuruluşu izinsiz terk ettiği takdirde 1. Basamağa düşecektir. Haftalık 100 puanı elde edemediği takdirde 2.basamağa gerileyecek, bir sonraki hafta 100 puana ulaştığında yeniden 3.basamağa çıkabilecektir. Bu basamaktaki çocuklar dışarı izinlerinde telefon kullanabilecek, sinema, tiyatro bileti, yemek vb. gibi motivasyonel ödüller elde edebilecek, danışmanı tarafından uygun görüldüğü takdirde izin saatleri artırılabilir.

ANKA projesi kapsamında hazırlanmış olan Psiko-Sosyal Rehabilitasyon Programı ve Grup Çalışmaları planlanmış, gerekli görev dağılımı yapılmış ve çalışmalara başlanmıştır.

Kuruluştaki kalan çocukların ailelerine ev ziyaretleri yapılarak sosyal inceleme raporu düzenlenmekte ve bu raporlar çocuğun özlük dosyasında muhafaza edilmektedir. Söz konusu raporlarla çocuğun kurum bakımına alınma nedenleri irdelenmekte ve yapılan mesleki çalışmalarla çocuğun aileye döndürülmesi hedeflenmektedir. Kurum bakımından aile yanına döndürülebilen çocuklara danışmanlık hizmeti evdeyken de devam ettirilebilmekte ve sosyo-ekonomik nedenlerle risk altında bulunan çocuklara aylık 600 TL'ye kadar sosyal destek sağlanabilmektedir.

a) Kurum yönetiminin nereye bağlı olduğu,

Çocuk Destek Merkezleri Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü taşra teşkilatında yer aldığından İstanbul Valiliği İstanbul Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüne bağlı olarak görevlerini yerine getirmektedir.

b) Kurumun sosyal hizmet uygulamalarına uygun olup olmadığı,

Kuruluş Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesinde sosyal hizmet genel uygulama ve esaslarına göre hizmetlerini sürdürmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin de taraf olduğu çocuk hakları Sözleşmesi tüm işlemlerde esas alınmakta ve sözleşmenin maddeleri doğrultusunda iş ve işlemler yürütülmektedir.

c) Kurum yöneticilerinin sosyal hizmetle ilgili programlarını uygulamasında personele yardımcı olup olmadıkları veya böyle bir kapasite ve eğilime sahip bulunup bulunmadıkları.

Kuruluşun yönetimi Kuruluş müdürü tarafından sağlanmaktadır. Tüm personelin görev ve sorumlulukları yasal olarak belirlenmiştir. Eğitsel servis, sağlık servisi ve koordinasyon kurulu gibi örgütsel yapılanmalar ve komisyonlar kuruluşun yönetimine ve işleyişine katkı sunmaktadır. Bu örgütsel yapıların adları ve görevleri aşağıdadır.

a) Komisyonlar Koordinasyon ve değerlendirme komisyonu

(1) Koordinasyon ve değerlendirme komisyonu; merkez müdürü, müdür yardımcısı, meslek elemanları, hemşire, din görevlisi ve çocuk temsilcisinden oluşur. İhtiyaç duyulması halinde diğer personel toplantıya çağrılır.

(2) Çocuk temsilcisi, çocuklara ilişkin görüşülen konular süresince komisyon toplantısına katılır.

(3) Merkez müdürü komisyonun başkanıdır; bulunmadığı zamanlarda vekili komisyona başkanlık eder.

(4) Koordinasyon ve değerlendirme komisyonu her ayın son iş günü toplanır. Merkez müdürü gerekli gördüğü hallerde komisyonu olağanüstü toplantıya çağırabilir. Komisyon en az beş üyenin katılımı ile toplanır. Kararlar oy çokluğu ile alınır. Oyların eşit olması halinde başkanın bulunduğu taraf çoğunlukta kabul edilir.

(5) Komisyonun sekretaryası sosyal servis tarafından yerine getirilir. Çocukla ilgili karar alınması halinde bir örneği çocuğun dosyasında saklanır. Koordinasyon ve değerlendirme komisyonunun görevleri

Koordinasyon ve değerlendirme komisyonunun görevleri şunlardır:

a) Yıllık çalışma planını hazırlamak,

- b) Yıllık çalışma planı çerçevesinde üç ayda bir uygulamaları değerlendirmek, yaşanan sorunlar ve çözüm yollarına ilişkin öneriler geliştirmek, konuya ilişkin rapor hazırlamak,
- c) Merkezin öngörülebilir iç ve dış risklerini belirlemek, risklerin ortadan kaldırılmasına yönelik gerekli tedbirleri almak,
- ç) Çocukların yaş, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda devam edecekleri eğitim kurumlarının ve kamu veya özel işyerlerinde hangi iş ve meslek dallarında eğitim alabileceklerinin belirlenmesi konusunda değerlendirmeler yapmak,
- d) Çocukların eğitimlerine devam edebilmeleri için gerekli olan ihtiyaçlarını belirlemek ve bu konuya ilişkin kararlar almak,
- e) Çocukların aileleri ile sağlıklı ilişkiler kurmaları, geliştirmeleri ve toplum içinde desteklenmeleri amacıyla çalışmalarda bulunmak,
- f) Merkezde ek ders karşılığında çalışma talebinde bulunan kişilerin başvurularını incelemek, gerekli onaylar alındıktan sonra çalışmalarını izlemek ve değerlendirmek,
- g) Çocukların psikolojik ve sosyal yönden gelişimlerinin sağlanması amacıyla toplum kaynaklarını da kullanarak sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikler düzenlenmesine karar vermek,
- ğ) Çocuk temsilcisi tarafından toplantı gündemine getirilen konulara ilişkin çözüm önerileri geliştirmek ve alınan kararları çocuklara iletme,
- h) Kuruludan izinli veya izinsiz ayrılan çocukların durumlarını değerlendirmek,
- ı) Okula servis ile gitmek zorunda olan çocukların durumunu değerlendirmek ve karara bağlamak,
- i) Yapılan etkinlikleri gözden geçirmek, etkinliklere ilişkin önerileri değerlendirmek ve karara bağlamak,
- j) Personelin gelişim ve eğitim gereksinimlerini belirleyerek yıllık eğitim planlarını oluşturmak,
- k) Çocukların merkeze giriş-çıkış saatlerini belirlemek.

Koordinasyon ve değerlendirme komisyonlarında alınan kararların uygulanması amacı ile iş bölümüne ilişkin görevlendirmeler merkez müdürü tarafından yapılır. Vaka tartışma ve değerlendirme toplantısı

Vaka tartışma ve değerlendirme toplantıları

(1) Vaka tartışma ve değerlendirme toplantısına merkez müdürü veya vekili başkanlığında müdür yardımcısı, meslek elemanları, hemşire ve gerekli görülen diğer personel katılır.

(2) Toplantılar ayda bir yapılır. İhtiyaç duyulması halinde süre beklenmeksizin de toplantı yapılabilir. Toplantıda merkezden hizmet almakta olan her çocuk ele alınarak çocuğa ilişkin yapılan çalışmalar, çocuğa uygulanan programlardan yararlanma düzeyi ve psikososyal destek sürecinin işleyişi değerlendirilir. Danışman, çocukla ve ilgili diğer kişilerle yaptıkları görüşmeleri içeren raporların sunumunu yapar. Üyelerin tümü vaka hakkındaki mesleki görüş ve önerilerini ifade eder. Toplantıda sorunlar ve çözüm önerileri değerlendirilir, vakanın çözümüne ilişkin kararlar alınır ve bu doğrultuda iş bölümü yapılır. Mesleki müdahalelere rağmen uyum sorunu devam eden çocuklar, çok yönlü ele alınarak uygun çözüm yolları aranır.

(3) Çocuk ve ergen psikiyatristi, yetişkin psikiyatristi veya diğer görevlilerin vakaya ve tedavi sürecine ilişkin değerlendirmeleri vaka tartışma ve değerlendirme toplantılarında göz önünde bulundurulur.

(4) Çocuk kendisi hakkında alınan kararlara ilişkin bilgilendirilir ve alınan kararların uygulanmasına katılımı sağlanır.

(5) Çocuğa yönelik psiko-sosyal destek sürecinin devamı veya sonlandırılması, çocuğun aile veya yakınları yanına dönüşü veya farklı sosyal hizmet modellerinden yararlandırılması hususları değerlendirilir.

(6) Uygulama sonuçları değerlendirilir, çalışmalar raporlaştırılır ve vaka takip formuna işlenir. Vakalara ilişkin tüm rapor ve belgeler çocuğun dosyasında saklanır.

Çocuk komisyonu

(1) Çocuk komisyonu merkezde kalan çocuklardan oluşur. Çocukların yönetime katılmaları, kendilerini ifade edebilmeleri, sorumluluk almaları, verilen görevi yerine getirebilmeleri ve sosyal çevrenin gerektirdiği kurallara uygun davranmaları amacıyla oluşturulur.

(2) Çocuk komisyonu, çocuk temsilcisi başkanlığında her ayın üçüncü haftasının ilk iş gününde toplanır.

(3) Çocuklar sorunlarını bu komisyonda tartışır ve çözüme yönelik öneriler çocuk temsilcisi tarafından koordinasyon ve değerlendirme komisyonunda görüşülmek ve karara bağlanmak üzere idareye iletilir.

b)Çocuk temsilcisi

(1) Çocuk temsilcisi, merkezde kalan ve aday olan çocuklar arasından çocuk komisyonunca bir defaya mahsus olmak üzere, altı ay süre için seçilir.

(2) Çocuk temsilcisi, gizli oy ve açık sayım yapılarak seçilir. Seçimde en yüksek oyu alan çocuk temsilcisi olur. Oyların eşit olması halinde kura çekilir.

(3) Seçim, merkez müdürünün görevlendirdiği personelin yönetimi ve denetimi altında gerçekleştirilir. Seçimlere ilişkin her türlü bilgi ve belge kuruluştta muhafaza edilir.

(4) Çocuk temsilcisi çocuk komisyonu tarafından alınan kararları koordinasyon ve değerlendirme komisyonunda görüşülmek üzere idareye iletir.

c)Ödül ve disiplin komisyonu

(1) Merkezde bulunan çocukların, merkez kurallarına uygun davranmaları, merkezde ve merkez dışında olumlu sosyal ilişkiler içinde olmaları, okul başarılarının artırılması, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılımlarının desteklenmesi ve olumlu davranışlar kazanması amacıyla merkezde bir ödül ve disiplin komisyonu oluşturulur.

(2) Komisyonun başkanı merkez müdürüdür. Komisyon, merkez müdürü, müdür yardımcısı ve merkezde görevli meslek elemanlarından oluşur. Komisyonun toplanabilmesi için en az beş üyenin bulunması zorunludur. Yeterli meslek elemanı bulunmaması sebebi ile toplantı yeter sayısının sağlanamadığı durumlarda il müdürlüğü tarafından görevlendirme yapılır. Kararlar oy çokluğu ile alınır.

(3) Merkezde görevli danışman ve diğer mesleki personel, çocuklara ödül verilmesi ve kısıtlamaların uygulanması için komisyona yazılı olarak öneride bulunur.

(4) Komisyon, her ayın son haftası olağan olarak toplanır. Olağanüstü hallerde merkez müdürünün uygun göreceği günde toplantı yapılır. Toplantıda alınan kararlar rapor haline getirilir ve bir örneği çocuğun dosyasında saklanır. Komisyonun sekretaryası görevlendirilen komisyon üyelerinden biri tarafından yerine getirilir.

(5) Çocuğa yönelik kısıtlama uygulanacağı hallerde çocukla görüşme yapılır.

Çocuk ve destek merkezleri statükocu bir yapıda olmadığı değişen şartlara göre hızlı bir biçimde yapılanabildiği görülmüştür (Çocuk Destek Yönetmeliği).

2.5.3. Kurumun Olanakları

Kuruluş hizmetlerinde birçok gönüllü yer almakla birlikte bu gönüllüler kurum içinde çocukların özellikleri nedeniyle nadiren çalıştırılmakta, daha çok maddi katkılarından yararlanılmaktadır.

İstanbul Valiliği SYDV kuruluşta kalan çocukların ihtiyaçlarının karşılanması için ödenek ayırmaktadır. Aynı zamanda İstanbul Çocukları Vakfı Kuruluş çalışmalarına destek sunmaktadır.

5395 sayılı yasa kapsamında Gençlik ve Spor genel Müdürlüğü çalışmalarında kurum bakımında olan çocuklara kamp kurs gibi çalışmalarında öncelik tanımaktadır.

Kuruluşun temel ihtiyaçları Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bütçesinden karşılanmakta, personel maaşları, yemek alımı, kırtasiye giderleri, çocukların yaşam alanlarına yönelik satın almalar, faturalar genel bütçeden karşılanmaktadır (Çocuk Destek Yönetmeliği).

2.6. ALANA ÖZGÜ YURT İÇİNDE VE YURT DIŞINDA YAPILMIŞ BAŞLICA ÇALIŞMALAR

Duman ve Sukan (2014: 126) tarafından yapılan araştırmada toplum içinde sıklıkla karşılaşılan dezavantajlı gruplardan olan zihinsel engelli çocuklarda spora katılımın sosyal gelişim üzerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada çocuklarını spora yönlendiren ebeveyn görüşleri dikkate alınmış, ebeveyn görüşlerinin belirlenmesinde anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, ebeveyn görüşlerine göre zihinsel engelli çocuklarda spora katılımın birçok sosyal becerinin (toplumda kabul görme, kendini mutlu hissetme, iletişim becerileri) gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Vankim ve Nelson (2013: 7) tarafından yapılan araştırmada genç bireylerde spora katılımın psikolojik sağlık ve sosyalleşme üzerindeki etkilerinin incelenmesi

amaçlanmıştır. araştırmaya toplam 14,804 genç birey katılmış, katılımcıların stres düzeyler, mental sağlık özellikleri ve sosyalleşme düzeyleri anket kullanılarak test edilmiştir. Katılımcıların sosyalleşme düzeylerinde kriter olarak katılımcıların arkadaşları ile vakit geçirme süreleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın sonunda katılımcıların günlük fiziksel aktivite düzeyleri arttıkça psikolojik sağlık düzeylerinin de arttığı, algılanan stres düzeyinin azaldığı, bunun yanında arkadaşları ile vakit geçirme sürelerinde artış meydana geldiği tespit edilmiştir.

Berber (2011) tarafından yapılan araştırmada sosyal dezavantajlı çocuklar içerisinde yer alan işitme engelli çocukların sosyal gelişimlerinin desteklenmesinde sporun etkinliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Afyon, Kütahya ve Eskişehir illerinde bulunan işitme engelliler ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan toplam 100 işitme engelli çocuk katılmıştır. Araştırmada çocukların spor yapıp yapmama durumları ile sosyalleşme düzeylerinin belirlenmesinde anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda spor yapan ve yapmayan işitme engellilerin sosyalleşme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu, buna göre spor etkinliklerine katılan işitme engelli çocukların daha yüksek sosyalleşme düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Çavdar (2011: 79) tarafından yapılan araştırmada spor etkinliklerine katılımın sosyal dezavantajlı zihinsel engelli çocukların toplumsallaşma becerileri üzerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 7-12 yaş grubunda bulunan toplam 24 öğretilebilir zihinsel engelli çocuk katılmıştır. Çocuklar deney ve kontrol grubu olmak üzere 12'şer kişiden oluşan iki gruba ayrılmış, deney grubunda bulunan çocuklara 14 hafta boyunca beden eğitimi ve spor etkinlik programı uygulanmış, bu süreçte kontrol grubunda bulunan çocuklar mevcut eğitimlerine devam etmiştir. Araştırmanın sonunda kontrol grubunda bulunan çocuklarla kıyaslandığı zaman beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılan öğretilebilir zihinsel engelli çocukların başkalarının farkında olma, başkaları ile iletişim ve grup etkinliklerine dâhil olma becerilerinde anlamlı bir artış meydana geldiği tespit edilmiştir.

Durualp ve Aral (2010: 160) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda oyun temelli sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri gelişimi üzerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya toplam 96 çocuk dahil edilmiş ve çocuklar deney (n: 48) ve kontrol (n:48) grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Her iki grupta sekiz hafta boyunca mevcut eğitim programlarına devam

etmiş, bu süreçte deney grubunda bulunan çocuklar mevcut eğitim programlarına ek olarak haftada üç kez olmak üzere oyun temelli sosyal beceri eğitimine dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda kontrol grubunda bulunan çocuklara kıyasla oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların sosyal beceri düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir gelişme meydana geldiği tespit edilmiştir.

Gezer (2010) tarafından yapılan çalışmada farklı yaş gruplarında bulunan genç sporcuların sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada sporcuların sosyal beceri düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Eğitim düzeylerine göre ele alındığı zaman sporcuların sosyal beceri alt boyutlarından olan duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol alt boyutlarına ilişkin puanlarının öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bunun yanında sporcuların sosyal beceri düzeylerinin yaş gruplarına ve ilgilendikleri spor türüne (takım/ferdi) istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dimech ve Seiler (2010: 191) tarafından yapılan çalışmada, spor etkinliklerine katılımın çocuklarda sıklıkla görülen sosyal kaygı üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada çocukların sergiledikleri sosyal kaygı davranışlarının öğretmen ve ebeveyn gözlemlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda çocukların sosyal kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş, buna göre kız çocuklarının sosyal kaygı düzeylerinin erkek çocuklarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında ilgilenilen spor türünün de sosyal kaygı düzeyi üzerinde önemli bir belirleyici olduğu belirlenmiş, buna göre bireysel spor dalları ile ilgilenen çocuklarla kıyaslandığı zaman, takım sporları ile ilgilenen çocukların sosyal kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Çelik (2007) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğrencilerine uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal gelişim ve uyum düzeyi üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya katılan ilköğretim öğrencileri deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Çalışma kapsamında kontrol grubunda bulunan öğrencilerin mevcut ders müfredatlarına devam etmiş, deney grubunda bulunan çocuklara ise toplam 10 oturumdan oluşan sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin okula uyum düzeyleri ile sosyal yeterlik

düzeylerinin sınıf, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumları, anne ve baba meslekleri, ailenin gelir düzeyi, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve öğretmenlerin sahip oldukları demografik özelliklere göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında yapılan karşılaştırmada ise ön test puanları ile kıyaslandığı zaman deney grubunda bulunan çocukların son test sosyal beceri puanlarında anlamlı bir artış meydana geldiği belirlenmiştir.

Papacharisis ve diğerleri (2005: 251) tarafından yapılan araştırmada 10-12 yaş grubunda bulunan çocuklarda bazı sosyal yaşam davranışlarının spor etkinlikleri kullanılarak öğretilmesi amaçlanmıştır. Deney ve kontrol gruplu olarak gerçekleştirilen çalışmada deney grubunda bulunan çocuklar 8 haftalık spor eğitim programına dâhil edilmiş, Bu süreçte kontrol grubunda bulunan çocuklar herhangi bir spor aktivitesine katılmamıştır. Uygulanan 8 haftalık spor eğitim programının sonunda kontrol grubunda bulunan çocuklarla kıyaslandığı zaman deney grubunda bulunan çocukların problem çözme, hedef belirleme ve pozitif düşünme becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği tespit edilmiştir.

Kızmaz (2004) tarafından yapılan araştırmada takım sporları ve bireysel spor dalları ile ilgilenen bireylerin sosyal uyum ve genel uyum düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya bireysel spor dalları ile ilgilenen 71 sporcu ile takım sporlarıyla ilgilenen 66 sporcu olmak üzere toplam 137 sporcu katılmıştır. Katılımcıların sahip oldukları kişilik özelliklerinin, sosyal uyum ve genel uyum düzeylerinin belirlenmesinde Hacettepe Kişilik Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda takım sporları ile bireysel spor dallarıyla ilgilenen sporcuların kişilik özellikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Aynı araştırmada katılımcıların spor yapma yaşları ile sosyal uyum ve genel uyum düzeyleri arasında anlamlı bir korelasyon olduğu belirlenmiş, buna göre katılımcıların sporla ilgilenme yılları arttıkça sosyal uyum ve genel uyum düzeylerinin de artış gösterdiği belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Yapılan bu araştırmada literatürde sıklıkla kullanılan deneysel araştırma modelinden yararlanılmıştır. Bilindiği gibi deneysel araştırma modellerinden uygulanan deneysel bir çalışmanın etkilerinin deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırılması amaçlanmaktadır (Can, 2014b: 13). Bu kapsamda yapılan bu araştırmada katılımcılar deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmış, deney grubunda bulunan çocuklar spor eğitim programına dâhil edilmiş, bu süreçte kontrol grubunda bulunan çocuklar örgün eğitim hizmetlerinde yer alan müfredatları dâhilinde mevcut eğitimlerine devam etmiştir. Uygulanan spor eğitim programının öncesinde ve sonrasında hem deney hem de kontrol grubunun kişilik özelliklerindeki değişimler karşılaştırılmıştır.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Türkiye’de Çocuk Destek Merkezlerinde (ÇODEM) hizmet alan 11-18 yaş arası erkek çocuklar oluşturmaktadır. Çocuk Destek Merkezleri Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın bünyesi altında yer alan kurumlardır. Türkiye’de söz konusu dönemde Çocuk Destek Merkezlerinde hizmet alan 11-18 yaş arası toplam 167 çocuk bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmanın örneklem grubunu İstanbul Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü’ne bağlı faaliyet gösteren 5 farklı Çocuk Destek Merkezinde hizmet alan 11-18 yaş arası toplam 141 erkek çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde basit yansız örneklem modelinden yararlanılmıştır. Bilindiği gibi basit yansız örneklem modelinde evren içerisinde

bulunan herhangi bir bireyin örnekleme dâhil olma olasılığı eşit düzeydedir (Can, 2014b: 25). Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin tamamı örgün eğitim kurumlarında eğitimlerine dâhil eden öğrencilerden seçilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çocukların öğrenim gördükleri merkezler aşağıda sıralanmıştır;

Ağaçlı Çocuk Destek Merkezi

Ayvansaray Çocuk Destek Merkezi

Florya Çocuk Destek Merkez

Yel Değirmeni Çocuk Destek Merkez

Yel Değirmeni'ne Bağlı Kartal Gözlem Evi

3.3. UYGULANAN SPOR EĞİTİM PROGRAMLARI

Araştırmaya katılan çocuklar deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmış (deney grubu 71, kontrol grubu 70 kişi), deney grubunda bulunan çocuklar 6 aylık spor eğitim programına dâhil edilmiştir. Bu süreçte kontrol grubunda bulunan çocuklar örgün eğitim programlarındaki ders müfredatlarına devam etmiş, herhangi bir spor etkinliğine dâhil edilmemiştir. Deney grubunda bulunan çocuklar futbol, basketbol, masa tenisi, bilardo, atletizm (kısa mesafe uzun mesafe koşuları) spor dallarından herhangi birine kendi istekleri ve tercihleri doğrultusunda katılmıştır. Deney grubunda uygulanan 6 aylık spor eğitim programlarında çalışmalar haftada 3 gün ve günde 1,5 saat olacak şekilde düzenlenmiştir. Çalışmanın ilk iki aylık bölümünde öğrencilerle tanışma, uygulanacak spor dallarına ilişkin genel bilgilerin verilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın son dört aylık döneminde her katılımcı ilgi ve gereksinimlerine göre araştırma kapsamında uygulanan spor eğitim programlarına dâhil edilmiştir.

Araştırma kapsamında uygulanan spor branşları kurumların sahip oldukları sportif imkânlarla göre belirlenmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan takım sporları (futbol, basketbol) ve bireysel spor dalları (masa tenisi, bilardo, atletizm) ile katılımcıların aşağıdaki özelliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır;

Takım sporları: Takım sporlarına katılım ile öğrencilerin sosyal gelişimlerinin desteklenmesi, işbirliği, dayanışma ve yardımlaşma duygularının gelişmesi,

sorumluluk alma, inisiyatif alma, bunun yanında empati kurma becerilerinin arttırılması amaçlanmıştır.

Ferdi sporlar: Ferdi spor dallarına katılım ile öğrencilerin özgüven ve öz-yeterlik düzeylerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmaya katılan çocukların sosyal uyum ve kişilik özelliklerinin tespit edilmesinde Hacettepe Kişilik Envanteri (HKE) kullanılmıştır. Özgüven'e (1992) göre envanter kişisel ve sosyal uyum düzeyi ile her iki boyutta yer alan 4'er farklı kişilik özelliğini ölçmede kullanılmaktadır. Böylece envanter ile sekiz farklı kişilik özelliği ölçülebilmektedir. Her ölçek alt boyutunda 20'şer soru yer almaktadır. Sorulara doğru veya yanlış olmak üzere iki cevap verilebilmektedir. Ölçekten elde edilen puanların değerlendirilmesinde cevap anahtarı kullanılmaktadır. Her madde 1 puan ile değerlendirilmekte olup, puanların yüksek olması olumlu, düşük olması ise olumsuz durum olarak kabul edilmektedir (Dündar, 2009: 144).

3.5. İSTATİSTİKSEL ANALİZ

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Katılımcıların Kişilik Envanterinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapmalarının belirlenmesinde tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların Kişilik Envanterinden aldıkları puanlardaki değişimin karşılaştırılmasında Tekrarlı Ölçümler Anova analizi kullanılmıştır. Tekrarlı Ölçümler Anova analizi, bir veya daha fazla gruptan birden çok tekrarda yapılan ölçümle elde edilen verileri karşılaştırmak için kullanılan bir analizdir. Bu analiz ile Kişilik Envanterinden elde edilen puanlardaki değişimde grupların etkisi araştırılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerinin yüzdelerle dağılımlarının belirlenmesinde ise frekans analizinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmaya katılan 141 öğrenciye ait betimsel istatistikler Tablo 3 ve Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans Ve Yüzdeler Dağılımları

| Demografik sorular | Yanıtlar | Deney grubu | | Kontrol grubu | |
|--------------------------------|-------------------|-------------|-------|---------------|-------|
| | | f | % | f | % |
| Aktif spor yapıyor musunuz? | Evet | 21 | 29,6 | 16 | 22,9 |
| | Hayır | 50 | 70,4 | 54 | 77,1 |
| | Toplam | 71 | 100,0 | 70 | 100,0 |
| Anne sağ mı? | Evet | 59 | 83,1 | 59 | 84,3 |
| | Hayır | 12 | 16,9 | 11 | 15,7 |
| | Toplam | 71 | 100,0 | 70 | 100,0 |
| Baba sağ mı? | Evet | 64 | 90,1 | 58 | 82,9 |
| | Hayır | 7 | 9,9 | 12 | 17,1 |
| | Toplam | 71 | 100,0 | 70 | 100,0 |
| Anne baba birlikte yaşıyor mu? | Evet | 7 | 9,9 | 6 | 8,6 |
| | Hayır | 64 | 90,1 | 64 | 91,4 |
| | Toplam | 71 | 100,0 | 70 | 100,0 |
| Yaşınız nedir? | 12-13 yaş | 8 | 11,3 | 8 | 11,4 |
| | 14-15 yaş | 29 | 40,8 | 20 | 28,6 |
| | 16-17 yaş | 30 | 42,3 | 37 | 52,9 |
| | 18 yaş | 4 | 5,6 | 5 | 7,1 |
| | Toplam | 71 | 100,0 | 70 | 100,0 |
| Eğitim durumunuz nedir? | Okula gitmeyenler | 18 | 25,4 | 23 | 32,9 |
| | İlkokul | 14 | 19,7 | 5 | 7,1 |
| | Ortaokul | 19 | 26,8 | 21 | 30,0 |
| | Lise | 20 | 28,2 | 21 | 30,0 |
| | Toplam | 71 | 100,0 | 70 | 100,0 |
| Sağlık sorunuz var mı? | Var | 2 | 2,8 | 1 | 1,4 |
| | Yok | 69 | 97,2 | 69 | 98,6 |
| | Toplam | 71 | 100,0 | 70 | 100,0 |

Tablo 4. Katılımcıların Hacettepe Kişilik Envanteri Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

| Alt Boyutlar | N | En düşük | En yüksek | X | Ss |
|----------------------------|-----|----------|-----------|-------|--------|
| Kendini gerçekleştirme ön | 141 | 7 | 14 | 10,22 | 1,582 |
| Kendini gerçekleştirme son | 141 | 4 | 15 | 10,62 | 1,904 |
| Duygusal kararlılık ön | 141 | 2 | 17 | 10,67 | 4,516 |
| Duygusal kararlılık son | 141 | 3 | 18 | 11,06 | 4,202 |
| Nevrotik eğilimler ön | 141 | 2 | 18 | 12,35 | 4,434 |
| Nevrotik eğilimler son | 141 | 4 | 19 | 12,55 | 4,001 |
| Psikotik belirtiler ön | 141 | 2 | 18 | 11,80 | 4,594 |
| Psikotik belirtiler son | 141 | 3 | 18 | 11,89 | 4,259 |
| Aile ilişkileri ön | 141 | 3 | 17 | 10,68 | 4,536 |
| Aile ilişkileri son | 141 | 2 | 17 | 10,82 | 4,549 |
| Sosyal ilişkiler ön | 141 | 5 | 14 | 10,11 | 2,766 |
| Sosyal ilişkiler son | 141 | 4 | 15 | 10,77 | 2,576 |
| Sosyal normlar ön | 141 | 10 | 14 | 11,97 | 1,042 |
| Sosyal normlar son | 141 | 9 | 15 | 12,43 | 1,277 |
| Anti sosyal eğilimler ön | 141 | 3 | 18 | 11,45 | 5,433 |
| Anti sosyal eğilimler son | 141 | 3 | 18 | 11,65 | 4,614 |
| Kişisel uyum ön | 141 | 17 | 64 | 45,04 | 14,034 |
| Kişisel uyum son | 141 | 22 | 64 | 46,70 | 12,488 |
| Sosyal uyum ön | 141 | 29 | 55 | 44,21 | 7,350 |
| Sosyal uyum son | 141 | 24 | 57 | 45,66 | 7,153 |
| Genel uyum ön | 141 | 48 | 114 | 89,24 | 21,041 |
| Genel uyum son | 141 | 49 | 121 | 92,35 | 19,110 |

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların tüm kişilik alt boyutlarından orta düzeyde puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 5. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Kendini Gerçekleştirme Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi

| Testler | Gruplar | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | 71 | 10,17 | 1,558 | 4,526 | ,035 |
| | Kontrol | 70 | 10,27 | 1,614 | | |
| Son test | Deney | 71 | 10,89 | 1,695 | | |
| | Kontrol | 70 | 10,34 | 2,070 | | |

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların kendini gerçekleştirme puanlarındaki değişimin deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F(1, 139)=4,526;p<0,05]. Deney grubunda bulunan katılımcıların kendini gerçekleştirme puanlarının daha fazla arttığı görülmektedir.

Tablo 6. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Duygusal Kararlılık Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi

| Testler | Gruplar | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | 71 | 10,93 | 4,415 | 4,060 | ,046 |
| | Kontrol | 70 | 10,40 | 4,633 | | |
| Son test | Deney | 71 | 11,65 | 4,165 | | |
| | Kontrol | 70 | 10,47 | 4,187 | | |

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların duygusal kararlılık puanlarındaki değişimin deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F(1, 139)=4,060;p<0,05]. Deney grubunda bulunan katılımcıların duygusal kararlılık puanlarının daha fazla arttığı görülmektedir.

Tablo 7. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Nevrotik Eğilimler Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi

| Testler | Gruplar | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | 71 | 12,65 | 4,431 | 2,089 | ,151 |
| | Kontrol | 70 | 12,04 | 4,448 | | |
| Son test | Deney | 71 | 13,11 | 4,006 | | |
| | Kontrol | 70 | 11,97 | 3,941 | | |

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların nevroitik eğilim düzeylerindeki değişimin deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [F(1, 139)=2,089;p>0,05].

Tablo 8. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Psikotik Belirtiler Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi

| Testler | Gruplar | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | 71 | 11,99 | 4,581 | 2,409 | ,123 |
| | Kontrol | 70 | 11,61 | 4,632 | | |
| Son test | Deney | 71 | 12,30 | 4,100 | | |
| | Kontrol | 70 | 11,49 | 4,406 | | |

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların psikotik belirtiler düzeylerindeki değişimin deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [F(1, 139)=2,409;p>0,05].

Tablo 9. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Aile İle İlişkiler Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi

| Testler | Gruplar | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | 71 | 10,89 | 4,525 | 5,969 | ,016 |
| | Kontrol | 70 | 10,47 | 4,571 | | |
| Son test | Deney | 71 | 11,21 | 4,475 | | |
| | Kontrol | 70 | 10,41 | 4,620 | | |

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların aile ile ilişkiler puanlarındaki değişimin deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$F(1, 139)=5,963;p<0,05$]. Deney grubunda bulunan katılımcıların aile ile ilişkiler puanı artarken, kontrol grubunda bulunan katılımcıların aile ile ilişkiler puanı azalmıştır.

Tablo 10. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Sosyal İlişkiler Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi

| Testler | Gruplar | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | 71 | 9,99 | 2,675 | 6,583 | ,011 |
| | Kontrol | 70 | 10,23 | 2,870 | | |
| Son test | Deney | 71 | 11,01 | 2,510 | | |
| | Kontrol | 70 | 10,53 | 2,636 | | |

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların sosyal ilişkiler puanlarındaki değişimin deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$F(1, 139)=6,583;p<0,05$]. Deney grubunda bulunan katılımcıların sosyal ilişkiler puanlarının daha fazla arttığı görülmektedir.

Tablo 11. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Sosyal Normlar Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi

| Testler | Gruplar | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | 71 | 12,00 | 1,042 | 6,808 | ,010 |
| | Kontrol | 70 | 11,94 | 1,048 | | |
| Son test | Deney | 71 | 12,69 | 1,214 | | |
| | Kontrol | 70 | 12,16 | 1,293 | | |

Tablo 11 incelendiğinde, katılımcıların sosyal normlar puanlarındaki değişimin deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$F(1, 139)=6,808;p<0,05$]. Deney grubunda bulunan katılımcıların sosyal normlar puanlarının daha fazla arttığı görülmektedir.

Tablo 12. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Anti Sosyal Eğilimler Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi

| Testler | Gruplar | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | 71 | 11,94 | 5,364 | 4,277 | ,040 |
| | Kontrol | 70 | 10,97 | 5,495 | | |
| Son test | Deney | 71 | 12,46 | 4,222 | | |
| | Kontrol | 70 | 10,81 | 4,870 | | |

Tablo 12 incelendiğinde, katılımcıların anti sosyal eğilimler puanlarındaki değişimin deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$F(1, 139)=4,277;p<0,05$]. Deney grubunda bulunan katılımcıların anti sosyal eğilimler puanları artarken, kontrol grubunda bulunan katılımcıların anti sosyal eğilimler puanları azalmıştır.

Tablo 13. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Kişisel Uyum Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi

| Testler | Gruplar | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|----|-------|--------|--------|------|
| Ön test | Deney | 71 | 45,73 | 13,948 | 13,055 | ,000 |
| | Kontrol | 70 | 44,33 | 14,187 | | |
| Son test | Deney | 71 | 48,80 | 12,176 | | |
| | Kontrol | 70 | 44,56 | 12,522 | | |

Tablo 13 incelendiğinde, katılımcıların kişisel uyum puanlarındaki değişimin deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$F(1, 139)=13,055;p<0,05$]. Deney grubunda bulunan katılımcıların kişisel uyum puanlarının daha fazla arttığı görülmektedir.

Tablo 14. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Sosyal Uyum Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi

| Testler | Gruplar | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|----|-------|-------|--------|------|
| Ön test | Deney | 71 | 44,82 | 7,409 | 22,978 | ,000 |
| | Kontrol | 70 | 43,59 | 7,290 | | |
| Son test | Deney | 71 | 47,38 | 6,681 | | |
| | Kontrol | 70 | 43,91 | 7,239 | | |

Tablo 14 incelendiğinde, katılımcıların sosyal uyum puanlarındaki değişimin deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$F(1, 139)=22,978;p<0,05$]. Deney grubunda bulunan katılımcıların sosyal uyum puanlarının daha fazla arttığı görülmektedir.

Tablo 15. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Genel Uyum Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi

| Testler | Gruplar | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|----|-------|--------|--------|------|
| Ön test | Deney | 71 | 90,55 | 21,056 | 25,236 | ,000 |
| | Kontrol | 70 | 87,91 | 21,095 | | |
| Son test | Deney | 71 | 96,18 | 18,408 | | |
| | Kontrol | 70 | 88,47 | 19,153 | | |

Tablo 15 incelendiğinde, katılımcıların genel uyum puanlarındaki değişimin deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$F(1, 139)=25,236;p<0,05$]. Deney grubunda bulunan katılımcıların genel uyum puanlarının daha fazla arttığı görülmektedir.

Tablo 16. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Kendini Gerçekleştirme Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Spor durumu | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|-------------|----|-------|-------|------|------|
| Ön test | Deney | Evet | 21 | 10,33 | 1,426 | ,079 | ,779 |
| | | Hayır | 50 | 10,10 | 1,619 | | |
| | Kontrol | Evet | 16 | 9,94 | 1,914 | | |
| | | Hayır | 54 | 10,37 | 1,521 | | |
| Son test | Deney | Evet | 21 | 10,90 | 1,814 | | |
| | | Hayır | 50 | 10,88 | 1,662 | | |
| | Kontrol | Evet | 16 | 10,00 | 2,556 | | |
| | | Hayır | 54 | 10,44 | 1,920 | | |

Tablo 16 incelendiğinde, katılımcıların kendini gerçekleştirme puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların aktif olarak spor yapma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1, 137)=,079;p>0,05$].

Tablo 17. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Duygusal Kararlılık Düzeylerindeki Değişimin Aktif Spor Yapma Durumlarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Spor durumu | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|-------------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | Evet | 21 | 11,29 | 4,429 | 5,328 | ,022 |
| | | Hayır | 50 | 10,78 | 4,446 | | |
| | Kontrol | Evet | 16 | 8,81 | 4,199 | | |
| | | Hayır | 54 | 10,87 | 4,687 | | |
| Son test | Deney | Evet | 21 | 12,10 | 4,182 | | |
| | | Hayır | 50 | 11,46 | 4,186 | | |
| | Kontrol | Evet | 16 | 10,25 | 3,512 | | |
| | | Hayır | 54 | 10,54 | 4,394 | | |

Tablo 17 incelendiğinde, katılımcıların duygusal kararlılık puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların aktif olarak spor yapma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F(1, 137)=5,328;p<0,05]. Deney grubundaki katılımcılarda aktif spor yapanların duygusal kararlılık puanları aktif spor yapmayanlardan daha fazla artış göstermiştir. Kontrol grubunda ise aktif spor yapan katılımcıların duygusal kararlılık puanları artarken, aktif spor yapmayan katılımcıların duygusal kararlılık puanları azalmıştır.

Tablo 18. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Nevrotik Eğilimler Düzeylerindeki Değişimin Aktif Spor Yapma Durumlarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Spor durumu | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|-------------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | Evet | 21 | 13,05 | 4,272 | 4,755 | ,031 |
| | | Hayır | 50 | 12,48 | 4,528 | | |
| | Kontrol | Evet | 16 | 11,25 | 3,786 | | |
| | | Hayır | 54 | 12,28 | 4,631 | | |
| Son test | Deney | Evet | 21 | 12,86 | 4,840 | | |
| | | Hayır | 50 | 13,22 | 3,649 | | |
| | Kontrol | Evet | 16 | 11,88 | 3,862 | | |
| | | Hayır | 54 | 12,00 | 4,000 | | |

Tablo 18 incelendiğinde, katılımcıların nevroitik eğilimler puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların aktif olarak spor yapma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F(1, 137)=4,755;p<0,05]. Deney grubundaki katılımcılarda aktif spor yapan katılımcıların nevroitik eğilimler puanları azalırken, aktif spor yapmayan katılımcıların nevroitik eğilimler puanları artmıştır. Kontrol grubunda ise aktif spor yapan katılımcıların

nevrotik eğilimler puanları artarken, aktif spor yapmayan katılımcıların nevrotik eğilimler puanları azalmıştır.

Tablo 19. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Psikotik Belirtiler Düzeylerindeki Değişimin Aktif Spor Yapma Durumlarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Spor durumu | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|-------------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | Evet | 21 | 12,71 | 4,755 | 3,844 | ,052 |
| | | Hayır | 50 | 11,68 | 4,520 | | |
| | Kontrol | Evet | 16 | 11,19 | 4,119 | | |
| | | Hayır | 54 | 11,74 | 4,802 | | |
| Son test | Deney | Evet | 21 | 12,05 | 4,522 | | |
| | | Hayır | 50 | 12,40 | 3,954 | | |
| | Kontrol | Evet | 16 | 10,94 | 4,057 | | |
| | | Hayır | 54 | 11,65 | 4,527 | | |

Tablo 19 incelendiğinde, katılımcıların psikotik belirtiler puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların aktif olarak spor yapma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [F(1, 137)=3,844;p>0,05].

Tablo 20. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Aile İle İlişkiler Düzeylerindeki Değişimin Aktif Spor Yapma Durumlarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Spor durumu | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|-------------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | Evet | 21 | 11,24 | 4,795 | 4,214 | ,042 |
| | | Hayır | 50 | 10,74 | 4,448 | | |
| | Kontrol | Evet | 16 | 9,63 | 4,097 | | |
| | | Hayır | 54 | 10,72 | 4,708 | | |
| Son test | Deney | Evet | 21 | 11,95 | 4,466 | | |
| | | Hayır | 50 | 10,90 | 4,487 | | |
| | Kontrol | Evet | 16 | 9,44 | 4,258 | | |
| | | Hayır | 54 | 10,70 | 4,721 | | |

Tablo 20 incelendiğinde, katılımcıların aile ile ilişkiler puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların aktif olarak spor yapma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F(1, 137)=4,214;p<0,05]. Deney grubundaki katılımcılarda aktif spor yapan katılımcıların aile ile ilişkiler puanı daha fazla artmıştır. Kontrol grubunda ise aktif spor yapan katılımcıların aile ile ilişkiler puanı daha fazla azalmıştır.

Tablo 21. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Sosyal İlişkiler Düzeylerindeki Değişimin Aktif Spor Yapma Durumlarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Spor durumu | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|-------------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | Evet | 21 | 9,57 | 2,481 | 3,615 | ,059 |
| | | Hayır | 50 | 10,16 | 2,758 | | |
| | Kontrol | Evet | 16 | 11,25 | 2,408 | | |
| | | Hayır | 54 | 9,93 | 2,945 | | |
| Son test | Deney | Evet | 21 | 10,90 | 2,548 | | |
| | | Hayır | 50 | 11,06 | 2,519 | | |
| | Kontrol | Evet | 16 | 10,94 | 2,380 | | |
| | | Hayır | 54 | 10,41 | 2,716 | | |

Tablo 21 incelendiğinde, katılımcıların sosyal ilişkiler puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların aktif olarak spor yapma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1, 137)=3,615;p>0,05$].

Tablo 22. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Sosyal Normlar Düzeylerindeki Değişimin Aktif Spor Yapma Durumlarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Spor durumu | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|-------------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | Evet | 21 | 12,00 | 1,225 | 4,156 | ,043 |
| | | Hayır | 50 | 12,00 | ,969 | | |
| | Kontrol | Evet | 16 | 12,38 | 1,025 | | |
| | | Hayır | 54 | 11,81 | 1,029 | | |
| Son test | Deney | Evet | 21 | 12,19 | 1,365 | | |
| | | Hayır | 50 | 12,90 | 1,093 | | |
| | Kontrol | Evet | 16 | 12,69 | 1,195 | | |
| | | Hayır | 54 | 12,00 | 1,289 | | |

Tablo 22 incelendiğinde, katılımcıların sosyal normlar puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların aktif olarak spor yapma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$F(1, 137)=4,156;p<0,05$]. Deney grubundaki katılımcılarda aktif spor yapan katılımcıların sosyal normlar puanı daha fazla artmıştır. Kontrol grubunda ise aktif spor yapan katılımcıların sosyal normlar puanı daha fazla azalmıştır.

Tablo 23. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Anti Sosyal Eğilimler Düzeylerindeki Değişimin Aktif Spor Yapma Durumlarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Spor durumu | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|-------------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | Evet | 21 | 12,52 | 5,382 | 1,442 | ,232 |
| | | Hayır | 50 | 11,70 | 5,392 | | |
| | Kontrol | Evet | 16 | 9,62 | 4,773 | | |
| | | Hayır | 54 | 11,33 | 5,674 | | |
| Son test | Deney | Evet | 21 | 13,14 | 3,825 | | |
| | | Hayır | 50 | 12,18 | 4,383 | | |
| | Kontrol | Evet | 16 | 8,94 | 4,234 | | |
| | | Hayır | 54 | 11,37 | 4,942 | | |

Tablo 23 incelendiğinde, katılımcıların anti sosyal eğilimler puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların aktif olarak spor yapma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [F(1, 137)=1,442;p>0,05].

Tablo 24. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Kişisel Uyum Düzeylerindeki Değişimin Aktif Spor Yapma Durumlarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Spor durumu | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|-------------|----|-------|--------|-------|------|
| Ön test | Deney | Evet | 21 | 47,38 | 13,706 | 8,120 | ,005 |
| | | Hayır | 50 | 45,04 | 14,128 | | |
| | Kontrol | Evet | 16 | 41,19 | 12,854 | | |
| | | Hayır | 54 | 45,26 | 14,540 | | |
| Son test | Deney | Evet | 21 | 49,05 | 13,855 | | |
| | | Hayır | 50 | 48,70 | 11,550 | | |
| | Kontrol | Evet | 16 | 43,75 | 11,573 | | |
| | | Hayır | 54 | 44,80 | 12,883 | | |

Tablo 24 incelendiğinde, katılımcıların kişisel uyum puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların aktif olarak spor yapma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F(1, 137)=8,120;p<0,05]. Deney grubundaki katılımcılarda aktif spor yapmayan katılımcıların kişisel uyum puanı daha fazla artmıştır. Kontrol grubunda ise aktif spor yapan katılımcıların kişisel uyum puanı artarken, aktif spor yapmayan katılımcıların kişisel uyum puanı azalmıştır.

Tablo 25. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Sosyal Uyum Düzeylerindeki Değişimin Aktif Spor Yapma Durumlarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Spor durumu | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|-------------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | Evet | 21 | 45,33 | 7,722 | 3,491 | ,064 |
| | | Hayır | 50 | 44,60 | 7,343 | | |
| | Kontrol | Evet | 16 | 42,88 | 6,541 | | |
| | | Hayır | 54 | 43,80 | 7,542 | | |
| Son test | Deney | Evet | 21 | 48,19 | 6,353 | | |
| | | Hayır | 50 | 47,04 | 6,848 | | |
| | Kontrol | Evet | 16 | 42,00 | 6,000 | | |
| | | Hayır | 54 | 44,48 | 7,523 | | |

Tablo 25 incelendiğinde, katılımcıların sosyal uyum puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların aktif olarak spor yapma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1, 137)=3,491;p>0,05$].

Tablo 26. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Genel Uyum Düzeylerindeki Değişimin Aktif Spor Yapma Durumlarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Spor durumu | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|-------------|----|-------|--------|-------|------|
| Ön test | Deney | Evet | 21 | 92,71 | 21,206 | 1,726 | ,191 |
| | | Hayır | 50 | 89,64 | 21,141 | | |
| | Kontrol | Evet | 16 | 84,06 | 19,129 | | |
| | | Hayır | 54 | 89,06 | 21,678 | | |
| Son test | Deney | Evet | 21 | 97,24 | 19,970 | | |
| | | Hayır | 50 | 95,74 | 17,905 | | |
| | Kontrol | Evet | 16 | 85,75 | 17,004 | | |
| | | Hayır | 54 | 89,28 | 19,820 | | |

Tablo 26 incelendiğinde, katılımcıların genel uyum puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların aktif olarak spor yapma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1, 137)=1,726;p>0,05$].

Tablo 27. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Kendini Gerçekleştirme Düzeylerindeki Değişimin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Yaş grupları | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|--------------|----|-------|-------|------|------|
| Ön test | Deney | 12-13 yaş | 8 | 10,00 | ,926 | ,325 | ,807 |
| | | 14-15 yaş | 29 | 10,24 | 1,640 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 10,07 | 1,660 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 10,75 | 1,500 | | |
| | Kontrol | 12-13 yaş | 8 | 10,50 | 1,512 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 10,45 | 2,114 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 10,11 | 1,350 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 10,40 | 1,673 | | |
| Son test | Deney | 12-13 yaş | 8 | 10,88 | ,641 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 10,72 | 1,688 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 11,03 | 1,884 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 11,00 | 2,160 | | |
| | Kontrol | 12-13 yaş | 8 | 11,25 | 1,488 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 10,30 | 2,342 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 10,14 | 2,043 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 10,60 | 2,074 | | |

Tablo 27 incelendiğinde, katılımcıların kendini gerçekleştirme puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1, 133)=,325;p>0,05$].

Tablo 28. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Duygusal Kararlılık Düzeylerindeki Değişimin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Yaş grupları | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|--------------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | 12-13 yaş | 8 | 11,38 | 4,897 | 2,538 | ,059 |
| | | 14-15 yaş | 29 | 10,72 | 4,597 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 11,03 | 4,327 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 10,75 | 4,425 | | |
| | Kontrol | 12-13 yaş | 8 | 10,63 | 4,984 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 9,05 | 4,696 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 10,84 | 4,519 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 12,20 | 4,817 | | |
| Son test | Deney | 12-13 yaş | 8 | 13,25 | 4,301 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 11,34 | 3,735 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 11,63 | 4,582 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 10,75 | 4,425 | | |
| | Kontrol | 12-13 yaş | 8 | 9,50 | 3,625 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 9,55 | 4,110 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 10,92 | 4,431 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 12,40 | 3,130 | | |

Tablo 28 incelendiğinde, katılımcıların duygusal kararlılık puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1, 133)=2,538;p>0,05$].

Tablo 29. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Nevrotik Eğilimler Düzeylerindeki Değişimin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Yaş grupları | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|--------------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | 12-13 yaş | 8 | 13,13 | 5,139 | 2,487 | ,063 |
| | | 14-15 yaş | 29 | 12,41 | 3,987 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 12,63 | 4,803 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 13,50 | 4,796 | | |
| | Kontrol | 12-13 yaş | 8 | 12,50 | 5,014 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 10,90 | 4,587 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 12,35 | 4,315 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 13,60 | 4,336 | | |
| Son test | Deney | 12-13 yaş | 8 | 15,25 | 2,493 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 12,76 | 4,006 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 12,67 | 4,213 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 14,75 | 4,425 | | |
| | Kontrol | 12-13 yaş | 8 | 11,88 | 4,016 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 10,90 | 3,986 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 12,51 | 3,877 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 12,40 | 4,506 | | |

Tablo 29 incelendiğinde, katılımcıların nevroitik eğilimler puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1, 133)=2,487;p>0,05$].

Tablo 30. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Psikotik Belirtiler Düzeylerindeki Değişimin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Yaş grupları | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|--------------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | 12-13 yaş | 8 | 12,00 | 3,854 | 2,209 | ,090 |
| | | 14-15 yaş | 29 | 11,90 | 4,329 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 12,07 | 5,139 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 12,00 | 4,967 | | |
| | Kontrol | 12-13 yaş | 8 | 12,38 | 4,627 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 10,30 | 4,703 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 11,89 | 4,563 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 13,60 | 4,980 | | |
| Son test | Deney | 12-13 yaş | 8 | 13,25 | 4,027 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 12,07 | 3,927 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 12,20 | 4,342 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 12,75 | 4,992 | | |
| | Kontrol | 12-13 yaş | 8 | 11,50 | 4,071 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 10,30 | 4,305 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 11,97 | 4,579 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 12,60 | 4,278 | | |

Tablo 30 incelendiğinde, katılımcıların psikotik belirtiler puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1, 133)=2,209;p>0,05$].

Tablo 31. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Aile İle İlişkiler Düzeylerindeki Değişimin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Yaş grupları | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|--------------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | 12-13 yaş | 8 | 11,75 | 5,365 | 2,308 | ,080 |
| | | 14-15 yaş | 29 | 10,55 | 4,364 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 10,97 | 4,627 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 11,00 | 4,761 | | |
| | Kontrol | 12-13 yaş | 8 | 10,50 | 4,840 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 9,50 | 4,212 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 10,73 | 4,747 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 12,40 | 4,722 | | |
| Son test | Deney | 12-13 yaş | 8 | 12,63 | 4,719 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 11,00 | 4,276 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 11,10 | 4,744 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 10,75 | 4,573 | | |
| | Kontrol | 12-13 yaş | 8 | 10,13 | 4,190 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 9,35 | 4,356 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 10,84 | 4,833 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 12,00 | 5,148 | | |

Tablo 31 incelendiğinde, katılımcıların aile ile ilişkiler puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1, 133)=2,308;p>0,05$].

Tablo 32. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Sosyal İlişkiler Düzeylerindeki Değişimin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Yaş grupları | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|--------------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | 12-13 yaş | 8 | 9,75 | 3,536 | 6,512 | ,000 |
| | | 14-15 yaş | 29 | 9,97 | 2,784 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 10,07 | 2,420 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 10,00 | 2,944 | | |
| | Kontrol | 12-13 yaş | 8 | 10,00 | 3,251 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 11,00 | 2,449 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 10,00 | 2,991 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 9,20 | 3,114 | | |
| Son test | Deney | 12-13 yaş | 8 | 9,75 | 2,315 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 11,28 | 2,698 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 10,93 | 2,406 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 12,25 | 1,893 | | |
| | Kontrol | 12-13 yaş | 8 | 11,13 | 2,850 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 10,00 | 2,865 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 10,68 | 2,517 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 10,60 | 2,702 | | |

Tablo 32 incelendiğinde, katılımcıların sosyal ilişkiler puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$F(1, 133)=6,512;p<0,05$]. Deney grubunda 12-13 yaş grubundaki katılımcıların puanlarında önemli bir değişiklik olmazken, diğer yaş gruplarında önemli ölçüde değişim olmuştur. En büyük değişim ise 18 yaş grubundadır.

Tablo 33. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Sosyal Normlar Düzeylerindeki Değişimin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Yaş grupları | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|--------------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | 12-13 yaş | 8 | 11,88 | ,991 | 3,493 | ,018 |
| | | 14-15 yaş | 29 | 12,10 | ,900 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 11,93 | 1,172 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 12,00 | 1,414 | | |
| | Kontrol | 12-13 yaş | 8 | 12,38 | ,916 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 11,85 | 1,137 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 11,95 | 1,026 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 11,60 | 1,140 | | |
| Son test | Deney | 12-13 yaş | 8 | 12,88 | 1,246 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 12,72 | 1,099 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 12,70 | 1,317 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 12,00 | 1,414 | | |
| | Kontrol | 12-13 yaş | 8 | 11,63 | 1,188 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 11,90 | 1,373 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 12,35 | 1,274 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 12,60 | 1,140 | | |

Tablo 33 incelendiğinde, katılımcıların sosyal normlar puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$F(1, 133)=3,493;p<0,05$]. Deney grubunda 18 yaş grubundaki katılımcıların puanlarında önemli bir değişiklik olmazken, diğer yaş gruplarında önemli ölçüde artış olmuştur. En büyük artış ise 12-13 yaş grubundadır.

Tablo 34. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Anti Sosyal Eğilimler Düzeylerindeki Değişimin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Yaş grupları | N | X | Ss | F | p | |
|-----------|---------|--------------|-----------|-------|-------|------|------|-------|
| Ön test | Deney | 12-13 yaş | 8 | 12,88 | 6,643 | ,156 | ,926 | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 11,28 | 5,140 | | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 12,33 | 5,378 | | | |
| | | 18 yaş | 4 | 12,00 | 5,831 | | | |
| | Kontrol | 12-13 yaş | 8 | 11,13 | 6,081 | | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 9,60 | 5,286 | | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 11,43 | 5,550 | | | |
| | | 18 yaş | 4 | 12,40 | 5,683 | | | |
| | | Deney | 12-13 yaş | 8 | 12,88 | | | 5,330 |
| | | | 14-15 yaş | 29 | 12,28 | | | 3,807 |
| 16-17 yaş | 30 | | 12,57 | 4,462 | | | | |
| 18 yaş | 4 | | 12,25 | 4,573 | | | | |
| Son test | Kontrol | 12-13 yaş | 8 | 11,00 | 5,529 | | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 9,80 | 4,959 | | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 11,11 | 4,886 | | | |
| | Deney | 16-17 yaş | 30 | 11,11 | 4,886 | | | |
| | | 18 yaş | 4 | 12,40 | 3,847 | | | |
| | | 18 yaş | 4 | 12,40 | 3,847 | | | |

Tablo 34 incelendiğinde, katılımcıların sosyal eğilimler puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [F(1, 133)=,156;p>0,05].

Tablo 35. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Kişisel Uyum Düzeylerindeki Değişimin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Yaş grupları | N | X | Ss | F | p | |
|-----------|---------|--------------|-----------|--------|--------|-------|------|--------|
| Ön test | Deney | 12-13 yaş | 8 | 46,50 | 13,887 | 2,128 | ,100 | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 45,28 | 13,506 | | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 45,80 | 14,963 | | | |
| | | 18 yaş | 4 | 47,00 | 14,720 | | | |
| | Kontrol | 12-13 yaş | 8 | 46,00 | 15,418 | | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 40,70 | 14,953 | | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 45,19 | 13,538 | | | |
| | | 18 yaş | 4 | 49,80 | 15,123 | | | |
| | | Deney | 12-13 yaş | 8 | 52,75 | | | 10,209 |
| | | | 14-15 yaş | 29 | 47,79 | | | 10,985 |
| 16-17 yaş | 30 | | 48,47 | 13,713 | | | | |
| 18 yaş | 4 | | 50,75 | 14,637 | | | | |
| Son test | Kontrol | 12-13 yaş | 8 | 44,38 | 10,056 | | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 41,40 | 12,283 | | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 45,81 | 13,117 | | | |
| | | 18 yaş | 4 | 48,20 | 13,480 | | | |
| | | 18 yaş | 4 | 48,20 | 13,480 | | | |

Tablo 35 incelendiğinde, katılımcıların kişisel uyum puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1, 133)=2,128;p>0,05$].

Tablo 36. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Sosyal Uyum Düzeylerindeki Değişimin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Yaş grupları | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|--------------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | 12-13 yaş | 8 | 46,25 | 8,714 | 3,567 | ,016 |
| | | 14-15 yaş | 29 | 43,90 | 6,951 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 45,30 | 7,782 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 45,00 | 7,165 | | |
| | Kontrol | 12-13 yaş | 8 | 44,00 | 8,124 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 41,95 | 7,316 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 44,11 | 7,325 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 45,60 | 6,542 | | |
| Son test | Deney | 12-13 yaş | 8 | 48,13 | 7,864 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 47,28 | 5,958 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 47,30 | 7,321 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 47,25 | 6,801 | | |
| | Kontrol | 12-13 yaş | 8 | 43,88 | 6,707 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 41,05 | 7,156 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 44,97 | 7,320 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 47,60 | 5,595 | | |

Tablo 36 incelendiğinde, katılımcıların sosyal uyum puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$F(1, 133)=3,567;p<0,05$]. Deney grubunda en büyük artış 14-15 yaş grubunda olurken en az artış 18 yaş grubunda olmuştur.

Tablo 37. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Genel Uyum Düzeylerindeki Değişimin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Yaş grupları | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|--------------|----|--------|--------|-------|------|
| Ön test | Deney | 12-13 yaş | 8 | 92,75 | 22,031 | 1,508 | ,215 |
| | | 14-15 yaş | 29 | 89,17 | 20,142 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 91,10 | 22,546 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 92,00 | 21,787 | | |
| | Kontrol | 12-13 yaş | 8 | 90,00 | 23,348 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 82,65 | 21,738 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 89,30 | 20,537 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 95,40 | 21,126 | | |
| Son test | Deney | 12-13 yaş | 8 | 100,88 | 17,299 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 95,07 | 16,471 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 95,77 | 20,696 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 98,00 | 21,417 | | |
| | Kontrol | 12-13 yaş | 8 | 88,25 | 16,456 | | |
| | | 14-15 yaş | 29 | 82,45 | 18,495 | | |
| | | 16-17 yaş | 30 | 90,78 | 19,956 | | |
| | | 18 yaş | 4 | 95,80 | 18,633 | | |

Tablo 37 incelendiğinde, katılımcıların genel uyum puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1, 133)=1,508;p>0,05$].

Tablo 38. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Kendini Gerçekleştirme Düzeylerindeki Değişimin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Eğitim durumu | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|-------------------|----|-------|-------|------|------|
| Ön test | Deney | Okula gitmeyenler | 18 | 10,33 | 1,188 | ,921 | ,433 |
| | | İlkokul | 14 | 10,36 | 1,692 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 9,89 | 1,629 | | |
| | | Lise | 20 | 10,15 | 1,755 | | |
| | Kontrol | Okula gitmeyenler | 18 | 10,04 | 1,430 | | |
| | | İlkokul | 14 | 10,00 | 2,121 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 10,33 | 1,683 | | |
| | | Lise | 20 | 10,52 | 1,692 | | |
| Son test | Deney | Okula gitmeyenler | 18 | 10,72 | 1,487 | | |
| | | İlkokul | 14 | 11,79 | 1,578 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 10,63 | 1,921 | | |
| | | Lise | 20 | 10,65 | 1,631 | | |
| | Kontrol | Okula gitmeyenler | 18 | 10,39 | 1,500 | | |
| | | İlkokul | 14 | 11,80 | 1,483 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 10,00 | 2,510 | | |
| | | Lise | 20 | 10,29 | 2,217 | | |

Tablo 38 incelendiğinde, katılımcıların kendini gerçekleştirme puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1, 133)=,921;p>0,05$].

Tablo 39. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Duygusal Kararlılık Düzeylerindeki Değişimin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Eğitim durumu | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|-------------------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | Okula gitmeyenler | 18 | 10,78 | 4,977 | 1,378 | ,252 |
| | | İlkokul | 14 | 11,93 | 4,393 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 10,26 | 4,227 | | |
| | | Lise | 20 | 11,00 | 4,280 | | |
| | Kontrol | Okula gitmeyenler | 18 | 10,74 | 4,721 | | |
| | | İlkokul | 14 | 9,20 | 5,404 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 10,19 | 5,115 | | |
| | | Lise | 20 | 10,52 | 4,118 | | |
| Son test | Deney | Okula gitmeyenler | 18 | 12,17 | 3,730 | | |
| | | İlkokul | 14 | 12,57 | 4,415 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 10,74 | 4,161 | | |
| | | Lise | 20 | 11,40 | 4,465 | | |
| | Kontrol | Okula gitmeyenler | 18 | 10,57 | 4,470 | | |
| | | İlkokul | 14 | 8,60 | 3,209 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 10,67 | 4,442 | | |
| | | Lise | 20 | 10,62 | 3,968 | | |

Tablo 39 incelendiğinde, katılımcıların duygusal kararlılık puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1, 133)=1,378;p>0,05$].

Tablo 40. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Nevrotik Eğilimler Düzeylerindeki Değişimin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Eğitim durumu | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|-------------------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | Okula gitmeyenler | 18 | 13,11 | 4,689 | 1,378 | ,614 |
| | | İlkokul | 14 | 14,07 | 4,066 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 11,37 | 4,323 | | |
| | | Lise | 20 | 12,45 | 4,501 | | |
| | Kontrol | Okula gitmeyenler | 18 | 12,00 | 4,945 | | |
| | | İlkokul | 14 | 11,20 | 5,357 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 11,76 | 4,636 | | |
| | | Lise | 20 | 12,57 | 3,682 | | |
| Son test | Deney | Okula gitmeyenler | 18 | 13,83 | 3,792 | | |
| | | İlkokul | 14 | 13,86 | 3,183 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 11,74 | 4,507 | | |
| | | Lise | 20 | 13,25 | 4,153 | | |
| | Kontrol | Okula gitmeyenler | 18 | 12,17 | 4,196 | | |
| | | İlkokul | 14 | 10,60 | 3,647 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 12,05 | 4,236 | | |
| | | Lise | 20 | 12,00 | 3,619 | | |

Tablo 40 incelendiğinde, katılımcıların nevroitik eğilimler puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [F(1, 133)=1,378;p>0,05].

Tablo 41. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Psikotik Belirtiler Düzeylerindeki Değişimin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Eğitim durumu | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|-------------------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | Okula gitmeyenler | 18 | 12,11 | 4,213 | 1,378 | ,384 |
| | | İlkokul | 14 | 12,93 | 4,141 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 11,16 | 5,156 | | |
| | | Lise | 20 | 12,00 | 4,812 | | |
| | Kontrol | Okula gitmeyenler | 18 | 11,74 | 5,101 | | |
| | | İlkokul | 14 | 12,00 | 4,950 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 11,14 | 4,943 | | |
| | | Lise | 20 | 11,86 | 3,966 | | |
| Son test | Deney | Okula gitmeyenler | 18 | 12,06 | 3,918 | | |
| | | İlkokul | 14 | 13,86 | 3,549 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 11,47 | 4,623 | | |
| | | Lise | 20 | 12,20 | 4,099 | | |
| | Kontrol | Okula gitmeyenler | 18 | 11,52 | 4,241 | | |
| | | İlkokul | 14 | 11,20 | 4,868 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 10,95 | 4,842 | | |
| | | Lise | 20 | 12,05 | 4,283 | | |

Tablo 41 incelendiğinde, katılımcıların psikotik belirtiler puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [F(1, 133)=1,378;p>0,05].

Tablo 42. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Aile İle İlişkiler Düzeylerindeki Değişimin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Eğitim durumu | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|-------------------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | Okula gitmeyenler | 18 | 11,22 | 4,809 | 1,378 | ,762 |
| | | İlkokul | 14 | 12,29 | 4,531 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 9,68 | 4,360 | | |
| | | Lise | 20 | 10,75 | 4,435 | | |
| | Kontrol | Okula gitmeyenler | 18 | 10,48 | 5,008 | | |
| | | İlkokul | 14 | 9,60 | 4,930 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 10,48 | 4,600 | | |
| | | Lise | 20 | 10,67 | 4,270 | | |
| Son test | Deney | Okula gitmeyenler | 18 | 11,67 | 4,393 | | |
| | | İlkokul | 14 | 12,57 | 4,327 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 10,21 | 4,250 | | |
| | | Lise | 20 | 10,80 | 4,884 | | |
| | Kontrol | Okula gitmeyenler | 18 | 10,52 | 4,962 | | |
| | | İlkokul | 14 | 9,00 | 4,183 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 10,62 | 4,769 | | |
| | | Lise | 20 | 10,43 | 4,445 | | |

Tablo 42 incelendiğinde, katılımcıların aile ile ilişkiler puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1, 133)=1,378;p>0,05$].

Tablo 43. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Sosyal İlişkiler Düzeylerindeki Değişimin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Eğitim durumu | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|-------------------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | Okula gitmeyenler | 18 | 9,72 | 2,927 | 1,077 | ,361 |
| | | İlkokul | 14 | 9,14 | 2,852 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 10,58 | 2,589 | | |
| | | Lise | 20 | 10,25 | 2,403 | | |
| | Kontrol | Okula gitmeyenler | 18 | 10,00 | 2,970 | | |
| | | İlkokul | 14 | 10,80 | 3,493 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 10,19 | 2,839 | | |
| | | Lise | 20 | 10,38 | 2,837 | | |
| Son test | Deney | Okula gitmeyenler | 18 | 10,61 | 2,704 | | |
| | | İlkokul | 14 | 10,50 | 2,410 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 11,58 | 2,143 | | |
| | | Lise | 20 | 11,20 | 2,764 | | |
| | Kontrol | Okula gitmeyenler | 18 | 10,74 | 2,988 | | |
| | | İlkokul | 14 | 12,20 | 2,049 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 9,86 | 2,476 | | |
| | | Lise | 20 | 10,57 | 2,441 | | |

Tablo 43 incelendiğinde, katılımcıların sosyal ilişkiler puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1, 133)=1,077;p>0,05$].

Tablo 44. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Sosyal Normlar Düzeylerindeki Değişimin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Eğitim durumu | N | X | Ss | F | p |
|-------------------|----------|-------------------|-------|---------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | Okula gitmeyenler | 18 | 12,00 | 1,138 | 2,642 | ,052 |
| | | İlkokul | 14 | 12,14 | ,663 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 12,05 | ,970 | | |
| | | Lise | 20 | 11,85 | 1,268 | | |
| | | Okula gitmeyenler | 18 | 11,70 | 1,063 | | |
| | Kontrol | İlkokul | 14 | 12,40 | ,894 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 11,81 | ,928 | | |
| | | Lise | 20 | 12,24 | 1,136 | | |
| | | Okula gitmeyenler | 18 | 12,50 | 1,249 | | |
| | | Son test | Deney | İlkokul | 14 | | |
| Ortaokul | 19 | | | 12,84 | 1,259 | | |
| Lise | 20 | | | 12,30 | 1,174 | | |
| Okula gitmeyenler | 18 | | | 12,04 | 1,296 | | |
| Kontrol | İlkokul | | | 14 | 12,00 | 1,225 | |
| | Ortaokul | | 19 | 11,76 | 1,446 | | |
| | Lise | | 20 | 12,71 | 1,007 | | |

Tablo 44 incelendiğinde, katılımcıların sosyal normlar puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [F(1, 133)=2,642;p>0,05].

Tablo 45. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Anti Sosyal Eğilimler Düzeylerindeki Değişimin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Eğitim durumu | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|-------------------|----|-------|-------|------|------|
| Ön test | Deney | Okula gitmeyenler | 18 | 11,94 | 5,744 | ,176 | ,762 |
| | | İlkokul | 14 | 13,64 | 5,472 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 10,74 | 5,064 | | |
| | | Lise | 20 | 11,90 | 5,300 | | |
| | Kontrol | Okula gitmeyenler | 18 | 11,09 | 5,877 | | |
| | | İlkokul | 14 | 9,60 | 6,348 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 11,29 | 5,414 | | |
| | | Lise | 20 | 10,76 | 5,309 | | |
| Son test | Deney | Okula gitmeyenler | 18 | 12,61 | 4,692 | | |
| | | İlkokul | 14 | 14,00 | 3,442 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 11,74 | 3,842 | | |
| | | Lise | 20 | 11,95 | 4,617 | | |
| | Kontrol | Okula gitmeyenler | 18 | 11,35 | 4,960 | | |
| | | İlkokul | 14 | 9,40 | 6,348 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 11,29 | 4,797 | | |
| | | Lise | 20 | 10,10 | 4,700 | | |

Tablo 45 incelendiğinde, katılımcıların anti sosyal eğilimler puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [F(1, 133)=,176;p>0,05].

Tablo 46. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Kişisel Uyum Düzeylerindeki Değişimin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Eğitim durumu | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|-------------------|----|-------|--------|------|------|
| Ön test | Deney | Okula gitmeyenler | 18 | 46,33 | 14,340 | ,060 | ,981 |
| | | İlkokul | 14 | 49,29 | 13,094 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 42,68 | 14,314 | | |
| | | Lise | 20 | 45,60 | 14,225 | | |
| | Kontrol | Okula gitmeyenler | 18 | 44,52 | 15,412 | | |
| | | İlkokul | 14 | 42,40 | 17,372 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 43,43 | 15,078 | | |
| | | Lise | 20 | 45,48 | 11,923 | | |
| Son test | Deney | Okula gitmeyenler | 18 | 49,28 | 11,182 | | |
| | | İlkokul | 14 | 53,14 | 11,387 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 46,00 | 13,367 | | |
| | | Lise | 20 | 48,00 | 12,397 | | |
| | Kontrol | Okula gitmeyenler | 18 | 44,91 | 12,933 | | |
| | | İlkokul | 14 | 42,60 | 10,738 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 43,86 | 13,569 | | |
| | | Lise | 20 | 45,33 | 12,146 | | |

Tablo 46 incelendiğinde, katılımcıların kişisel uyum puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [F(1, 133)=,060;p>0,05].

Tablo 47. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Sosyal Uyum Düzeylerindeki Değişimin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Eğitim durumu | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|-------------------|----|-------|-------|-------|------|
| Ön test | Deney | Okula gitmeyenler | 18 | 44,89 | 7,821 | 1,550 | ,205 |
| | | İlkokul | 14 | 47,21 | 7,506 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 43,05 | 7,168 | | |
| | | Lise | 20 | 44,75 | 7,276 | | |
| | Kontrol | Okula gitmeyenler | 18 | 43,26 | 8,103 | | |
| | | İlkokul | 14 | 42,40 | 8,649 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 43,76 | 7,035 | | |
| | | Lise | 20 | 44,05 | 6,778 | | |
| Son test | Deney | Okula gitmeyenler | 18 | 47,39 | 6,938 | | |
| | | İlkokul | 14 | 50,36 | 5,583 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 46,37 | 6,800 | | |
| | | Lise | 20 | 46,25 | 6,882 | | |
| | Kontrol | Okula gitmeyenler | 18 | 44,65 | 7,271 | | |
| | | İlkokul | 14 | 42,60 | 7,369 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 43,52 | 8,116 | | |
| | | Lise | 20 | 43,81 | 6,683 | | |

Tablo 47 incelendiğinde, katılımcıların sosyal uyum puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [F(1, 133)=1,550;p>0,05].

Tablo 48. Deney Ve Kontrol Grubunda Bulunan Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Genel Uyum Düzeylerindeki Değişimin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi

| Testler | Gruplar | Eğitim durumu | N | X | Ss | F | p |
|----------|---------|-------------------|----|--------|--------|------|------|
| Ön test | Deney | Okula gitmeyenler | 18 | 91,22 | 21,703 | ,490 | ,690 |
| | | İlkokul | 14 | 96,50 | 20,202 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 85,74 | 21,226 | | |
| | | Lise | 20 | 90,35 | 21,357 | | |
| | Kontrol | Okula gitmeyenler | 18 | 87,78 | 23,159 | | |
| | | İlkokul | 14 | 84,80 | 25,936 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 87,19 | 21,865 | | |
| | | Lise | 20 | 89,52 | 18,079 | | |
| Son test | Deney | Okula gitmeyenler | 18 | 96,67 | 17,388 | | |
| | | İlkokul | 14 | 103,50 | 16,700 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 92,37 | 19,786 | | |
| | | Lise | 20 | 94,25 | 18,921 | | |
| | Kontrol | Okula gitmeyenler | 18 | 89,57 | 19,838 | | |
| | | İlkokul | 14 | 85,20 | 17,627 | | |
| | | Ortaokul | 19 | 87,38 | 20,779 | | |
| | | Lise | 20 | 89,14 | 18,249 | | |

Tablo 48 incelendiğinde, katılımcıların genel uyum puanlarının deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [F(1, 133)=,490;p>0,05].

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada ön test puanları ile kıyaslandığı zaman deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların son test kendini gerçekleştirme düzeylerindeki puanların artış gösterdiği belirlenmiştir. Gruplar arasındaki gelişim farklılıkları incelendiği zaman, kontrol grubundaki çocuklar ile kıyaslandığı zaman spor etkinliklerine katılan çocukların kendini gerçekleştirme düzeylerinde daha yüksek artış meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Aktif olarak spor yapma durumlarına göre ele alındığı zaman deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların ön-son test kendini gerçekleştirme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir.

Oyun ve spor etkinlikleri çocukların yaşamında vazgeçilmez bir yere sahip olmakla beraber, spor etkinliklerinin sosyal gelişimi destekleyecek biçimde uygulanmasının çocukların sosyalleşmesine katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Çelik ve Şahin, 2012: 475). Yaman (2015) tarafından yapılan araştırmada sosyal dezavantajlı gruplardan olan zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimlerinin desteklenmesinde sporun etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada hafif zihinsel engelli çocuklara uygulanan beden eğitimi ve oyun etkinliklerinin çocuklarda özgüven gelişimini desteklediği ve kendini değerli hissetme algısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Şahin ve Işıtan (2010) tarafından yapılan araştırmada küçük yaşlardan itibaren düzenli olarak spor yapma alışkanlığı bulunan engelli bir çocuğun spora katıldıktan sonra yaşamında meydana gelen değişikliklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan engelli bireyin görüşlerine göre spor etkinliklerine katılımın kendine güven ve sorumluluk duygularını geliştirdiği tespit edilmiştir. Papacharisis ve diğerleri (2005: 251) tarafından yapılan diğer bir çalışmada 10-12 yaş grubunda bulunan çocuklarda spor etkinliklerine katılımın pozitif düşünme becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Araştırmada ön test puanları ile kıyaslandığı zaman deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların son test duygusal kararlılık düzeylerindeki puanların artış gösterdiği belirlenmiştir. Gruplar arasındaki gelişim farklılıkları incelendiği zaman, kontrol grubundaki çocuklar ile kıyaslandığı zaman spor etkinliklerine katılan çocukların duygusal kararlılık düzeylerinde daha yüksek artış meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Aktif olarak spor yapma durumlarına göre ele alındığı zaman deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların ön-son test duygusal kararlılık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana geldiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki katılımcılarda aktif spor yapanların duygusal kararlılık puanları aktif spor yapmayanlardan daha fazla artış gösterdiği, kontrol grubunda ise aktif spor yapan katılımcıların duygusal kararlılık puanları artarken, aktif spor yapmayan katılımcıların duygusal kararlılık puanlarının azaldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, deney grubu ile gerçekleştirilen spor etkinliklerine katılmamalarına rağmen kontrol grubu içerisinde aktif spor yapma alışkanlığı bulunan bireylerin duygusal kararlılık düzeylerinin geliştiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların büyük bir bölümü ergenlik döneminde bulunmakta olup, bilindiği gibi ergenlik dönemi duygusal gelişimin farklı yönlerde geliştiği bir evre olarak dikkate alınmaktadır. Bu dönemde ergenler çevrelerinde bulunan insanların istediği gibi davranmak adına kendi duygularını gizlemekte ve içine kapanmaktadır. Ergenlerin kontrol altında tuttukları ve dışarıya fazla yansıtmadıkları duyguların başında korku, kıskançlık ve öfke gibi hoş karşılanmayan duygular gelmektedir. Ergenlerde söz konusu duygusal davranışların altında kendi düşüncelerine önem verme ve diğer insanların ilgilerinin azlığı yatmaktadır. Bu dönemde birey katıldığı oyunlarda mutlu olabilmek için kendisini arkadaş çevresine kabul ettirmeye çalışmakta, bunun için uygun fırsatlar kollamaktadır (Yavuzer, 2002: 269). Bu dönemde bireyin katıldığı spor etkinlikleri de duygusal açıdan gelişimi desteklemektedir. Özellikle bireysel spor dalları ile ilgilenmek kişisel disiplin algısının gelişimine katkı sağlamaktadır (Küçük ve Koç, 2004: 5). Ayrıca spor etkinlikleri bireyin moral gücünün artmasına katkı sağlamaktadır (Ramazanoğlu ve diğerleri, 2005: 153). Donaldson ve Ronan (2006: 369) tarafından yapılan araştırmada ergenlik döneminde bulunan bireylerde spora katılımın duygusal iyi oluş üzerinde olumlu katkıları olduğu tespit edilmiştir. Literatürde yer alan bu bilgilere

göre spor etkinliklerine katılımın duygusal özellikleri pozitif yönde etkilediği söylenebilir.

Genç bireylerde spora katılımın duygusal özellikler üzerine etkilerinin ele alındığı bir çalışmada, 15-18 yaş aralığında bulunan, takım ve ferdi spor dalları ile ilgilenen bireylerin duygusal özelliklerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda hem takım hem de ferdi spor dalları ile ilgilenen bireylerin benzer psikolojik özelliklere sahip oldukları ve kendilerini duygusal açıdan iyi hissettikleri tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında küçük yaşlardan itibaren gerek takım gerekse de bireysel spor dallarına yönelmenin çocukların psikolojik ve duygusal özelliklerini olumlu yönde etkileyeceği vurgulanmıştır (Salar ve diğerleri, 2012: 133).

Araştırmada ön test puanları ile kıyaslandığı zaman deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların son test nevrotik eğilim puanlarında azalma meydana geldiği belirlenmiştir. Ancak gruplar arası nevrotik eğilim puanlarında meydana gelen azalmanın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Aktif olarak spor yapma durumlarına göre ele alındığı zaman deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların ön-son test nevrotik eğilim düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana geldiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki katılımcılarda aktif spor yapanların nevrotik eğilim puanlarının azaldığı, aktif spor yapmayan katılımcıların ise nevrotik eğilim puanlarının artış gösterdiği belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise aktif spor yapan katılımcıların nevrotik eğilimler puanlarının arttığı, buna karşılık aktif spor yapmayan katılımcıların nevrotik eğilimler puanlarının azaldığı belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bu bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının ön-son test nevrotik eğilimleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmasa da, aktif olarak spora katılımın nevrotik eğilimler üzerinde olumlu bir etkisinin bulunduğu söylenebilir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde aktif olarak spora katılımın psikolojik sorunları azalmaya yardımcı olmasının yattığı düşünülebilir. Nitelik literatürde yer alan birçok araştırmada da aktif olarak spora katılımın birçok psikolojik rahatsızlığın önlenmesinde ya da psikolojik rahatsızlıkların etkilerinin en aza indirilmesinde koruyucu bir role sahip olduğu tespit edilmiştir (Scheewe ve diğerleri, 2013: 1; Rosenbaum ve diğerleri, 2014: 964). Salar ve diğerleri (2012: 123) tarafından yapılan araştırmada hem takım hem de ferdi spor dallarına katılımın

psikolojik ve duygusal sağlığı olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Çamur (2013: 54) tarafından sosyal dezavantajlı çocuklar içerisinde yer alan işitme engelli çocuklarda spor müsabakalarına katılma durumlarına göre olumsuz davranışlar sergileme düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda spor müsabakalarına katılan işitme engelli çocukların olumlu, spor müsabakalarına katılmayan işitme engelli çocukların ise olumsuz sosyal davranışlar sergileme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Fraser-Thomas ve diğerleri (2005: 19) tarafından yapılan araştırmada ergenlik döneminde bulunan bireylerde suç eğilimi ve madde kullanımı gibi problemlerin son yıllarda giderek yaygınlaştığı belirtilmiş, söz konusu olumsuzlukların en aza indirilmesinde çocukların okul dışı spor etkinliklerine yönelmelerinin faydalı olacağı vurgulanmıştır. Bailey (2005: 71) tarafından yapılan araştırmada da çocuklarda ve gençlerde spora katılımın psikolojik sağlık açısından faydalı olduğu belirtilmiş, çocuklarda suça yönelmenin azaltılmasında spor etkinliklerinin koruyucu bir role sahip olduğu ifade edilmiştir.

Uluişık ve Pepe (2015: 7) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim ğrencilerinde nevroitik davranışlarda sözel saldırganlık, öfke, fiziksel saldırganlık ve düşmanlık düzeylerinin spor yapma durumlarına göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin spor yapma durumlarına göre düşmanlık, sözel saldırganlık ve öfke düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği, buna karşılık fiziksel saldırganlık düzeyinin spor yapan öğrenciler ile kıyaslandığı zaman spor yapma alışkanlığı bulunmayan ortaöğretim öğrencileri lehine anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada n test puanları ile kıyaslandığı zaman deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların son test psikotik belirtiler puanlarında azalma meydana geldiği belirlenmiştir. Ancak gruplar arası psikotik belirtiler puanlarında meydana gelen azalmanın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Aktif olarak spor yapma değişkenine göre ele alındığı zaman deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların n-son test nevroitik eğilim puanlarının aktif olarak spor yapma durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bilindiği gibi spor etkinliklerine katılımın hem genel sağlık (Demir ve Filiz, 2004: 113) hem de psikolojik sağlık üzerine birçok faydası bulunmaktadır (VanKim ve Nelson, 2013: 7; Du ve diğerleri, 2015: 813; Zschucke ve diğerleri, 2013: 12; Alpaslan, 2012: 182). Ancak yapılan bu çalışmada

deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların psikotik belirti düzeylerinde anlamlı farklılık meydana çıkmamasının temelinde çocukların küçük yaşlardan beri dezavantajlı sosyal gruplar olarak yaşamlarını devam ettirmelerinin, bunun yanında uygulanan spor eğitim programının psikotik belirtileri azaltma konusunda yetersiz kalmasının yattığı düşünülebilir.

Araştırmada ön test puanları ile kıyaslandığı zaman deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların son test aile içi ilişkiler düzeylerindeki puanlarında anlamlı farklılıklar meydana geldiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre spor etkinliklerine dâhil edilen çocukların aile içi ilişkiler puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı artış, kontrol grubunda bulunan çocukların aile içi ilişkiler puanlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir azalma meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Aktif olarak spor yapma değişkenine göre de ele alındığı zaman kontrol grubundaki çocuklar ile kıyaslandığı zaman spor etkinliklerine dâhil edilen çocukların aile içi ilişkiler puanlarında anlamlı bir artış meydana geldiği belirlenmiştir.

Spor etkinliklerine katılan çocukların aile içi ilişkiler boyutuna ilişkin puanlarının artmasının temelinde sporun iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlamasının yattığı düşünülebilir. Bilindiği gibi spor etkinliklerine katılım ile çocukların ve gençlerin insanlarla iyi iletişim kurabilme becerileri gelişmektedir (Salar ve diğerleri, 2012: 125). Duman ve Sukan (2014: 126) tarafından yapılan araştırmada dezavantajlı gruplardan olan zihinsel engelli çocukların spor etkinliklerine katılmalarının iletişim becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya çocuklarını spor etkinliklerine yönlendiren ebeveynler dâhil edilmiş, bu kapsamda ebeveyn görüşlerine göre zihinsel engelli çocuklarda spora katılımın iletişim becerisi üzerine etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda ebeveyn görüşlerine göre, zihinsel engelli çocuklarda spor etkinliklerine katılık sonrasında iletişim becerilerinde artış meydana geldiği tespit edilmiştir. Büyükyıldırım ve diğerleri (2014: 145) tarafından yapılan diğer bir araştırmada toplum içerisinde sıklıkla karşılaşılan diğer bir dezavantajlı grup olan görme engelli bireylerde spora katılımın iletişim becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda görme engelli bireylerin görüşlerine göre spor etkinliklerine katılımın kendini ifade etme becerisinin gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Çavdar (2011: 79) tarafından yapılan diğer bir araştırmada 7-11 yaş grubunda bulunan ve sosyal dezavantajlı çocuklardan oluşan öğretilebilir zihinsel engelli çocuklar üzerinde yapılan

araştırmada çocuklar deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış, deney grubunda bulunan çocuklar 14 haftalık spor eğitim programına dâhil edilmiş, bu süreçte kontrol grubunda bulunan çocuklar mevcut yaşantılarına ve eğitim hayatlarına devam etmiştir. Çalışanın sonunda kontrol grubunda bulunan çocuklara kıyasla 14 haftalık spor eğitim programına katılan çocukların kişiler arası iletişim becerilerinin daha fazla geliştiği tespit edilmiştir.

Araştırmada ön test puanları ile kıyaslandığı zaman deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların son test kendini sosyal ilişkiler puanlarının artış gösterdiği belirlenmiştir. Gruplar arasındaki gelişim farklılıkları incelendiği zaman, kontrol grubundaki çocuklar ile kıyaslandığı zaman spor etkinliklerine katılan çocukların sosyal ilişkiler düzeylerinde daha yüksek artış meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Aktif olarak spor yapma değişkenine göre ele alındığı zaman ise deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların ön-son test sosyal ilişkiler puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bu bulgulara göre çocuklarda ve ergenlik döneminde bulunan bireylerde spora katılımın sosyal ilişkilerin gelişimini desteklediği söylenebilir. Bilindiği gibi küçük yaşlardan itibaren spora katılım fiziksel ve zihinsel açıdan gelişimi birçok yönden desteklerken, sosyal açıdan da yeni ortam ve arkadaşlıklar kazanılmasına imkân sağlamaktadır (Aytan, 2010: 140; Kalan ve etinkaya, 2014: 120). VanKim ve Nelson (2013: 7) tarafından yapılan araştırmada fiziksel aktivite düzeyi yüksek olan bireylerin akran grubu ile vakit geçirme süresinin fiziksel aktivite düzeyi düşük olan bireylere kıyasla daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ramazanoğlu ve diğerleri (2005: 153) tarafından yapılan araştırmada da spor etkinliklerine katılımın sosyal ilişkileri geliştirdiği ve sosyal bütünleşmeye katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu durum, bireyin yeni arkadaşları ile kaynaşmasına ve tanıştığı insanlarla olan sosyal ilişkilerinin gelişmesine zemin hazırlamaktadır. Literatürde yer alan deneysel araştırma bulgularının da bu görüşü desteklediği görölmektedir.

Ceylan (2009) tarafından yapılan araştırmada çocukların sosyal ve duygusal özelliklerinin geliştirilmesinde grup halinde yapılan etkinliklerden dramanın etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada drama etkinliklerine katılan çocukların birçok sosyal ve duygusal özelliğinin geliştiği tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında çocukların yardımlaşma, paylaşma, sorumluluk alma,

kurallara uyma, sırasını bekleme, arkadaşlık kurma ve arkadaşlarına karşı nazik olma, tanıdığı kişiler ile iyi bir iletişim kurma becerilerinin gelişiminde grup etkinliklerine yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çetingöz ve Günhan (2012: 54) tarafından yapılan benzer bir araştırmada da çocukların grup halinde katıldıkları drama etkinliklerinin sosyal beceri gelişimlerini arttırdığı tespit edilmiştir. İlhan (2008: 315) tarafından yapılan araştırmada öğretilebilir zihinsel engelli çocuklarda spora katılımın sosyal gelişim üzerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmanın sonunda çocukların sosyal gelişim alt boyutlarından olan başkaları ile etkileşim ve paylaşımcılık becerilerinde anlamlı bir artış meydana geldiği tespit edilmiştir.

Toplum içerisinde en fazla karşılaşılan dezavantajlı gruplar içerisinde engelli çocukların önemli bir orana sahip oldukları bilinmektedir. Bilindiği gibi engelli çocuklarda sahip olunan engel tür ve düzeyi sosyal gelişimi olumsuz yönde etkilemektedir. Ancak farklı engel tür ve düzeyine sahip bireyler üzerinde yapılan araştırmalarda spor etkinliklerine katılımın sosyal gelişimi olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Berber, 2011; Demirdağ, 2010; Şahin ve Işıtan, 2010; İlhan, 2008: 315; Pan, 2010: 9). Bu kapsamda spora katılımın farklı dezavantajlı gruplar üzerinde önemli bir sosyalleşme aracı olduğu söylenebilir.

Araştırmada ön test puanları ile kıyaslandığı zaman deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların son test kendini sosyal normlar puanlarının artış gösterdiği belirlenmiştir. Gruplar arasındaki gelişim farklılıkları incelendiği zaman, kontrol grubundaki çocuklar ile kıyaslandığı zaman spor etkinliklerine katılan çocukların sosyal normlar düzeylerinde daha yüksek artış meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Aktif olarak spor yapma durumlarına göre ele alındığı zaman da deney grubunda bulunan katılımcıların sosyal normlar düzeylerinde daha yüksek artış meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal normlara ilişkin algılarının artmasında aldıkları eğitimin etkili olduğu, deney grubunda bulunan çocuklarda sosyal normlara ilişkin algıların artmasında ise sporun psiko-sosyal açıdan faydalarının yattığı söylenebilir. Bilindiği gibi spor etkinliklerine katılım çocuklarda ve gençlerde birçok sosyal değer algısının oluşmasına (Danish ve diğerleri, 2004: 38), söz konusu değerlerin süreklilik kazanmasına katkı sağlamaktadır (Küçük ve Koç, 2004: 2). Bu kapsamda spor etkinliklerine dahil edilen çocukların sosyal

normlara ilişkin algılarının kontrol grubundaki çocuklardan daha fazla gelişmiş olmasının literatür ile uyumlu bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırmada ön test puanları ile kıyaslandığı zaman deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların son test anti sosyal eğilim puanlarında anlamlı farklılıklar meydana geldiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre spor etkinliklerine dâhil edilen çocukların ön test ile kıyaslandığı zaman son test anti sosyal eğilim düzeylerinde anlamlı bir artış, kontrol grubundaki çocukların anti sosyal eğilim düzeylerinde ise anlamlı bir azalma meydana geldiği belirlenmiştir. Aktif olarak spor yapma değişkenine göre ele alındığı zaman ise deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların ön-son test anti sosyal davranış sergileme düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre spor etkinliklerine katılımın anti sosyal davranışların sergilenme düzeyini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Dimech ve Seiler (2010: 191) tarafından yapılan benzer bir çalışmada çocuklarda sıklıkla karşılaşılan anti sosyal davranış problemlerinden olan sosyal kaygı düzeyinin spora katılım durumlarına göre incelenmesi amaçlanmıştır. araştırmanın sonunda spor etkinliklerine katılan çocukların sosyal kaygı düzeylerinin spor etkinliklerine katılmayan çocuklara kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada ön test puanları ile kıyaslandığı zaman deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların son test kişisel uyum düzeylerindeki puanların artış gösterdiği belirlenmiştir. Gruplar arasındaki gelişim farklılıkları incelendiği zaman, kontrol grubundaki çocuklar ile kıyaslandığı zaman spor etkinliklerine katılan çocukların kişisel uyum düzeylerinde daha yüksek artış meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Aktif spor yapma durumlarına göre ele alındığı zaman da deney grubunda bulunan katılımcıların kişisel uyum düzeylerinin kontrol grubunda bulunan çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde artış gösterdiği belirlenmiştir. Spor etkinliklerine katılan ve deney grubunu oluşturan çocukların kişisel uyum düzeylerinin artmasında spor etkinliklerine katılımın bireyin hayatını disipline etmesinin yattığı düşünülebilir. Nitekim düzenli spor yapma alışkanlığı kazanan bireylerin günlük yaşam alışkanlıklarına daha fazla dikkat ettikleri bilinmektedir.

Çocuklarda spor etkinliklerine katılımın kişisel uyum düzeyini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Çelik ve Şahin'e (2012: 474) göre, spor etkinliklerine katılan çocuklar öncelikli olarak yaptıkları beden hareketleri ile yeteneklerini keşfetmeye ve beden farkındalığı kazanmaya başlamaktadırlar. Bu durum, çocukların

başarıp başaramayacağı hareketleri kavramalarına katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda spor ve oyun etkinlikleri sayesinde çocukların sorumluluk alma ve düzenli çalışma alışkanlığı kazanma gibi sosyal yönleri de gelişmektedir.

Araştırmada ön test puanları ile kıyaslandığı zaman deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların son test sosyal uyum ve genel uyum puanlarının artış gösterdiği belirlenmiştir. Gruplar arasındaki gelişim farklılıkları incelendiği zaman, kontrol grubundaki çocuklar ile kıyaslandığı zaman spor etkinliklerine katılan çocukların sosyal uyum ve genel uyum düzeylerinde daha yüksek artış meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların aktif spor yapma durumlarına göre ön-son test sosyal uyum ve genel uyum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir.

Bilindiği gibi uyum, insanların sahip oldukları özelliklerin kendi benliği içinde bulunduğu çevre ile dengeli bir biçimde ilişki kurabilmesini ve söz konusu ilişkinin sürdürülebilmesini ifade etmektedir. Çocukların gelişim dönemlerinde gelişim evrelerine paralel olarak ortaya çıkan zorluklar ve yakın çevrenin olumsuz etkileri çocuklarda uyum sorununa zemin hazırlamaktadır (Yavuzer, 2002: 228). Bunun yanında sorunlu bir arkadaş grubu ile büyüyen çocuklar zamanla akranlarından etkilenecek toplumsal açıdan uyum sorunu yaşayan bir kişilik yapısına kavuşmaktadırlar (Aydın, 2005: 153). Bu noktada spor etkinliklerine katılım bireyin sosyal açıdan daha uyumlu bir kişilik yapısına kavuşmasına katkı sağlamaktadır. Literatürde yer alan araştırma bulguları da spora katılımın sosyal uyum ve genel uyum düzeyini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Kızmaz (2004) tarafından yapılan araştırmada takım sporları ve bireysel spor dalları ile ilgilenen bireylerin sosyal uyum ve genel uyum düzeyi üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada takım sporları ile bireysel spor dallarıyla ilgilenen bireylerin sosyal uyum ve genel uyum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Buna karşılık spor yapma yılına göre katılımcıların sosyal uyum ve genel uyum düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, katılımcıların spor yapma yaşları arttıkça sosyal uyum ve genel uyum düzeylerinin de artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Küçük ve Koç'a (2004: 5) göre, spor etkinliklerine insanlar bedenlen tek başlarına katılsalar bile spor etkinlikleri bireysel bir uğraş olmayıp, birer sosyalleşme ve

topluma uyma süreci olarak değerlendirilmektedir. Çünkü spor etkinlikleri belirli kurallar çerçevesinde yapılmakta olup, katılımcılar belirtilen kurallara uymak zorundadır. Bu durum zaman içerisinde bireyin toplumsal kurallara da uymasına, dolayısıyla toplumsal uyum düzeyinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Literatürde yer alan bilgiler değerlendirildiği zaman, araştırmaya katılan ve deney grubunda bulunan çocukların hem genel hem de sosyal uyum düzeylerinin artmasında spor etkinliklerine paralel olarak bazı sosyal beceri davranışlarındaki gelişmenin etkili olduğu söylenebilir. Nitekim

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son test kendini gerçekleştirme düzeylerinin yaş gruplarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde benzer yaş gruplarında yer alan çocukların sayısının fazla olmasının, bu kapsamda çocukların büyük bir bölümünün benzer gelişim dönemi içinde bulunmalarının etkili olduğu düşünülebilir. Bunun yanında araştırmaya katılan çocukların içinde buldukları yaş dönemlerine kadar dezavantajlı bir sosyal kişiliğe sahip olmalarının da kendini gerçekleştirme düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılık göstermemesine zemin hazırladığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son test duygusal kararlılık düzeylerinin yaş gruplarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Duygusal gelişim, çocuklarda dışsal ve içsel uyarıcılara karşı öznel tepkilerin gelişimini ve davranışların söz konusu tepkilere koşullanmasını ifade etmektedir (İnanç ve diğerleri, 2005: 335). Duygusal gelişim büyük oranda çocukluk yıllarındaki nörolojik olgunlaşma ve öğrenmenin bir ürünüdür (Aydın, 2005: 111). Araştırmaya katılan çocukların çoğunluğunun çocukluk yıllarında duygusal açıdan yeterli düzeyde desteklenmedikleri aşikârdır. Çocukların duygusal gelişimlerinin küçük yaşlarda şekillendiği göz önünde bulundurulduğu zaman, ilerleyen yaşlarda çocukların duygusal gelişimlerinde önemli değişimler meydana gelmesinin oldukça zor olduğu söylenebilir. Bunun yanında çocukların gelişim süreçleri içerisinde algılanan sosyal destek ve aile desteğinin yetersiz olmasının da çocukların gelişim dönemlerinde duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemesi muhtemel bir sonuçtur. Bu kapsamda duygusal açıdan sorunlu bir çocukluk dönemi geçirmiş olan

katılımcıların mevcut yaşları itibariyle duygusal özelliklerinin benzerlik göstermesinin beklenen bir sonuç olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son test nevrotik eğilim düzeylerinin yaş gruplarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde de çocukların çoğunluğunun benzer yaş dönemlerinde olmalarının, çocukluk yıllarında benzer nevrotik sorunlar yaşamış olmalarının, Bunun yanında eğitim kurumunda çocukların nevrotik eğilimlerini geliştirmeye yönelik verilen eğitimlerin benzer içeriklere sahip olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son test psikotik belirti düzeylerinin yaş gruplarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Katılımcıların psikotik eğilimlerinin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermemesinin temelinde, çocukların genel olarak psikolojik açıdan problemlili bir çocukluk dönemi geçirmiş olmalarının yattığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son test aile ilişkiler düzeylerinin yaş gruplarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde araştırmaya katılan çocukların büyük bir bölümünün parçalanmış aileye mensup olmalarının, bunun yanında çocukların küçük yaşlardan itibaren problemlili bir aile yaşamına sahip olmalarının yattığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son test sosyal ilişkiler düzeylerinin yaş gruplarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, sosyal ilişkiler alt boyutunda en yüksek gelişimin 18 yaş grubunda bulunan ve deney grubunda yer alan katılımcılar lehine yüksek olduğu belirlenmiş, deney grubunda bulunan ve 12-13 yaş grubunun dışında kalan diğer yaşlarda da sosyal ilişkiler düzeyinde daha yüksek artış meydana geldiği belirlenmiştir.

Çocukların gelişim süreçlerinde birçok değişim meydana gelmektedir. Yaşa paralel olarak çocukların bedensel ve zihinsel gelişimlerinin yanında sosyal becerilerinde de artış meydana gelmektedir (Yavuzer, 2002: 229). Araştırmada sosyal ilişkiler alt boyutunda en yüksek gelişimin 18 yaş grubunda bulunan bireylerde görülmesinin

temelinde, 18 yaş grubundaki bireylerin ergenlik döneminden çıkmış olmalarının ve ergenlik dönemindeki psikolojik/ruhsal/sosyal bunalımları atlatmış olmalarının yattığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son test sosyal normlar düzeylerinin yaş gruplarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, deney grubunda 18 yaş grubundaki katılımcıların puanlarında önemli bir değişiklik olmazken, diğer yaş gruplarında önemli ölçüde artış meydana geldiği, en büyük artışın ise 12-13 yaş grubunda bulunan katılımcılarda görüldüğü tespit edilmiştir.

Bilindiği gibi çocuklarda sosyal normların yerleşmesinde ve olumlu sosyal becerilerin kazanılmasında yaşanan çevrenin, edinilen gözlemlerin ve rol model alınan insanların büyük bir rolü bulunmaktadır (Aydın, 2005: 144). Araştırmaya katılan çocukların yaş dönemleri itibariyle genellikle kendi akran çevrelerinde bulunan insanları rol model aldıkları, sosyal normları öğrenirken akran grubunun etkisinde kaldıkları düşünülebilir. Bunun yanında diğer yaş grupları ile kıyaslandığı zaman 18 yaşındaki katılımcıların sosyal normlar puanlarında ön teste kıyasla son testlerde anlamlı bir farklılık olmamasının temelinde, yaşları itibariyle 18 yaş dönemindeki bireylerin sosyal normları büyük oranda benimsemiş ve kabullenmiş olmalarının yattığı düşünülebilir. Bunun yanında sosyal normal konusunda en fazla gelişimin 12-13 yaş grubunda bulunan çocuklarda görülmesinin temelinde, bu yaş grubunda bulunan çocukların ergenlik dönemine henüz yeni girmelerinin ve toplumsal yapıyı kabullenme konusunda arayış içinde olmalarının yattığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son test anti sosyal eğilimler düzeylerinin yaş gruplarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Çocuklarda anti sosyal davranışların ortaya çıkmasında gelişim evrelerinde karşılaşılan bazı sorunlar ile yaşanan sosyal çevreden kaynaklanan bazı problemler önemli bir yer tutmaktadır (Yavuzer, 2002: 228). Araştırmaya katılan çocukların çoğunluğunun küçük yaşlardan itibaren sosyal açıdan dezavantajlı bir birey olarak büyümelerinin yaş gruplarına göre anti sosyal eğilim düzeylerinin benzerlik göstermesine neden olduğu düşünülebilir. Literatürde yer alan benzer araştırma

bulguları da toplum içerisinde dezavantajlı olan çocuk ve gençlerin farklı yaş gruplarında olsalar da anti sosyal davranışlar sergileme düzeylerinin benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Hocoğlu (2009: 74) tarafından yapılan araştırmada toplum içerisinde dezavantajlı grupların başında gelen zihinsel engelli çocukların sosyal davranış problemlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda 13-16 yaş ile 17-20 yaş gruplarında bulunan zihinsel engelli çocukların hem sosyal yeterlik düzeyleri hem de olumsuz sosyal davranış problemleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son test kişisel uyum düzeylerinin yaş gruplarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde katılımcıların küçük yaşlardan itibaren kişisel uyum sorunu yaşamalarının, yaş dönemleri itibariyle aldıkları eğitim hizmetlerinin kişisel uyum düzeylerini arttırmada yetersiz kalmasının yattığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son test sosyal uyum düzeylerinin yaş gruplarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, deney grubunda en büyük artışın 14-15 yaş grubunda, en az artışın ise 18 yaş grubunda olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların ön-son test genel uyum düzeylerinin yaş gruplarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kavramsal açıdan uyum, organizmanın belli bir uyaran grubuna yönelik olarak düzenli ve tutarlı tepkiler geliştirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2014: 39). Araştırmaya katılan bireylerin çoğunluğu ergenlik döneminde bulunan bireylerden oluşmaktadır. Bilindiği gibi ergenlik döneminde bulunan bireyler toplumsal açıdan saygınlık kazanma ve statü sahibi olma eğilimindedirler. Bu nedenle ergenlik dönemi sosyal uyum düzeyinin geliştiği bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde bireyin sosyal uyum becerisinin gelişmesi zaman alan bir olgudur. Sosyal uyumun gelişmesinde ergenlik döneminde bireyin yaşadığı bazı deneyimler (Yavuzer, 2002: 276), geçirdiği yaşantıların içerik ve niteliği oldukça etkilidir (Aydın, 2014: 39).

Çocukluk yıllarından itibaren aile içi ilişkiler ile başlayan sosyal beceri gelişimi ergenlik yıllarının sonuna kadar devam etmektedir (Aydın, 2005: 119). Yavuzer'e (2002: 282-283) göre, ergenlik döneminin ilk yıllarında hızlı bir sosyalleşme ve toplumsal uyum sürecine giren birey ergenlik döneminin sonlarına doğru sosyal uyum gelişimini büyük ölçüde tamamlamaktadır. Buna göre, ergenlik döneminin sonu olan 15-16 yaş dolaylarında ergenlerin benlik gelişimleri büyük oranda tamamlanmakta ve ergenler kendi düşüncelerini özgür bir biçimde ortaya koymaya başlamaktadırlar. 15 yaşındaki birey ile kıyaslandığı zaman 16 yaşına gelmiş olan ergenlerin başka insanlar ile sürtüşmeleri azalmakta, hoşgörü duyguları ise gelişmektedir. Yine bu dönemde ergenliğin ilk yıllarına kıyasla bireyin aile ile olan sorunları ve çatışmaları azalmakta, birey sosyal ilişkilerde duygularını kontrol altına almaya başlamaktadır. Bu kapsamda araştırmada yüksek yaş grubunda bulunan bireylerin genel uyum düzeylerinde yüksek bir artış meydana gelmemesinin literatür ile uyumlu bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son test kendini gerçekleştirme düzeylerinin eğitim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde çocuklara sunulan eğitim hizmetlerinin içerik olarak çocukların kendilerini gerçekleştirme düzeylerini geliştirici nitelikte olmamasının yattığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son test duygusal kararlılık düzeylerinin eğitim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Ergenlik döneminde bulunan bireylerin duygusal açıdan birçok sorun yaşadıkları (güvensizlik, şüphecilik vb.), bu sorunların temelinde karşılaşılan sosyal baskıların önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Bu dönemde bulunan bireylerin kendilerini duygusal açıdan iyi hissetmeleri için kendilerine istek ve arzularını yeteneklerine uygun bir biçimde gerçekleştirecekleri ortamlar sunulmalıdır (Yavuzer, 2002: 271). Bu kapsamda araştırmaya katılan çocukların eğitim durumlarına göre duygusal kararlılık düzeylerinin benzerlik göstermesinin temelinde sunulan eğitim hizmetlerinin içerik olarak duygusal özellikleri benzer düzeyde geliştirmesinin yattığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son test nevroitik eğilim düzeylerinin eğitim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son test psikotik belirtiler düzeylerinin de eğitim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bilindiği gibi Çocuk Destek Merkezleri'nde eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerine dahil edilen çocuklara sahip oldukları nevroitik ve psikotik özelliklere bağlı olarak farklı eğitim modelleri uygulanmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların sahip oldukları psikotik ve nevroitik özelliklerin aynı olmaması, bunun yanında çocukların geçmiş yaşantılarında yaşadıkları travmatik olayların içerik ve boyutlarının birbirinden farklı olması çocuklara uygulanan eğitimin içeriğini şekillendirmektedir. Bu kapsamda araştırmaya dâhil edilen bireyler psikotik ve nevroitik açıdan benzer özelliklere sahip homojen bir grup değildir. Buradan hareketle eğitim düzeyinin psikotik ve nevroitik özellikler üzerine etkilerinin daha iyi anlaşılabilmesi için benzer psikolojik özelliklere sahip bireyler üzerinde yeni araştırmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son test aile içi ilişkiler düzeylerinin eğitim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde çocukların sahip oldukları aile yapılarının birbirinden farklı olmasının, diğer bir ifade ile aile yapıları itibarıyla katılımcıların homojen bir grup olmamasının yattığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son sosyal ilişkiler düzeylerinin eğitim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal ilişkiler alanında da gelişimin desteklenmesinde en önemli unsurların başında ailenin geldiği, bunun yanında eğitim unsurunun da sosyal ilişkilere yönelik becerilerin gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir (Günindi, 2011: 139; Aytan, 2010: 139; Vural ve Gürşimşek, 2009: 1117; Durualp ve Aral, 2010: 160). Bu kapsamda çocukların sosyal ilişkilere yönelik becerilerinin gelişmesinde sadece eğitim düzeyi değişkeninin önemli bir belirleyici olmamasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Bunun yanında araştırmaya katılan çocukların büyük bir bölümünün benzer eğitim düzeylerine sahip olmalarının

bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir. Aktuğ (2010: 86-99) tarafından yapılan benzer bir araştırmada çocuk eğitim evlerinde öğrenim gören çocukların insanlar arası ilişkilerde önemli bir yere sahip olan iletişim becerilerinin eğitim düzeylerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Ankara, Elazığ ve İzmir çocuk eğitim evlerinde barındırılan 12-18 yaş arası suça itilmiş toplam 87 erkek öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda çocukların bilişsel, duygusal ve davranışsal iletişim becerilerinin eğitim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Aynı araştırmada çocukların sosyal beceri (duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık, sosyal kontrol) düzeylerinin de öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yapılan bu araştırma sonucunun bizim çalışma bulgularımız ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son test sosyal normlar düzeylerinin eğitim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde katılımcıların benzer eğitim düzeylerine sahip olmalarının, bunun yanında benzer özelliklere ve eğitim içeriklerine sahip eğitim kurumlarında öğrenim görmelerinin yattığı düşünülebilir.

Literatürde sosyal beceri ve sosyal normlara uyum üzerinde eğitim düzeyi değişkeninin ele alındığı araştırma bulguları değerlendirildiği zaman, araştırmada elde edilen bulguların literatür ile paralellik göstermediği görülmektedir. Aytan (2010: 135) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan benzer bir çalışmada öğrencilerin sosyal özelliklerinin öğrenim gördükleri eğitim kurumlarına göre bazı farklılıklar gösterdiği belirlenmiş, bu kapsamda genel lise öğrencileri ile teknik lise öğrencilerinin sosyal özelliklerinin birbirinden farklı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada söz konusu farklılığın nedeni olarak her lisenin öğrenci yetiştirmede kullandığı yöntem ve amaçların birbirinden farklı olması gösterilmiştir. Verilen eğitimin içerik yönünden sosyal becerileri etkilediğine dair yapılan benzer bir çalışmada, ilkokul öğrencilerinde sınıf değişkenine göre çocukların sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiş, elde edilen bulgulara göre 4. sınıf öğrencileri ile kıyaslandığı zaman 5. sınıf öğrencilerinin

sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Coşkun ve Samancı, 2012: 36). Literatürde yer alan benzer araştırmalarda da öğrenim görülen sınıf değişkeninin sosyal beceri düzeyi üzerinde önemli bir belirleyici olduğu saptanmıştır (Çelik, 2007).

Eğitim düzeyi değişkenine göre deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların ön-son test sosyal normlar düzeylerinin anlamlı farklılık göstermemesinin diğer bir nedeni olarak, sosyal norm ve becerilerin gelişiminde eğitimin tek başına yeterli olmamasının yattığı söylenebilir. Nitekim literatürde yer alan araştırma bulguları da bu görüşü desteklemektedir. Biçer (2009: 73) tarafından yapılan araştırmada parçalanmış aile yapısına sahip ergenlerin sosyal yetkinlik düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf ve aile yapılarına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada sadece öğrenim görülen sınıf değişkenine göre ele alındığı zaman çocukların sosyal yetkinlik becerileri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmadığı belirlenmiştir. Buna karşılık hem sınıf hem de aile yapısı değişkenleri aynı anda değerlendirildiği zaman çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Duran ve diğerleri (2013: 121) tarafından yapılan araştırmada eğitim düzeyi ile çocukların sosyal beceri puanları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğu belirlenmiş, bu kapsamda üst sınıflardaki ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri puanlarının alt sınıflarda öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Gezer (2010: 66) tarafından yapılan araştırmada takım ve ferdi spor dalları ile ilgilenen genç sporcuların sosyal beceri düzeylerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda sporcuların duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol alt boyutlarına ilişkin puanlarının öğrenim düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Literatürde yer alan bu çalışma sonuçları sosyal beceri gelişiminin sadece eğitim ile yakından ilişkili olmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son test anti sosyal eğilimler düzeylerinin eğitim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Çocuklarda anti sosyal davranışlar ile diğer problemlerli davranışların temelleri aile ortamında atılmaktadır. Literatürde yer alan araştırma bulguları da verilen eğitimlere ek olarak aile yapısının ve ebeveyn yaklaşımlarının sosyal beceri gelişimi üzerinde

etkili olduğunu (Altay ve Güre, 2012: 2699; Gülay ve Önder, 2011: 97; Ogelman ve diğerleri, 2013: 143; Tagay ve diğerleri, 2010: 19; Topaloğlu, 2013; Uysal ve Balkan, 2015: 27), bunun yanında sosyal açıdan problemlı davranışların kazanılmasında önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir (Akduman ve diğerleri, 2015: 679). Çamur (2013: 53) tarafından yapılan araştırmada sosyal dezavantajlı gruplar içerisinde yer alan işitme engelli çocukların olumlu ve olumsuz sosyal davranışlar sergileme düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada işitme engelli erkek çocukların hem olumlu hem de olumsuz sosyal davranışlar sergileme düzeylerinin öğrenim gördükleri eğitim kademelerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, çocukların ilköğretimin son yıllarında olumsuz sosyal davranışlar sergileme düzeylerinin azaldığı, buna karşılık lise döneminde olumsuz sosyal davranışlar sergileme düzeylerinde anlamlı bir artış meydana geldiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların anti sosyal davranışlar sergileme düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılık göstermemesinin nedenlerinden birisinin ailevi özellikler olduğu düşünülebilir. Nitekim çocukların anti sosyal davranış becerilerinin ortaya çıkmasında ailenin büyük bir rolü bulunmaktadır. Seven (2007: 477) tarafından yapılan araştırmada da aile yapısının ve ailenin sahip olduğu sosyo-demografik özelliklerin çocuklarda görülen davranış problemlerine zemin hazırladığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukları benzer okullarda eğitim gördükleri de göz önünde bulundurulduğu zaman, katılımcıların anti sosyal davranış becerilerinin eğitim durumlarına göre istatistiksel açıdan farklılık göstermemesinin beklenen bir sonuç olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son test kişisel uyum düzeylerinin eğitim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde çocukların genel olarak kişisel uyum düzeyi sorunlu bireyler olmasının, bunun yanında kişisel gelişimlerini desteklemek adına aldıkları eğitimlerin benzer içeriklere sahip olmasının yattığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son test sosyal uyum ve genel uyum düzeylerinin eğitim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bilindiği gibi gerek çocukluk gerekse de ergenlik dönemlerinde sosyal uyum düzeyinin gelişmesinde aile ortamının büyük bir rolü bulunmaktadır. Gelişim dönemlerinde aile sevgisinden mahrum kalan veya güven duygusu içinde yetişmeyen bireylerin sosyal uyum konusunda başarılı olmaları muhtemel bir durum değildir. Sosyal uyum düzeyinin sağlıklı bir biçimde gelişmesi için öncelikli olarak çocukların kendilerini deneme fırsatı bulabilecekleri özgür bir aile ortamına ihtiyaçları vardır (Yavuzer, 2002: 277). Yapılan bu çalışmada, araştırmaya dâhil edilen çocukların büyük bir bölümü normal gelişim gösteren akranları gibi iyi bir aile eğitimi almamış, bu nedenle sosyal açıdan normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla dezavantajlı grupta yer alan çocuklardan oluşmaktadır. Bu nedenle çocukların eğitim kademeleri farklı düzeylerde olsa da çocukluk yıllarından beri sosyal açıdan dezavantajlı durumda olmalarının bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve çocukların toplumsal hayata kazandırılmaları eğitim kurumlarının öncelikli görevleri arasında yer almaktadır (Özbeşler ve Duyan, 2009: 17). Bireyin içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesi ve toplumun kendisinden istediği beklentilere cevap verebilmesi için iyi bir eğitim alması ön şarttır. Çünkü bireyin ilerleyen yıllarda sağlıklı bir sosyal gelişime sahip olması okullarda alacağı eğitim ile yakından ilişkilidir (Çubukçu ve Gültekin, 2006: 156). Literatürde yer alan araştırma bulguları da okullarda verilen farklı sosyal beceri eğitimlerinin çocukların sosyal beceri ve sosyal uyum düzeylerinin gelişmesine katkı sağladığı görüşünü desteklemektedir (Durlak ve diğerleri, 2010: 294; Kabasakal ve Çelik, 2010: 204; Kara ve Çam, 2007: 145; Kim ve diğerleri, 2011: 838). Bu noktada katılımcıların çoğunluğunun benzer eğitim kurumlarında okumalarının, eğitim kurumlarında verilen sosyal beceri eğitimlerinin içerik olarak benzerlik göstermesinin eğitim durumlarına göre öğrencilerin sosyal ve genel uyum düzeylerinin benzerlik göstermesine zemin hazırladığı düşünülebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, G., Demir, A., Görmez, D., Keser, İ. (2015) Aile ve Çocuk Suçluluğu İlişkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 651-656.
- Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve Ergenlikte Bilişsel Gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.
- Akduman, G. G., Günindi, Y., Türkoğlu, D. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri İle Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 673-683.
- Akfırat, F. Ö. (2006). Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi, (Öğretmen El Kitabı)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Akpınar, S., Akpınar, Ö., Nas, K., Temel, V., Birol, S. Ş. (2015). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğrencilerinin Bazı Değişkenler Açısından Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 17(28), 80-84.
- Aksu, H., Demirkaya, S. K., Özgür, B. G., Gün, B. (2013). Aydın İlinde Bir Yıldaki Çocuk ve Ergen Adli Olguların Değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14, 369-377.
- Aktepe, E. (2009). Çocukluk Çağı Cinsel İstismarı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1, 95-119.
- Aktuğ, G. (2010). *Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Ve Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Alıkaşifoğlu, M., Ercan, O. (2006). Ergenlerde Madde Kullanımı. *Türkiye Klinikleri Journal of Pediatrival Sciences*, 2(5), 76-83.
- Alpaslan, A. H. (2012). Ergen Ruh Sağlığı ve Spor. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 13, 181-185.
- Alsancak, H., Tomruk, H., Çatana, N., Türkecul, A., Dolamaç, N. (2013). *Engelli Hakları Başucu Kitapçığı*. Ankara: Sosyal Hizmetler Dairesi Başkanlığı.

- Altay, F. B., Güre, A. (2012). Okulöncesi Kuruma (Devlet-Özel) Devam Eden Çocukların Sosyal Yeterlik ve Olumlu Sosyal Davranışları İle Annelerinin Ebeveynlik Stilleri Arasındaki İlişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2699-2718.
- Altıntaş, H., Temel, F., Benli, E., Çınar, G., Gelirer, Ö., Gün, F. A., Kernak, A., Kundakçı, N. (2004). Tıp Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Madde Bağımlılığı İle İlgili Bilgi, Görüş ve Tutumları. *Bağımlılık Dergisi*, 5(3), 107-114.
- Altunbulak, C., Aydoğan, İ. (2015). İlköğretim İkinci Kademedeki Boşanmış ve Tam Aileye Sahip Öğrencilerin Okul Başarıları ve Okulda Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 75-102.
- Anıl, A. B., Anıl, M., Astarcioglu, G., Şen, S., Aksu, N. (2009). Çocuk İstismarına Bağlı Ölümcül Kafa Travması: İki Vaka. *Çocuk Dergisi*, 9(4), 199-202.
- Arslan, E., Durmuşoğlu Saltalı, N., Yılmaz, H. (2011). Social Skills And Emotional And Behavioral Traits of Preschool Children. *Social Behavior and Personality*, 39(9), 1281-1288.
- Aşirdizer, M. (2006). Acil Servislere Başvuran Çocuk ve Kadın İstismarı Olgularına Hekimlerin Yaklaşımı. *Turkiyc Klinikleri J Surg Med Sci.*, 2(50), 39-48.
- Avcı, M. (2011). Yazgının Yokluğunda Suçun Varlığı Meselesi ya da Ailenin Parçalanmasının Suçla İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 121-140.
- Ayan, S. (2011). Okulda Disiplin Cezası Alma, Ailede Şiddete Uğrama. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12, 137-142.
- Aydın, A. (2014). *Eğitim Psikolojisi*. 13. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. 2. Baskı. İstanbul: Atlas Yayın Dağıtım.
- Aytan GK. (2010). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyalleşmelerinde Sporun Etkileri*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. 6. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim Psikolojisi*. 16. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H. (2012). *Sosyal Beceri Eğitimi*. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

- Bailey, R. (2005). Evaluating The Relationship Between Physical Education, Sport And Social İncclusion. *Educational Review*, 57(1), 71-90.
- Baş, A. U. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okul Uyumu İle Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Bayındır, N. (2010). Aile İçinde Yaşanan Şiddete Karşı Çocuğun Gösterdiği Tepkiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-9.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 198-210.
- Berber, R. (2011). *Sporun İşitme Engellilerin Sosyalleşmesi Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.
- Beyazyürek, M., Şatır, T. T. (2000). Madde Kullanım Bozuklukları. *Psikiyatri Dünyası*, 4, 50-56.
- Biçer, E. (2009). *Yetkinlik Beklenti Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Bilaç, Ö., Pılan, B. Ş., Orhon, Z., Bayrak, A. (2014). Suça Sürüklenen Çocukların Suç ve Tanı Dağılımlarının İncelenmesi: Kesitsel Bir Araştırma. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 21(2), 115-122.
- Bilgin, R. (2012). Sokakta Çalışan Çocukları Bekleyen Risk ve Tehlikeler: Diyarbakır Örneği. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 79-96.
- Boylu, A. A., Öztop, H. (2013). Tek Ebeveynli Aileler: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Sosyoekonomi*, 1, 207-220.
- Bulut, M. (2008). *Şiddet Mağduru Çocukların Sosyal Antropolojik Açından İncelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (İ. D. E. Sarioğlu, Çev.). İstanbul: Kanküs Yayınları.
- Büyükyıldırım, H., Temel, C., Erdem, M. (2014, Mayıs). *Sporun Görme Engelliler İçin Önemi ve spor Yapan Görme Engellilerin Hayatındaki Değişikliklerin İncelenmesi*. II. Uluslararası Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Kongresi, Batman Üniversitesi, Batman.

- Can, A. (2014b). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Y. (2014a). Türk Ailesinde Aile İçi Şiddetin Kültürel Dinamikleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 13-19.
- Canbaz, S., Turla, A., Aker, S., Pekşen, Y. (2005). Samsun Merkez Sağlık Ocaklarında Görev Yapan Pratisyen Hekimlerin Çocuk İstismarı ve İhmali Konusunda Bilgi ve Tutumları. *Sted*, 14(11), 241-246.
- Cengiz, M. (2008). *Çocukların Aile İçi Şiddete Uğramasına Neden Olan Sosyo-Ekonomik Faktörler*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kütahya.
- Ceylan, A., Tuncer, O., Melek, M., Akgün, C., Gülmehmet, F., Erden, Ö. (2009). Van Bölgesindeki Çocuklarda Cinsel İstismar. *Van Tıp Dergisi*, 16(4), 131-134.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması ve Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Davranışlarına Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Coakley, J. (2011). Youth Sports What Counts as “Positive Development?”. *Journal of Sport & Social Issues*, 35(3), 306-324.
- Çeçen, A. R. (2007). Çocuk Cinsel İstismarı: Sıklığı, Etkileri ve Okul Temelli Önleme Yolları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Çeçen-Eroğul, A. R., Dingiltepe, T. (2012). Parçalanmış ve Tam Aileye Sahip Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeyleri ile Yaşam Kalite Düzeylerinin Karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 11(4), 1077-1086.
- Çelik, A., Şahin, M. (2013). Spor ve Çocuk Gelişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies JASSS-International Journal of Social Science*, 6(1), 467-478.
- Çelik, N. (2007). *Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

- Çetingöz, D., Günhan, B. C. (2012). The Effects of Creative Drama Activities on Social Skills Acquisition of Children Aged Six. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(2), 54-66.
- Çamur, C. (2013). *İşitme Engelli Öğrencilerden Sportif Müsabakalarda Mücadele Edenler İle Etmeyenlerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çavdar, B. (2011). *Öğretilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerde Beden Eğitimi Ve Spor Aktivitelerinin Toplumsallaşma Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Çoban, E. Ç. (2007). *Sosyal Beceri Sorunu Olan Öğrenciler ve Annelerine Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Gelişimi Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Çoban, S. (2014). Bazı Sosyal Etkenlerin Çocuk Suçluluğu ile İlişkisi Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 31(2), 77-95.
- Çubukçu, Z., Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Bilig*, 37, 155-174.
- Çoban, S. (2012). *Sosyal Çevrenin Etkilerinin Çocukların Suç ve Problemleri Davranışları İle İlişkileri*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Çopur, E. Ö., Ulutaşdemir, N., Balsak, H. (2015). Çocuk ve Suç. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 120-124.
- Coşkun, N., Samancı, O. (2012). İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Sosyal Beceri Düzeyi İle Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal Of Educational And Instructional Studies*. 2(1), 32-41.
- Danış, M. Z., Şahbikan, İ. (2014). Suça Sürüklenmiş Çocukların Yeniden Toplumsallaşma Sürecinde ve İnsan Hakları Bağlamında Sosyal Hizmet Yaklaşımlarının Yeri ve Önemi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(18), 627-651.
- Danish, S., Forneris, T., Hodge, K., Heke, I. (2004). Enhancing Youth Development Through Sport. *World Leisure Journal*, 46(3), 38-49.

- Demir, İ. (2012). *Benlik, Kimlik ve Kişilik*. Hatice Ergin, S. Armağan Yıldız (Ed.), Gelişim Psikolojisi (s. 181-205). 3. Baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demir, M., Bademci, H. Ö. (2016). Suça Sürüklenmiş Bir Gencin Bakış Açısıyla Çocuk Suçluluğu: Olgu Sunumu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 17-26.
- Demir, M., Filiz, K. (2004). Spor Egzersizlerinin İnsan Organizması Üzerindeki Etkileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 109-114.
- Demirci, Ş., Doğan, K. H., Erkol, Z., Deniz, İ. (2008). Konya'da Cinsel İstismar Yönünden Muayenesi Yapılan Çocuk Olguların Değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri Journal of Forensic Medicine*, 5(2), 43-49.
- Demirdağ, M. (2010). *Sporun Öğretilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Sosyalleşmeleri Üzerine Etkisinin Araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.
- Dereli-İnan, E. (2014). Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi: Sosyal Beceri, Psiko-sosyal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.
- DeRosier, M. E., Gilliom, M. (2007). Effectiveness of a Parent Training Program For Improving Children's Social Behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 16(5), 660-670.
- Dilsiz, H., Mağden, D. (2015). Öğretmenlerin Çocuk İstismar ve İhmali Konusunda Bilgi ve Risk Tanıma Düzeylerinin Tespit Edilmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 678-694.
- Dimech, A. S., Seiler, R. (2010). The Association Between Extra-Curricular Sport Participation And Social Anxiety Symptoms in Children. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 4(3), 191-203.
- Donaldson, S. J., Ronan, K. R. (2006). The Effects of Sports Participation on Young Adolescents'emotional Well-Being. *Adolescence*, 41(162), 369.
- Du, W. J., Tan, J. P., Yi, F., Zou, Y. M., Gao, Y., Zhao, Y. M., Wang, L. N. (2015). Physical Activity as a Protective Factor Against Depressive Symptoms in Older Chinese Veterans in The Community: Result From a National Cross-Sectional Study. *Neuropsychiatric Disease And Treatment*, 11, 803-813.

- Duran, M., Çeliköz, N., Topaloğlu, A. Ö. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 121-137.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal And Social Skills in Children And Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309.
- Durualp, E., Aral, N. (2010). Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Dündar, S. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 139-150.
- Eti, İ. (2010). *Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Becerileri Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Feyzioğlu, S., Kuşçuoğlu, C. (2011). Tek Ebeveynli Aileler. *Aile ve Toplum*, 7(26), 97-110.
- Fraser-Thomas, J. L., Côté, J., Deakin, J. (2005). Youth Sport Programs: An Avenue to Foster Positive Youth Development. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40.
- Fidan, T., Kirpınar, I., Oral, M., Koçak, K. (2011). Is There a Relationship Between Attention Deficit/Hyperactivity Disorder And Manic Symptoms Among Children With Mental Retardation of Unknown Etiology? *Comprehensive Psychiatry*, 52, 644-649.
- Gazioğlu, E. İ. (2012). *Gelişim Psikolojisinde Aile ve Okul Etkileşimi*. Hatice Ergin, S. Armağan Yıldız (Ed.), *Gelişim Psikolojisi* (s. 233-260). 3. Baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gezer, E. D. (2010). *Farklı Spor Branşlarındaki Sporcuların Sosyal Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Gould, D., Carson, S. (2008). Life Skills Development Through Sport: Current Status And Future Directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78

- Gökçe, T. (2010). *Samsun Merkez İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çocuklukta Aile İçi Şiddet Öyküsü ve Ruh Sağlığına Etkileri*. Doktora Tezi. Ondokuzmayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Gökpınar, M. (2007). Sosyal ve Kriminal Boyutlarıyla Çocuk Suçluluğu. *TBB Dergisi*, 72, 206-233.
- Göktaş, İ. (2015). *Aile Katılımı Ve Sosyal Beceri Eğitimi Programlarının Tek Başına ve Birlikte 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerileri Ve Anne-Çocuk İlişkileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Gül, SK., Güneş, İD. (2009). Ergenlik Dönemi Sorunları ve Şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 80-101.
- Gülay, H., Önder, A. (2011). Annelerin Tutumlarına Göre 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 89-105.
- Güleç, H., Topaloğlu, M., Ünsal, D., Altıntaş, M. (2012). Bir Kısır Döngü Olarak Şiddet. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 112-137.
- Güler, N., Tel, H., Tuncay, F. Ö. (2005). Kadının Aile İçinde Yaşanan Şiddete Bakışı. *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 27(2), 51-56.
- Gümüş, S. Y. (2011). *Saldırganlık İle Aile İçi Şiddet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Gümüştas, F., Yulaf, Y., Gökçe, S., Sağlam, S., Kütük, E. K. (2014). Adıyaman İlinde Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Polikliniğine Yönlendirilen Adli Olguların Bir Yıllık Geriye Dönük İncelenmesi. *Cukurova Medical Journal*, 39, 280-289.
- Güner, Ş. İ., Güner, S., Şahan, M. H. (2010). Çocuklarda Sosyal ve Medikal Bir Problem; İstismar. *Van Tıp Dergisi*, 17(3), 108-113.
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız Anaokullarına ve Anasınıflarına Devam Eden Çocukların Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 133-144.
- Herdem, F. S., Bozgeyikli, H. (2013). İlköğretime Devam Eden Parçalanmış ve Tam Aile Çocuklarının Rehberlik İhtiyaçlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 7-35.

- Hocaoğlu, A. Y. (2009). *Zihinsel Engelli Ergenlerin Okul İçi Sosyal Yeterlilik Düzeyleri ve Davranış Problemleri İle Anne-Babaların Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- İbiloğlu, A. O. (2012). Aile İçi Şiddet. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 204-222.
- İlhan, L. (2008). Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Beden Eğitimi ve Sporun Sosyalleşme Düzeylerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 315-324.
- İmren, S. G., Ayaz, A. B., Yusufoglu, C., Arman, A. R. (2013). Cinsel İstismara Uğrayan Çocuk ve Ergenlerde Klinik Özellikler ve İntihar Girişimi İle İlişkili Risk Etmenleri. *Marmara Medical Journal*, 26, 11-16.
- İnanç, B. Y., Bilgin, M., Atıcı, M. K. (2005). *Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi*. 2. Baskı. Adana: Nobel Kitabevi.
- İnanç, B. Y., Yerlikaya, E. E. (2010). *Kişilik Kuramları*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- İnci, E. (2011). *Kişilik Gelişimi*. M. Engin Deniz (Ed.). Erken çocukluk döneminde gelişim (s. 123-156). Ankara: Ertem Basım.
- Kabasakal, Z., Çelik, N. (2010). The Effect of Social Skills Training on Elementary School Students' Social Adjustment. *Elementary Education Online*, 9(1), 203-212.
- Kadan, G. (2010). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında (4- 6 Yaş) Saldırganlık Davranışını Etkileyen Faktörlerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kamer, V. K. (2013). Çocukların Suça Sürüklenmesine Neden Olan Faktörler ile İlgili Sosyolojik Teoriler. *TAAD*, 4(12), 219-238.
- Kaplan, Y., Çetinkaya, G. (2014). Spor Yoluyla Toplumsallaşma-Yeniden Toplumsallaşma Süreci. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2, 120-125.
- Kara, B., Biçer, Ü., Gökalp, A. S. (2004). Çocuk İstismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47, 140-151.

- Kara, Ö., Çalışkan, D., Suskan, E. (2014). Ankara İlinde Görev Yapan Çocuk Asistanları, Uzmanları ve Pratisyen Doktorların Çocuk İstismarı ve İhmali Konusunda Bilgi Düzeyleri ve Yaklaşımlarının Karşılaştırılması. *Türk Pediatri Arşivi*, 49, 57-65.
- Kara, Y., Çam, F. (2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 145-155.
- Karakuş, Ö., Tekin, H. H. (2012). Çocuk Koruma Kanunu Uyarınca Haklarında Danışmanlık Tedbiri Uygulanan Çocukların Özellikleri (Konya Örneği). *Sosyal Politika Çalışmaları*, 12(7), 29-44.
- Karatay, G., Kubilay, G. (2004). Sosyoekonomik Düzeyi Farklı İki Lisede Madde Kullanma Durumu ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 1(2), 57-70.
- Kaya, Y., Şahin, N. (2013). Kadınlarda Madde Kullanımı ve Hemşirenin Rolü. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 10(1), 3-7.
- Keser, N., Odabaş, E., Elibüyük, S. (2010). Ana-Babaların Çocuk İstismarı ve İhmali Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 4(3), 150-157.
- Kızmaz, M. (2004). *Bireysel ve Takım Sporunu Yapan Sporcuların Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kim, M. J., Doh, H. S., Hong, J. S., Choi, J. S. (2011). Social Skills Training And Parent Education Programs For Aggressive Preschoolers And Their Parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 838-845
- Kocacık, F. (2001). Şiddet Olgusu Üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2(1), 1-7.
- Koçak, C., Büyükgönenç, L. (2011). Toplumdaki Bireylerin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Bilgi ve Görüşleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 89-104.
- Koçyiğit, S., Kayılı, G. (2008). Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Anaokulu Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 511-516
- Kol, S. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.

- Köksal, O., Dilci, T., Koç, M. (2013). Çocuklarda Görülen Sosyal Problemlerin Akademik Başarıya Etkisi Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 873-883.
- Köse, S., Aslan, Z., Başgül, Ş. S., Şahin, S., Yılmaz, Ş., Çıtak, S., Tezcan, A. E. (2011). Bir Eğitim ve Araştırma Hastanesi Çocuk Psikiyatrisi Polikliniğine Yönlendirilen Adli Olgular. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12, 221-225.
- Kula, S. (2015). Türk Çocuk Ceza Adalet Sistemi Kamu Politikalarının Değerlendirilmesi ve İşlevsel Bir Sisteme İlişkin Çıkarımlar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1416-1429.
- Kurtuluş, A., Salman, N., Gunbet, G., Boz, B., Cenger, C. D., Acar, K. (2009). Denizli İlinde 12-15 Yaş Arasındaki Suça Sürüklenen Çocukların Sosyodemografik Özellikleri. *Pamukkale Tıp Dergisi*, 2(1), 8-14.
- Küçük V, Koç H. (2004). Psiko-Sosyal Gelişim Süreci İçerisinde İnsan ve Spor İlişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 131-141
- Lök, N., Başoğul, C., Öncel, S. (2016). Aile İçi Şiddetin Çocuk Üzerindeki Etkileri ve Psikososyal Desteğin Önemi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(2), 155-161.
- Menteşe, S. (2012). Sosyo-Kültürel ve Fiziki Mekânların Çocukların Suça Yönelme ya da Suç İşlemeye Etkilerinin Van İli Ölçeğinde Araştırması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4), 1275-1305.
- Merrell, K.W. (2003). *Behavioral, Social, And Emotional Assessment of Children And Adolescents*. 2nd edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Merrell, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K., Buchanan, R. (2008). Social And Emotional Learning in The Classroom: Evaluation of Strong Kids And Strong Teens on Students' Social Emotional Knowledge And Symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, 24, 209- 224.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları* (Z. Gültekin, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Nae, M., Morcov, V., Preduca, L., Padure, L. (2013). Multidisciplinary Approach of Children With Cerebral Palsy And Mental Retardation in Our Clinic. *European Psychiatry*, 28, 1.
- Ogelman, H. G., Önder, A., Seçer, Z., Erten, H. (2013). Anne Tutumlarının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerini ve Okula Uyumlarını Yordayıcı Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 143-152.

- Oruç, A. Ç. (2008). *6 Yaş Çocuklarında Sosyal Yeterliğin, Akran İlişkilerinin ve Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Otrar, M., Demirbilek, M. (2013). Ebeveynleri Birlikte Olan Ergenler ile Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Benlik Saygıları ve Atılganlık Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 2(2), 21-40.
- Ovayolu, N., Uçan, Ö., Serindağ, S. (2007). Çocuklarda Cinsel İstismar ve Etkileri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(4), 13-22.
- Ögel, K. (2005). Madde Kullanım Bozuklukları Epidemiyolojisi. *Türkiye Klinikleri J Int Med Sci.*, 1(47), 61-64.
- Önal, S. Ç., Celbiş, O., Özdemir, B., Özdemir, M. Y. (2013). Çocuk İstismarı. *Türk Nöroşirürji Dergisi*, 23(2), 124-127.
- Öngider, N. (2011). Anksiyete Düzeyleri Açısından Boşanmış ve Evli Anneler İle Çocuklarının İncelenmesi. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 48, 66-70.
- Öntaş, Ö. C. (2008). Çocuk Adalet Sistemi ve Çocuk-Polis İlişkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19(2), 21-37.
- Özbeşler, C., Duyan, V. (2009). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 17-25.
- Özbey, Ç. (2006). *Çocuk Gelişiminde Yaşanan Sorunlar*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik Gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Özer, E., Bütün, C., Beyaztaş, F. Y., Engin, A. (2007). Çorum Adli Tıp Şube Müdürlüğü'ne 2006-2007 Yıllarında Başvuran Cinsel İstismar Mağduru Çocuk Olgularının Değerlendirilmesi. *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 29(2), 51-55.
- Özgüven, İ. E. (1992). *Hacettepe Kişilik Envanteri*. Ankara: Psikolojik Danışma Rehberlik ve Eğitim Merkezi (PDREM).
- Öztürk, A. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yeterlik ve Ebeveyn-Çocuk Sistemi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Öztürk, S. (2006). *Anne-babası boşanmış 9-13 Yaşlarındaki Çocuklar İle Aynı Yaş Grubundaki Anne-Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeyleri İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. F. (2014). Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerileri ile Yakın Çevresindeki Yetişkin Etkileşimleri Arasındaki İlişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 115-134.
- Özyürek, A., Ceylan, Ş. (2014). Okul Öncesi Çocuklarda Sosyal Becerilerin Desteklenmesi Konusunda Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 99-114.
- Page, A. Z., İnce, M. (2008). Aile İçi Şiddet Konusunda Bir Derleme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(22), 81-94.
- Pan, C. Y. (2010). Effects of Water Exercise Swimming Program on Aquatic Skills And Social Behaviors in Children With Autism Spectrum Disorders. *Autism*, 14(1), 9-28.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., Theodorakis, Y. (2005). The Effectiveness of Teaching a Life Skills Program in a Sport Context. *Journal Of Applied Sport Psychology*, 17(3), 247-254.
- Pelendecioğlu, B., Bulut, S. (2009). Çocuğa Yönelik Aile İçi Fiziksel İstismar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 49-62.
- Pırtık, Ş. (2013). *Boşanmış ve Tam Aileden Gelen Okul Öncesi Çocukların Sosyal Beceri ve Akran Tepkilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Ramazanoğlu F, Karahüseyinoğlu M.F., Demirel E.T., Ramazanoğlu M.O., Altungül, O. (2005). Sporun Toplumsal Boyutlarının Değerlendirilmesi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 153-157.
- Rosenbaum, S., Tiedemann, A., Sherrington, C., Curtis, J., Ward, P. B. (2014). Physical Activity Interventions For People With Mental İllness: a Systematic Review And Meta-Analysis. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 75(9), 964-974.
- Rutledge, K. (2000). *Social Learning Theory – Notes on Ormond’s Psychology of Learning*. <http://teachnet.edb.utexas.edu/lynda_abbott/Social.html>, 13 Ocak 2016’da indirildi.
- Salar, B., Hekim, M., Tokgöz, M. (2012). 15-18 Yaş Grubu Takım ve Ferdi Spor Yapan Bireylerin Duygusal Durumlarının Karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 123-135.

- Scheewe, T. W., Backx, F. J. G., Takken, T., Jörg, F., Strater, A. V., Kroes, A. G., ... & Cahn, W. (2013). Exercise Therapy Improves Mental And Physical Health in Schizophrenia: a Randomised Controlled Trial. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 1-10.
- Segrin, C. (2000). Social Skills Deficits Associated With Depression. *Clinical Psychology Review*, 20(3), 379-403.
- Seven, S. (2007). Ailesel Faktörlerin Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Davranış Problemlerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 477-499.
- Seven, S. (2008). Yedi - Sekiz Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 151-174.
- Shea, S. E. (2006). Mental Retardation in Children Ages 6 to 16. *In Seminars in Pediatric Neurology*, 13(4), 262-270.
- Stelman, L. M., Assel, M. A., Swank, P. R., Smith, K. E., Landry, S. H. (2002). Early Maternal Warm Responsiveness as a Predictor of Child Social Skills: Direct And Indirect Paths of Influence Over Time. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(2), 135-156.
- Şahin, C. (2001). Sosyal Beceri ve Sosyal Yeterlik. *G. Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 9-19.
- Şahin, S., Işıtan, S. (2010, Ekim). *Özel Sporların Özel Oyuncusu Olmak: Vaka Sunumu*. II. Ulusal Engelli Bireyler İçin Fiziksel Aktivite Çalıştayı. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Şengül, H. A., Cantürk, N., Cantürk, G., Dağalp, R. (2012). Ankara 1. Çocuk Ağır Ceza Mahkemesi'nde Akran İstismarı Nedeniyle Yargılanan Çocukların Değerlendirilmesi. *Türk Pediatri Arşivi*, 47, 283-289.
- Şentürk, Ü. (2008). Aile Kurumuna Yönelik Güncel Riskler. *Aile ve Toplum*, 4(14), 7-31.
- Şenses, A., Akbaş, S., Baykal, S., Karakurt, M. N. (2014). Hırsızlık Suçuna Sürüklenmiş Erkek Ergenlerin Psikiyatrik Tanı Dağılımları ve Nöropsikolojik Özellikleri. *Adli Tıp Dergisi*, 28(3), 223-233.
- Tamer, H., Açıksarı, Ö., Keten, A., Karanfil, R., Avşar, A. (2014). Kahramanmaraş İlinde Suça Sürüklenen Çocukların Sosyodemografik Özellikleri. *Adli Tıp Dergisi*, 28(2), 115-120.

- Tagay, Ö., Baydan, Y., Acar, N. V. (2010). Sosyal Beceri Programının (BLOCKS) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 19-28.
- Teker, K. (2010). *Suçlu Çocuklarda Sosyo-Demografik Özellikler İle Ebeveyn Tutum Algısının Çocuk Suçluluğuna Katkısı*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Tıraşçı, Y., Gören, S. (2007). Çocuk İstismarı ve İhmali. *Dicle Tıp Dergisi*, 34(1), 70-74.
- Topaloğlu, A. Ö. (2013). *Etkinlik Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Çocukların Akran İlişkilerine Etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Topses, G., Serin, N. B. (2012). *Psikolojik Danışma ve Kişilik Kuramları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tunçel, E. K., DüNDAR, C., Pekşen, Y. (2007). Ebelik ve Hemşirelik Öğrencilerinin Aile İçi Şiddet Konusunda Bilgi ve Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Genel Tıp Dergisi*, 17(2), 105-110.
- Turhan, E., Sangün, Ö., İnandı, T. (2006). Birinci Basamakta Çocuk İstismarı ve Önlenmesi. *Sted*, 15(9), 153-157.
- Tuzcuoğlu, S. (2005). *Kişilik Gelişimi*. Betül Aydın (Ed.), Gelişim ve Öğrenme (s. 123-156). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda Sosyal ve Duygusal Öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37, 136-152.
- Uluışık, V., Pepe, K. (2015). Investigaion of Stress And Aggression Level of High School Students in Terms of Some Variables. *Journal of International Sport Sciences*, 1(1), 1-13.
- Ulusoy, D., Demir, N. Ö., Baran, A. G. (2005). Parçalanmış Aile ve Gençlerde Sapmış Davranışlar: Lise Son Sınıf Gençliği Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 22(2), 61-66.
- Uysal, A., Balkan, İ. K. (2015). Sosyal Beceri Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Çocukların, Sosyal Beceri ve Benlik Kavramı Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 35(1), 27-56.
- Ünal, F. (2008). Ailede Çocuk İstismarı ve İhmali. *TSA*, 12(1), 9-18.

- VanKim, N. A., Nelson, T. F. (2013). Vigorous Physical Activity, Mental Health, Perceived Stress, And Socializing Among College Students. *American Journal of Health Promotion*, 28(1), 7-15.
- Vural, D. E., Gürşimşek, I. (2009). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 1110-1122.
- Vural, P., Uçar, H. N., Eray, Ş., Çolpan, M., Kocael, Ö. (2013). Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi Çocuk Psikiyatrisi Polikliniğine Yönlendirilen Adli Olguların Sosyodemografik ve Klinik Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 39(1), 49-53.
- Yakut, H. İ., Korkmaz, E. (2013). Çocuklarda Cinsel İstismar. *The Journal of Gynecology - Obstetrics and Neonatology*, 10(39), 1630-1632.
- Yalçın, H. (2012). Sosyal Beceri Seviyesinin Okul Öncesi Öğretmenlerinde İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 29, 1-11.
- Yaluğ, İ., Tufan, A. E. (2005). Zekâ Geriliği ve Psikoz Komorbiditesi: Tanısal Gölgelemenin Neresindeyiz? *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6, 267-273.
- Yaman, T. (2015). *Beden Eğitimi ve Oyunun Hafif Düzey Zihinsel Engelli Bireylerin Sosyal Beceri Kazanımları Üzerine Etkisinin Araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Burdur.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk ve Suç*. 10. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk Psikolojisi*. 22. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yetim A. A. (2005). *Sosyoloji ve SPor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yiğit, R., Yılmaz, H. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 335-347.
- Yolcu, H. (2011). İstismara Uğramış Çocuğa Eğitim Ortamında Yaklaşım: Rehber Öğretmenin Rolü. *Eğitim Bilim Toplum*, 7(25), 62-92.
- Yusufoğlu, Ö. Ş., Kızmaz, Z. (2016). Parçalanmış Ailelerde Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma: Elazığ Örneği. *Social Sciences (NWSASOS)*, 11(1), 27-40.
- Yüncü, Z., Aydın, C., Coşkunol, H., Altıntoprak, E., Bayram, A. T. (2006). Çocuk ve Ergenlere Yönelik Bir Bağımlılık Merkezine İki Yıl Süresince Başvuran Olguların Sosyodemografik Değerlendirilmesi. *Bağımlılık Dergisi*, 7, 31-37.

- Zengin, E., Kesgin, M. (2013). Yerel Yönetimlerin Çocuk Suçluluğunun Önlenmesinde İlgili Kurumlarla Etkileşimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 13-32.
- Zeren, C., Yengil, E., Çelikel, A., Arık, A., Arslan, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Çağı İstismarı Sıklığı. *Dicle Tıp Dergisi*, 39(4), 536-541.
- Zschucke, E., Gaudlitz, K., Ströhle, A. (2013). Exercise And Physical Activity in Mental Disorders: Clinical And Experimental Evidence. *Journal of Preventive Medicine and Public Health*, 46(1), 12-21.



EKLER
HACETTEPE KİŞİLİK ENVANTERİ (HKE)
(Takım A)
(İKİNCİ REVİZYON)
Prof. Dr. İbrahim Ethem ÖZGÜVEN

HKE’NİN TAKIM VE ALT ÖLÇEKLERİNİN AÇIKLAMALARI

HKE orijinal olarak 1976 yılında tek bir takım halinde hazırlanmıştır. Daha sonra 1985 yılında bir de “Kısa Form” Takım B geliştirilmiştir. HKE Takım A ile ilgili bilgiler aşağıda kısaca özetlenmiştir.

“HKE Takım A” , 1976 yılında hazırlanmış olan “HKE Deneme Takımı”nın geliştirilmesi ve 1978 yılında revizyondan geçirilmesi ile elde edilmiştir. HKE Takım A 1982 yılında ikinci revizyondan geçirilmiş ve bugünkü şeklini almıştır. Takım A “Kişisel Uyum” için dört ve “Sosyal Uyum” için de dört olmak üzere sekiz alt ölçekten oluşmuştur. Alt ölçeklerin her birinde 20’şer madde vardır. 8 madde de Geçerlilik (G) puanı için kullanılmıştır. Envanter toplam 168 maddeden oluşmaktadır. HKE Takım A üç toplam sekiz alt ölçek ve iki geçerlilik puanı olmak üzere 13 puan vermektedir.

ALT ÖLÇEKLERİN AÇIKLAMALARI

“Kişisel” ve “Sosyal uyumu” oluşturan ve ölçme aracının kapsamına dâhil edilen sekiz alt ölçege ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

KİŞİSEL UYUM ALT ÖLÇEKLERİ

Kişisel uyuma ilişkin dört alt ölçegin nitelikleri aşağıda kısaca belirtilmiştir.

1. KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRME (KG)

Kendini gerçekleştirme puanı, kendini gerçekleştiren kişinin davranış özelliklerinden kendine güvenme, kendi yeteneklerinin farkında olma, kendi kendine kararlar verebilme, doğru bildiğini söyleyebilme, kabul edildiği ve bir işe yaradığı duygusu içinde olma gibi niteliklerle ilişkilidir.

Puanın yüksek ya da düşük olması bireyin bu nitelikteki davranışlarını değerlendirme olanağı sağlamaktadır.

2. DUYGUSAL KARARLILIK (DK)

Duygusal kararlılık puanının yüksek oluşu bireyin duygusal yönden kararlı oluşunu belirtir. Duygusal kararlılık puanı yüksek olan bireyler genellikle kendine güvenen, az üzülen, alıngan olmama özellikleri gösteren kişilerdir. Çoğu kez sakin ve huzurlu bireyler izlenimi verirler.

Başkalarından pek az tavsiye isterler. Kendi kararlarını kendileri verme eğilimindedirler. Ortaya çıkan yeni ve yabancı durumlardan çekinmezler. Acil durumlarda etkili davranışlar gösterirler.

Puanı düşük olan kişiler genellikle gergin ve kaygılı olurlar. Sıkıntılı durumlarda gözyaşlarını tutamazlar. Karşılaştıkları yeni durumlarda ise ya korkak ve çekingen ya da aşırı düzeyde atak ve kavgacı olabilirler.

3. NEVROTİK EĞİLİMLER (NE)

Nevrotik belirtileri olan kişiler kronik yorgunluk, baş ağrısı, uyuyamama, görme güçlüğü, iştahsızlık vb. gibi çeşitli psikosomatik belirtilen birinden ya da bir kaçından şikâyetçidirler. Nevrotik kişiler duygusal çatışmalarını genellikle fiziksel yollardan ifade etmektedirler. Ayrıca, nevrotik eğilimler benliğini olduğu gibi kabul edememe, mükemmeliyetçi olma, eleştiriye açık olmama gibi davranışları da içerir.

Nevrotik eğilimler puanının yüksek bulunması bu tür belirtilerin azlığını düşük olması ise çokluğunu gösterir.

4. PSİKOTİK BELİRTİLER (PB)

Psikotik belirtiler puanı düşük olan bireylerde insanlardan uzaklaşma ve yalnız kalmayı yeğleme eğilimi, dikkatini bir noktada toplama güçlüğü ve hayal kurma eğilimi gözlenir. Bu bireyler alıngan ve aşırı duygusaldırlar. Kendilerine yönelik düşünceleri fazladır.

Psikotik belirtiler puanının yüksek olduğu normal uyum tarzında ise birey belirli ölçüler içinde hayal dünyasından bağımsız olarak yaşamını sürdürür.

SOSYAL UYUM ALT ÖLÇEKLERİ

Sosyal uyuma ilişkin dört alt ölçeğin nitelikleri kısaca aşağıda belirtilmiştir.

1. AİLE İLİŞKİLERİ (Aİ)

Bu alt ölçekten elde edilen puan bireyin ailesi ile olan ilişkilerini yansıtır. Puanın yüksek bulunması kişinin anne babası ve kardeşleri ile dostça ve sağlıklı ilişkiler içinde olduğunu, ailesini sevdiğini, ailesi tarafından sevildiğini gösterir.

Bu tür bireyler aile üyelerini normal ölçüler içinde kendilerinden isteklerde bulunan ancak belli düzeyde bağımsız olma hakkını onlara tanıyan kişiler olarak görürler. Zamanlarının çoğunu aileleri ile evde geçirirler ve birlikte etkinlik gösterirler.

Aile ilişkileri puanının düşük bulunması ise bireyin ailesi ile olan ilişkilerinde karışıklık ve uyumsuzluk bulunduğuna işaret eder.

Genellikle ana babası ve kardeşleri ile problemleri olan bireyler aile üyelerini çok otoriter bulurlar, onların kendilerinden çok fazla şey beklediklerini düşünürler. Çok zorunlu durumlar dışında evde olmaktan kaçınırlar, evden kaçma isteklerini sık sık ifade ederler.

2. SOSYAL İLİŞKİLER (Sİ)

Sosyal ilişkiler puanı bireyin diğer insanlarla olan ilişkilerinin niteliğini belirtir. Puanın yüksek oluşu sosyal olgunluk yönünden bireyin uyumlu ve sosyal becerilerinin yüksek düzeyde olduğuna işaret eder. Bu kişiler arkadaşları ve diğer yetişkin grupları içinde mutlu ve rahat bir görünüm verirler. Konuşmaktan hoşlanırlar ve başkalarının söylediklerine ilgi gösterirler. Başkalarını sever ve başkaları tarafından sevilirler. Topluluk içinde esnek bir tutum benimserler, kabul gören davranışlar sergilerler. Kendilerini sosyal durumlarda uygun şekilde idare etmesini bilirler.

Sosyal ilişkiler puanının düşük olması ise bireyin sosyal beceriler ve sosyalleşme bakımından durgun olduğu anlamına gelir. Bu kişiler arkadaş ve yetişkin grupları içerisinde iken kendilerini mutlu ve rahat hissetmezler. Konuşmaktan ve başkaları ile bir arada olmaktan hoşlanmazlar. Dışarıdan gelen sosyal uyarıcılara tepki göstermede isteksiz hareket ederler ya da hiç tepki göstermezler.

3. SOSYAL NÖRMLER (SN)

Sosyal normlar puanı uyulması zorunlu yasal durumlara olduğu kadar dikkate alınması gereken sosyal kural ve toplum değerlerine ve başkalarının haklarına saygılı olma bunun yanı sıra kendi istek ve gereksinimlerini de toplumla uzlaşarak, belli ölçülerde bağımsız olarak karşılama gibi davranışları ölçer.

Sosyal normlar puanının yüksek olması bireyin başkalarının haklarını anlayışla karşıladığını, kişisel isteklerini grubun gereksinimlerine göre erteleyebildiğini ya da değiştirebildiğini gösterir. Bu kişiler toplumda neyin yanlış neyin doğru olarak kabul edildiğinin bilincindedirler.

4. ANTİSOSYAL EĞİLİMLER (AE)

Anti sosyal eğilimler puanının düşük olması bireyin anti sosyal eğilimlere sahip olduğunu gösterir. Anti sosyal eğilimleri olan kişiler genellikle sert, öfkeyle dolu, kavgacı, incitme isteği duyan, zor kullanmaya eğilimli, ölç alma duyguları içinde olan, saygısız bireylerdir. Eşyalara özellikle başkalarının eşyalarına zarar vermekten, bilinçli olarak toplumsal normlara ters düşen davranışlarda bulunmaktan hoşlanırlar ve bu şekilde kişisel doyum sağlamaya çalışırlar.

Anti sosyal eğilimler puanının yüksek olması bireyin belli ölçüler içinde bu tür eğilimleri olmadığına işaret eder.

HKE’NİN PUANLANMASI

Envanterlerin çoğunda puanlama her alt ölçek için ayrı bir anahtar kullanılarak yapılmaktadır. HKE’de maddelerin dağılımı bir tek anahtarla tüm alt ölçeklere ilişkin puanların elde edilebileceği bir desen içinde yapılmıştır. Puanlamada bir tek anahtar kullanılmaktadır.

Puanlama “kaba kontrol” ve “puanlama” olarak iki aşamada yapılmalıdır. Kaba kontrol aşamasında puanlamadan önce cevap kâğıtları gözden geçirilmeli, bir maddede “evet” ve “hayır” cevap yerlerinden her ikisi de karalanmış olanların üzeri kırmızı kalemle cevap anahtarının deliklerinden görünecek şekilde yatay olarak çizilmelidir. Çünkü bu tür cevaplamalar puanlamada boş bırakılmış sayılacaktır.

Cevap kâğıdında alt ölçeklere ilişkin maddeler iki ya da üçer sıra halinde soldan sağa doğru yatay çizgilerle belirtilmiştir. Puanlama belirli bir puanı elde etmek üzere yatay çizgiler arasındaki maddeleri soldan sağa doğru izleyerek yapılmaktadır. Sağ tarafta puanların sembolleri ve boş bırakılan madde sayısının yazılacağı (B) sütunu ve puanların yazılacağı boş yerler bulunmaktadır.

Cevap kâğıdında, her alt puana ilişkin maddelerden boş bırakılan ve çift işaretlendiği için üzeri kırmızı kalemle çizilmiş olan maddelerin sayısı bir “geçerlik puanı” olan (B) sütununda belirtilen yerlere yazılmalıdır.

Kaba kontrolleri yapıldıktan sonra cevap kâğıtları “HKE Cevap Anahtarı” ile puanlanmalıdır. Puanlarken önce anahtar cevap kâğıdına tam olarak uygun şekilde yerleştirilmeli sonra yatay çizgilerle ayrılmış olan maddelerden işaretlenmiş olanlar soldan sağa doğru sayılarak cevap anahtarında puan yazmak için kesilmiş yere bireyin cevap kâğıdına yazılmalıdır. Kaba kontrol sırasında kırmızı kalemle çizilmiş olan cevaplar sayılmamalıdır.

Cevap kâğıdının en altındaki sırada bulunan (G) puanı, bireylerin envanteri cevaplandırma davranışına ilişkin bir “Geçerlik” puanıdır. Geçerlik puanının elde edilmesi normal puanlama yönteminden farklıdır. Cevaplama anahtarında geçerlik puanı ile ilgili olan en alt sırada (E) ve (H) cevap yerlerinden ikisi de görünecek şekilde kesilmiş ve her maddenin altına parantez içinde başka bir maddenin numarası yazılmıştır. 8 maddeden oluşan geçerlik puanını elde derken her seferinde bu iki maddeye verilen cevaplara bakılarak her ikisinde (EE) veya (HH) olması halinde bir puan verilmeli, iki cevabın (EH) veya (HE) olması yani tutarsız olması halinde ise puan verilmemelidir. Bu işlem yolu ile elde edilen puanların sayısı (G) puanına ilişkin yere yazılmalıdır.

Geçerlik puanının elde edilmesinde aynı şekilde işaretlenmiş olması gereken ikili maddeler aşağıda verilmiştir.

(21 – 167), (42 – 143), (63 – 120), (84 – 95), (105 – 71), (126 – 48), (147 – 25), (168 – 1)

Bu maddeler cevap kâğıdında aynı şekilde işaretlenmiş ise puan verilmeli farklı ise puan verilmemelidir.

CEVAP KÂĞITLARININ GEÇERLİLİĞİ

Cevap kâğıtları puanlanmadan önce (B) ve (G) puanlarının elde dilmesine yarar vardır. B puanı envanteri cevaplandırırken gerçek olarak kendisini savunucu bir tutum içinde olup olmadığı yönünü kabaca ifade eden bir geçerlik puanıdır. Boş bırakılan madde sayısı toplanarak elde dilmektedir. Bireyin cevaplama tutumu yanında maddelerin boş bırakılması elde edilecek puanın geçerliğini ve bireyin genel profilini de etkilemektedir. (B) puanının artması negatif olarak yorumlanmaktadır. Cevap kâğıdındaki (B) puanının bir alt ölçekte 2 ve sekiz alt ölçek toplamı olarak 8 ve daha fazla olması halinde cevap kâğıdı geçersiz sayılmalı ve puanlamaya dahil edilmemelidir. Ancak envanterin hazırlanmasında düşünülen (B) puanı uygulamada maddeler “boş” bırakılmayıp işaretlendiğinden “kontrol” ihtiyacına pek gerek kalmamaktadır.

G puanı ifade edildiği üzere bireyin envanteri dikkatli ve bilinçli bir içgörü ile cevaplandırıp cevaplandırmadığı, dikkatle her maddeyi okuyup incelemeyen cevap kâğıdını doldurup doldurmadığı gibi envanteri cevaplandırma davranışına ilişkin bir geçerlik puanıdır. Geçerlik puanının alabileceği maksimum değer 8’dir. Uygulamada G puanının 5 ve daha aşağı olması halinde cevap kâğıdı geçersiz sayılmakta ve puanlamaya dahil edilmemektedir.

Cevap kâğıtlarının puanlama kurallarına uygun şekilde puanlanması sonucunda geçerlik puanları olan B, G ve Kişisel Uyum alt ölçeklerine ilişkin KG, DK, NE ve PB puanları ile Sosyal uyum alt ölçeklerine ilişkin Aİ, Sİ, SN ve AE puanları elde edilmiş olacaktır. HKE toplam puanları olan “Kişisel Uyum”, “Sosyal Uyum” ve “Genel Uyum” puanlarını elde etmek için; ilk dört puan toplanarak kişisel uyum, kişisel uyum alt puanlarını izleyen dört puan toplanarak sosyal uyum ve sekiz alt ölçeğe ilişkin puanların toplamı alınarak “genel uyum” puanları elde edilmeli ve cevap kâğıdının sağ-üst köşesinde ayrılan yere yazılmalıdır. Böylece HKE’den 2 geçerlik, 8 alt ölçek ve 3 toplam ölçek puanı olmak üzere 13 puan elde edilmiş olacaktır.

HKE PUANLARININ NORMLARI

Envanterden elde edilen puanlar “ham puan”lardır. Ham puanlar bireyin ölçülen nitelikler yönünden durumunun ne olduğu hakkında açık bir anlam vermezler. Bireyin aldığı puan bir referans gruba göre karşılaştırıldığı zaman bir anlam kazanır. Bireysel bir puan gerçek anlamda “yüksek”, “düşük”, “iyi” ve “kötü” olamaz. Bireysel puan diğer puanlardan yüksek – düşük ya da iyi – kötü olabilir. Bu nedenle bireyin puanının benzer bir grubun puanları içinde nerelere düştüğünün bilinmesi gerekir. Bireyin ham puanını yorumlamada yararlanacağımız uygun bir grubun, test verilen bireyin ait olduğu ya da onun niteliklerine yakın bir grup olması gerekir. Bireyin ait olduğu bu gruba “norm grubu”, norm grubuna uygulanan testten elde edilen puanlara ilişkin değerlere, istatistiklere de “norm” denir. Normlar, bireysel puanların yorumlanmasına yardım ederler. Yaş normu, sınıf normu, yüzdeler norm ve standart puanlar gibi çeşitli normlar vardır. Bireysel puanlar bu yüzdeler normlarla karşılaştırılarak kişinin durumu yorumlanır.

Ancak HKE’de envanterden elde edilen ham puanları hiçbir işleme tabi tutmadan doğrudan yorumlamaya imkan veren bir sistem geliştirilmiştir. Bu sisteme göre çeşitli norm gruplarına ilişkin yüzdeler puanların kritik ve önemli değerleri verilmiştir. Bu amaçla yüzdeler puanların ortancalarının ham puan karşılığı olan ortancaları %50 ve %75 ile uyumsuzluk işareti olarak puan dağılımında kritik bölgeyi oluşturan %25 yüzdeler verilmiştir.

HKE'nin geliştirilmesinde puanların yükselmesi uyumluluğu, düşmesi ise uyumsuzluğu gösterecek şekilde düzenlendiğinden norm grubuna ilişkin ortalama %75 yüzdeler, ortanca %50 ve birinci dörteğe %25'e ilişkin değerler bireysel puanların yorumlanması için gerekli olan temel bilgileri verebilmektedir.

Bu sistemde envanteri kullanan kişilerin envanterden elde edilen ham puanları "standart" puana çevirme veya norm cetvellerinden ham puanların standart puan karşılıklarını bulma gibi geleneksel uygulamalarda zorunlu sayılan işlemler elimine edilmiştir. Tablolarda verilen sayısal değerler norm gruplarından elde edilen %75, %50 ve %25 gibi ortalama yüzdeler normlarının ham puan karşılıkları olduğu için envanterden elde edilen alt ölçeklere ve toplam puanlara ilişkin değerler verilen norm bilgilerine göre doğrudan yorumlanabilmektedir.

HKE TOPLAM PUANLARINA İLİŞKİN NÖRMLAR

Çeşitli gruplara ilişkin ayrı ayrı TOPLAM PUANLAR için hazırlanan yüzdeler normlarının bireysel puanları yorumlamaya esas olacak ortalama yüzdeler değerleri TABLO 9'da verilmiştir.

TABLO 9
HKE'nin Çeşitli NÖRÖM Gruplarına Uygulanmasından
Elde Edilen YÜZDELİK NÖRMLARIN Ortalama Olarak %75, %50 ve %25
Yüzdelerinin
HAM PUAN KARŞILIKLARI

| TOPLAM PUAN YÜZDELİK NÖRMLAR | HKE TOPLAM PUANLARI | | |
|---------------------------------------|----------------------|---------------------|--------------------|
| | KİŞİSEL UYUM (KU) | SOSYAL UYUM (SU) | GENEL UYUM (GU) |
| %75 | 43 | 52 | 95 |
| %50 | 36 | 46 | 82 |
| %25 | 30 | 40 | 70 |

TABLO 9'da HKE'nin çeşitli norm gruplarına uygulamalarından elde edilen toplam ham puanlardan çıkarılan "YÜZDELİK NÖRÖM"lara ilişkin belirli yüzdeler değerler verilmiştir.

Kişisel ve Sosyal Uyum puanlarının alabileceği maksimum değer 80 ve Genel Uyum puanının alabileceği maksimum değer ise 160'tır.

HKE ALT ÖLÇEKLERİNE İLİŞKİN NÖRMLAR

Çeşitli NÖRÖM gruplarından elde edilen ALT ÖLÇEKLERE ilişkin ham puanlardan elde edilen YÜZDELİK NÖRÖM'ların %75, %50 (ortanca) ve %25 Yüzdelerinin Ham Puan Karşılıkları TABLO 10'da verilmiştir.

TABLO 10
HKE'nin ALT ÖLÇEKLER'ne İlişkin Çeşitli
NORM Gruplarından Elde Edilen
YÜZDELİK NORMLARIN Ortalama Olarak %75, %50 ve %25
Yüzdeliklerinin
HAM PUAN KARŞILIKLARI

| TOPLAM PUAN YÜZDELİK NORMLAR | HKE TOPLAM PUANLARI | | | | | | | |
|---------------------------------------|---------------------|----|----|----|------------------|----|----|----|
| | KİŞİSEL UYUM (KU) | | | | SOSYAL UYUM (SU) | | | |
| | KG | DK | NE | PB | Aİ | Sİ | SN | AE |
| %75 | 12 | 11 | 12 | 12 | 13 | 13 | 13 | 12 |
| %50 | 9 | 8 | 9 | 9 | 10 | 10 | 10 | 9 |
| %25 | 6 | 5 | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 | 6 |

Alt ölçeklere ilişkin olarak TABLO 10'da verilen değerler çeşitli norm gruplarına ilişkin yüzdelik normların ham puan karşılığı olan ortalama değerlerdir. Bireysel puanların karşılaştırılması ve yorumlanmasında pratik olacağı için kesirsiz olarak verilmiştir.

HKE Alt Ölçeklerinin her birinden alınabilecek maksimum puan 20'dir.

PROFİLİN HAZIRLANMASI

Profilin hazırlanmasında sırası ile yapılması gereken işlemler aşağıdaki gibidir.

1. Profil kağıdının üst tarafındaki "Kişisel Bilgiler" bölümündeki istenen bilgileri cevaplandırınız.

2. Daha önce cevap kağıdı üzerinde "Toplam Puanları" elde etmemiş iseniz bireyin puanlanmış olan cevap kağıdında KG, DK, NE ve PB puanlarını toplayıp elde edilen puanı "Kişisel Uyum" puanı olarak KU'nun karşısına yazınız. Aynı şekilde Aİ, Sİ, SN ve AE puanlarını toplayıp "Sosyal Uyum" puanı olarak SU'nun karşısına ve KU ve SU puanlarını da toplayarak "Genel Uyum" puanı olarak GU'nun karşısına yazınız.

3. Cevap kağıdındaki "alt ölçeklere" ve "toplam puanlara" ilişkin bireyin puanlarını "Profil" kağıdındaki "Puan" yazısı karşısında boş bırakılan yerlere yazınız.

4. Bireyin alt ölçeklere ilişkin puanlarını profil alanının iki tarafında verilmiş olan "Ham Puanlara" göre ilgili puanı gösteren karenin tam ortasına küçük bir çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.

5. Daha sonra bu çarpı işaretlerini "kişisel" ve "sosyal uyum" alt ölçekleri için ayrı ayrı olmak üzere bir doğru çizgi ile birleştiriniz.

HACETTEPE KİŞİLİK ENVANTERİ (HKE)
(Takım A)
(İKİNCİ REVİZYON)
Prof. Dr. İbrahim Ethem ÖZGÜVEN

AÇIKLAMA :

Envanter içinde EVET ya da HAYIR cevaplandırılabilir sorular vardır. Bu sorular çeşitli durumlarda sizin genellikle ne düşündüğünüz, nasıl duyulduğunuz ve ne şekilde davranışta bulunduğunuz ile ilgilidir.

Her soruyu cevaplandırırken önce sizin için cevabın Evet’mi yoksa Hayır’ mı olduğunu kararlaştırınız sonra da cevap kâğıdında uygun yeri karalayarak işaretleyiniz. Cevaplandırmanın nasıl yapılacağını görmek için aşağıda iki örnek verilmiştir.

ÖRNEKLER :

| <u>HAYIR</u> | <u>EVET</u> |
|---|--|
| 1. Geceleri sık sık rüya görür müsünüz? | // <input checked="" type="checkbox"/> |
| 2. Arkadaşlarınızdan memnun musunuz? | <input checked="" type="checkbox"/> // |

Eğer sık sık rüya görmüyorsanız HAYIR, arkadaşlarınızdan memnunsanız EVET cevabını, yukarıdaki örnekte olduğu gibi işaretleyeceksiniz.

Açıklamanın tamamını okuduktan sonra cevaplandırmaya başlayınız. Envanter üzerine hiçbir şey yazmayınız, cevaplarınızı CEVAP KÂĞIDI üzerine işaretleyiniz. Cevaplandırırken bir kişi olarak sadece kendi gerçek durumunuzu ifade ediniz. Bir soru üzerinde fazla zaman harcamayınız. İlk aklınıza gelen cevabı işaretleyiniz. Atlamadan soruların hepsini cevaplandırınız.

1. Başkaları sizinle tartışmaya kalkınca hemen rahatsız olur musunuz?
2. Zıt görüşte olanlara rağmen planınızı genellikle uygulayabilir misiniz?
3. Yaptıklarınıza üzüldüğünüz zamanlar çok oluyor mu?
4. Bazı anlamsız düşünceler zihninizi meşgul edip sizi rahatsız eder mi?
5. Bir şanssızlığa uğrayacağınızdan korkuyor musunuz?
6. Oturduğunuz yerde duramaz hale geldiğiniz zamanlar olur mu?
7. Sık sık önemsiz şeyleri kendinize dert ediniz misiniz?
8. Diğer insanlarla tanışmakta zorluk çeker misiniz?
9. Çözemediğiniz ve cesaretinizi kıran sorunlarınız ve sorumluluklarınız var mı?
10. Bazen hiç kimsenin sizi iyi anlayamadığını düşündüğünüz olur mu?
11. Arkadaşlarınızla dışarıda çok fazla zaman harcadığınız için ailenizin sizden şikâyet ettiği olur mu?
12. Aile içinde kararlar alınırken sizin de fikrinizi alırlar mı?
13. İnsanları birbirleri ile tanıştırmak size kolay gelir mi?
14. Olabildiğince kalabalıktan uzak kalma eğiliminiz var mı?
15. Arkadaşlarınız sosyal ilişkilerinizi istenilen düzeyde bulurlar mı?

16. Tanışmadığınız yeni birisine de dostça davranmak gerekir mi?
17. Yasalara uymayan davranışları için insanlar haklı görülebilir mi?
18. Başkalarına sır vermek size güç gelir mi?
19. Saygısız oluşlarından dolayı gençlerden öç almak istediğiniz zamanlar oluyor mu?
20. Çoğu zaman yanlış veya kötü bir şey yapacağınızdan kaygılanır mısınız?
21. Size kötü davrandıkları için öç almayı istediğiniz kişiler oldu mu?
22. Fikirlerinizi başkalarına kabul ettirmenin güç olduğu kanısında mısınız?
23. Çoğu zaman başkalarının aynı konuda ne karar verdiklerini öğrenme zorunluğu duyar mısınız?
24. Hoş olmadığı için sizi uzun zamandır üzen bir yaşantınız var mı?
25. Duygularınızı kontrol altında tutabiliyor musunuz?
26. Güç bir durumla karşılaşacağınızı düşününce heyecanlanır ve terler misiniz?
27. Görme gücünüzdeki bozukluklardan sık sık yakınır mısınız?
28. Aileniz bireyleri ile sık sık tartışmalarınız olur mu?
29. Beklentinizin üstünde dostluk gösteren insanlara karşı dikkatli olmaya çalışır mısınız?
30. Dikkatinizi bir konu üzerinde toplamada çok güçlük çeker misiniz?
31. Çoğu zaman tüm vücudunuzda bir kırıklık, halsizlik hissedersiniz mi?
32. Aileniz, onlara karşı düşünceli davrandığınız kanısında mıdır?
33. Aileniz bireyleri genellikle birbirlerine karşı sakın davranırlar mı?
34. Birbiri ile şakalaşan kimseler arasında olmak ister misiniz?
35. Diğer insanlarla ilişki kurmada sizi yetenekli bulurlar mı?
36. Genellikle karşı cinsten birisi ile çalışmaktan hoşlanır mısınız?
37. Sahibine haber vermeden bazı şeyleri ödünç almak doğru sayılabilir mi?
38. Kişinin toplumdaki adet ve geleneklere uyması sizce önemli midir?
39. Kendini beğenmiş oldukları için çevrenizdeki çoğu kişileri uyarmak zorunda kaldığınız oluyor mu?
40. Hakkınızda dedikodu yapacaklarından kuşkulandır mısınız?
41. Zararsız yalanlar söyleyerek zor durumlardan kurtulmak size kolay gelir mi?
42. Arkadaşlarınız sizi, “eğriye eğri, doğruya doğru” diyen bir kişi olarak mı bilirler?
43. Çevrenizdeki kişiler önemli konularda sizin görüşünüzü de öğrenmek isterler mi?
44. Arkadaşlarınızın çoğu kadar siz de güçlü ve sağlıklı mısınız?
45. Çevrenizdeki kişilerden kolayca hastalık kapana bir yaradılıştan mısınız?
46. “Başaramadım” gibi bir duygudan rahatsız mısınız?
47. Sağlığınıza çok dikkat etmek ihtiyacında mısınız?
48. İçinde bulunduğunuz koşullardan dolayı sık sık sinirlendiğiniz olur mu?
49. Belli etmeseniz bile çevrenizdekilere sık sık darıldığınız olur mu?
50. Moralinizin bozulduğu ve bundan kurtulmanın çok zor olduğu zamanlar oluyor mu?
51. Çevrenizdeki kişilerin çoğu ile arkadaşlık etmek yerine yalnız olmayı tercih eder misiniz?
52. Tanıdıkların bulunmadığı bir çevrede sıkılganlık çeker misiniz?
53. Ailenizdeki kişilerin bazıları size karşı çok cimri davranıyor mu?
54. Ailenizin çoğu kez herşeye itaat etmenizi beklemeleri sizi kızdırır mı?
55. Mutlu olacağınız sayıda ve nitelikte arkadaşlarınız var mı?
56. Gürültülü eğlencelere katılmaktan hoşlanır mısınız?
57. Sosyal etkinlikler sırasında başkalarını eğlendirmek size zor gelir mi?

58. İş ve sorumluluklardan kaçmak her zaman hatalı mıdır?
59. İnsan verdiği sözü her zaman yerine getirmeli midir?
60. Kapılarını açık bırakan kişilerin eşyalarının çalınmasını hak ettikleri görüşüne katılır mısınız?
61. Karşıt cinsten birisi ile birlikte olunca genellikle onun cinsiyeti ile ilgili şeyler mi düşünürsünüz?
62. Bulduğunuz çevrede çok fazla konu-komşu dedikoduları yapıyor mu?
63. İnsan ilişkilerinde utangaç bir kişi misiniz?
64. Kişileri birbirine tanıştırmak ve başkalarına tanıştırmak size kolay gelir mi?
65. Başkaları sizi yetenekli ve cesur bulur mu?
66. Alıngan bir kişi misiniz?
67. Fiziki görünüşünüzden dolayı duygusal bir hassasiyetiniz var mı?
68. Duygularınıza olan güveninizden dolayı görüşlerinizin esnek olduğu kanısında mısınız?
69. Sık sık kabızlıktan ve mide ağrılarından şikâyetiniz olur mu?
70. Ara sıra zihninizin ağır işlediğini hissediyor musunuz?
71. Başkalarının mutluluğunu kıskandığınız zamanlar oluyor mu?
72. Başarmayı arzu ettiğiniz şeyleri düşünmek, onları yapmaktan daha çok haz veriyor mu?
73. Size açık olan avantajlı durumlardan bazı kişilerin yararlanma çabasında oldukları kanısında mısınız?
74. İstekli olduğunuz toplantı veya etkinliklere katılmanız genellikle engellenir mi?
75. En az anlayış gördüğünüz yerin aileniz olduğunu düşündüğünüz oluyor mu?
76. Koşulsuz olarak her insana yardım eder misiniz?
77. Sönük geçmekte olan bir toplantıya öncülük edip canlandırmak size kolay gelir mi?
78. Çabuk arkadaş edinen bir kişi misiniz?
79. Ortaya çıkan fırsatlarda otobüse ücret ödmeden binmek bir şerefsizlik midir?
80. İşlerini düze çıkarmak için pek çok kişinin yalan söylediği kanısında mısınız?
81. Sosyal kurallardan oldukça bağımsız bir yaşantı içinde misiniz?
82. Çevrenizdeki çoğu kişilerin politik görüşleri sizinkine ters düşer mi?
83. Başkalarının saflığını kendi çıkarlarına kullanan kimseleri ayıplar mısınız?
84. Aileniz, sizin başarılı olduğunuz kanısında mıdır?
85. İsteddiğiniz bir işe veya mesleğe girmenizin engellendiği oldu mu?
86. Önemli olmayan konular yüzünden sık sık eleştirildiğiniz olur mu?
87. Yaptığınız bir yanlış kabul etmek size zor gelir mi?
88. Ailenizin düşündüğü gibi olmama duygusu sizi rahatsız ediyor mu?
89. Belirli bir nedeni olmadan duygularınız kolayca neşeden üzüntüye, üzüntüden neşeye dönüşür mü?
90. Çevrenizdeki insanlara gerçeği kabul ettirmenin güç olduğu zamanlar olur mu?
91. Zihninizi dolduran türlü düşünceler uykunuzu kaçırır mı?
92. Genellikle sakin ve meseleleri soğukkanlı olarak ele alan bir kişi misiniz?
93. Zaman zaman aleyhinize çalışan insanların varlığından şüphelendiğiniz olur mu?
94. İnsanların içinde iken bile kendinizi yalnız hissediyor musunuz?
95. Aileniz, yeterli düzeyde başarılı olduğunuz kanısında mıdır?
96. Akşamları eve dönüş sizi kaygılandırır mı?

97. Ailenizdeki kişilerden bazılarının yakınlık ve sevginize yeterince karşılık vermediği oluyor mu?
98. Yeni tanıştığınız bir kimse ile konuşmaktan çekinir misiniz?
99. Çevrenizdeki insanlar çoğu zaman sizi hayal kırıklığına uğrattılar mı?
100. Sizce geçinilmesi güç kişilere de nazik davranılmalı mıdır?
101. Davranışınızın çevredekilere aykırı düşmesi sizi rahatsız eder mi?
102. Söz dinlemeyip kendisini problemin içine atmakta ısrar eden kişiler cezalarını çekmeli midir?
103. Bazı konularda kendi kendinizle kavga içinde misiniz?
104. İnatçı kişilere biraz zor kullanmanın onları ikna etmede yararlı olacağı kanısında mısınız?
105. Başkalarının mutluluğunu kıskandığınız zamanlar oluyor mu?
106. Başkalarının sizden hoşlandığı duygusu içinde misiniz?
107. Yeteneğinizi küçümseyip başladığınız bazı işleri yarım bıraktığınız oluyor mu?
108. Kafesleri içinde olsa da vahşi hayvan görmekten heyecanlanır mısınız?
109. Sizi eleştirdikleri zaman sakın kalabiliyor musunuz?
110. Kendinizi sinirli bir kişi olarak mı görürsünüz?
111. Üzüntülü veya heyecanlı olduğunuz zaman konuşmanızda kekemelik olur mu?
112. Sonradan pişman olacağınız çok şeyi yaptığınız oluyor mu?
113. Kaslarınızda bazen asabi hareketler veya tikler olur mu?
114. Belirli bir neden yokken kendinizi son derece neşeli veya üzüntülü hissettiğiniz zamanlar olur mu?
115. Yaşı sizden küçük olanların daha rahat bir yaşam sürdürdükleri kanısında mısınız?
116. Hoşlanmadıkları için ailenizin evde misafir etmek istemedikleri arkadaşlarınız var mı?
117. Ailenizle aranızdaki değer yargıları ve inanç farkları nedeniyle önemli sorunlarla karşılaştığınız oluyor mu?
118. Aileniz sizden çok fazla şeyler mi bekliyor?
119. Kız ve erkeklerin birlikte bulunduğu durumlarda kendinizi rahat hisseder misiniz?
120. İnsan ilişkilerinde utangaç bir kişi misiniz?
121. Çıkarlarını korumak için, pek doğru olmayan yollara sapanları ayıplar mısınız?
122. Bir şeyi bulan kişiye onu saklama hakkı verilmeli midir?
123. İnsanların inançlarında kusur etmeleri, bir diğerine bunu başkalarına yayma hakkı verir mi?
124. Yaptığınız şeylerin yanlış anlaşılacağı kaygısı içinde misiniz?
125. İnsanların koşulsuz olarak serbest davranmalarına izin verilse toplumun daha iyi olacağı kanısında mısınız?
126. İçinde bulunduğunuz koşullardan dolayı sık sık sinirlendiğiniz olur mu?
127. Arkadaşlarınız istemediğiniz bir davranışta bulunduğu zaman, çoğunlukla bunu, çekinmeden kendisine söyleyebilir misiniz?
128. Gerçek yeteneklerinizi gösterebildiğiniz kanısında mısınız?
129. Kendinize özgü bir plan yapmaktansa arkadaşlarınızın önerilerini uygulamak size daha kolay gelir mi?
130. Açlık hissi duymadan yemek yediğiniz zamanlar oluyor mu?
131. Akşama doğru ya da sabahları kendinizi çok yorgun hisseder misiniz?

132. Ne okuduğunuzun farkında olmadan bir süre okuyup sonra dikkatinizi topladığınız olur mu?
133. Çoğu zaman kendinizi yorgun ve halsiz hisseder misiniz?
134. Eleştirilmek sizi çok kırar mı?
135. Hoşlanmadığınız birisi ile karşılaşmamak için yolunuzu sık sık değiştirdiğiniz oluyor mu?
136. Cinsel konularda kendinizi rahat hisseder misiniz?
137. Başka bir aile veya grubun üyesi olmayı istediğiniz zamanlar olur mu?
138. Aile bireylerinin kişisel meselelerinizi bilmek istemelerinden şikâyetçi misiniz?
139. Aileniz karşı cinsten olan arkadaşlarınızı genellikle reddeder mi?
140. Bulduğunuz çevrede halk tarafından seilmeyen çok kişi var mı?
141. Topluluk içinde tanıştığınız insanlarla çabucak kaynaşabiliyor musunuz?
142. Uzlaşma kabul etmeyen kişilere nazik davranır mısınız?
143. Arkadaşlarınız sizi, eğriye eğri doğruya doğru diyen bir kişi olarak mı bilirler?
144. Saygısızlık gösterenlere aynı şekilde cevap verir misiniz?
145. Onlara aldırılmamak yerine öç almanın daha iyi olduğu kanısında mısınız?
146. Yasalara aykırı davranmadan yasanın bir açığından yararlanmada bir sakınca görür müsünüz?
147. Duygularınızı kontrol altında tutabiliyor musunuz?
148. Arkadaş edinmede zorluk çekiyor musunuz?
149. Doğru yargılarınızı bile, değerli bulmadıkları olur mu?
150. Cesaret verilmediği zaman işlerinize devam etmek size zor gelir mi?
151. Heyecanlı olaylar sizi karamsarlıktan kurtarır mı?
152. İşler kötü gittiği zaman çabuk heyecanlanan bir kişi misiniz?
153. Bazen içinizden insanlara küfretmek gelir mi?
154. Sık sık başınız ağrır mı?
155. Ayrıntılı konuşmadıkları için sık sık kişilerin sözlerini tekrarlatmak zorunda kalır mısınız?
156. Bazen sevdiğiniz kişiyi kırmaktan hoşlandığınız olur mu?
157. Sizden gelen bir neden yokken işlerinizin ters gittiği zamanlar oluyor mu?
158. Evden kaçıp başka bir yere gitmeyi düşündüğünüz zamanlar oluyor mu?
159. Aileniz bireylerinin hepsini denk ölçüler içinde seviyor musunuz?
160. Evde sakin olmak için ya susmak ya da dışarı çıkmak zorunda olduğunuz zamanlar oluyor mu?
161. Taşadığınız sorumlulukların ağırlığı sizi fazlaca hareketsiz hale getiriyor mu?
162. Neşeli arkadaşlar arasına katılınca üzüntülerinizi untabiliyor musunuz?
163. Sıkışık durumlardan kurtulmak için gerçeği söylemediğiniz zamanlar olur mu?
164. Bulunmuş olan bir eşyayı her zaman iade etmek gerekli midir?
165. Yaşamının bir döneminde her insanın bir şeyler çalmış olabileceği görüşüne katılır mısınız?
166. Bazı insanların mal ve mülklerini tahrip etmeyi hak ettiklerini düşündüğünüz olur mu?
167. Size kötü davrandıkları için öç almayı istediğiniz kişiler oldu mu?
168. Başkaları sizinle tartışmaya kalkınca hemen rahatsız olur musunuz?

HKE CEVAP KAĞIDI

| ADİ VE SOYADI: DOĞUM TARİHİ: CİNSİYETİ: | | | | | | | | MEDENİ DURUMU: SINIF/MESLEĞİ: GENEL SAĞLIĞI: | | | | TEST TARİHİ: ADRES: TELEFON: | | | | GU | | |
|---|----|-------|----|-------|----|-------|----|--|----|--------|----|------------------------------------|----|--------|----|----|----|---|
| | | | | | | | | | | | | | | | | SU | | |
| E | H | E | H | E | H | E | H | E | H | E | H | E | H | E | H | | KU | B |
| 1.// | // | 22.// | // | 43.// | // | 64.// | // | 85.// | // | 106.// | // | 127.// | // | 148.// | // | | | |
| 2.// | // | 23.// | // | 44.// | // | 65.// | // | 86.// | // | 107.// | // | 128.// | // | 149.// | // | | KG | |
| 3.// | // | 24.// | // | 45.// | // | 66.// | // | 87.// | // | 108.// | // | 129.// | // | 150.// | // | | | |
| 4.// | // | 25.// | // | 46.// | // | 67.// | // | 88.// | // | 109.// | // | 130.// | // | 151.// | // | | DK | |
| 5.// | // | 26.// | // | 47.// | // | 68.// | // | 89.// | // | 110.// | // | 131.// | // | 152.// | // | | | |
| 6.// | // | 27.// | // | 48.// | // | 69.// | // | 90.// | // | 111.// | // | 132.// | // | 153.// | // | | | |
| 7.// | // | 28.// | // | 49.// | // | 70.// | // | 91.// | // | 112.// | // | 133.// | // | 154.// | // | | NE | |
| 8.// | // | 29.// | // | 50.// | // | 71.// | // | 92.// | // | 113.// | // | 134.// | // | 155.// | // | | | |
| 9.// | // | 30.// | // | 51.// | // | 72.// | // | 93.// | // | 114.// | // | 135.// | // | 156.// | // | | | |
| 10.// | // | 31.// | // | 52.// | // | 73.// | // | 94.// | // | 115.// | // | 136.// | // | 157.// | // | | PB | |
| 11.// | // | 32.// | // | 53.// | // | 74.// | // | 95.// | // | 116.// | // | 137.// | // | 158.// | // | | | |
| 12.// | // | 33.// | // | 54.// | // | 75.// | // | 96.// | // | 117.// | // | 138.// | // | 159.// | // | | Aİ | |
| 13.// | // | 34.// | // | 55.// | // | 76.// | // | 97.// | // | 118.// | // | 139.// | // | 160.// | // | | | |
| 14.// | // | 35.// | // | 56.// | // | 77.// | // | 98.// | // | 119.// | // | 140.// | // | 161.// | // | | | |
| 15.// | // | 36.// | // | 57.// | // | 78.// | // | 99.// | // | 120.// | // | 141.// | // | 162.// | // | | Sİ | |
| 16.// | // | 37.// | // | 58.// | // | 79.// | // | 100.// | // | 121.// | // | 142.// | // | 163.// | // | | | |
| 17.// | // | 38.// | // | 59.// | // | 80.// | // | 101.// | // | 122.// | // | 143.// | // | 164.// | // | | SN | |
| 18.// | // | 39.// | // | 60.// | // | 81.// | // | 102.// | // | 123.// | // | 144.// | // | 165.// | // | | | |
| 19.// | // | 40.// | // | 61.// | // | 82.// | // | 103.// | // | 124.// | // | 145.// | // | 166.// | // | | | |
| 20.// | // | 41.// | // | 62.// | // | 83.// | // | 104.// | // | 125.// | // | 146.// | // | 167.// | // | | AE | |
| 21.// | // | 42.// | // | 63.// | // | 84.// | // | 105.// | // | 126.// | // | 147.// | // | 168.// | // | | G | |

HKE CEVAP ANAHTARI

| ADI VE SOYADI: | | MEDENİ DURUMU: | | TEST TARİHİ: | | | | GU | | | | | | | | | |
|----------------|----|----------------|----|--------------|----|-------|----|--------|----|--------|----|--------|----|--------|----|--|----|
| DOĞUM TARİHİ: | | SINIF/MESLEĞİ: | | ADRES: | | | | SU | | | | | | | | | |
| CİNSİYETİ: | | GENEL SAĞLIĞI: | | TELEFON: | | | | KU | | | | | | | | | |
| E | H | E | H | E | H | E | H | E | H | | B | | | | | | |
| 1.// | ■ | 22.// | ■ | 43.■ | // | 64.■ | // | 85.// | ■ | 106.■ | // | 127.■ | // | 148.// | ■ | | |
| 2.■ | // | 23.// | ■ | 44.■ | // | 65.■ | // | 86.// | ■ | 107.// | ■ | 128.■ | // | 149.// | ■ | | KG |
| 3.// | ■ | 24.// | ■ | 45.// | ■ | 66.// | ■ | 87.// | ■ | 108.// | ■ | 129.// | ■ | 150.// | ■ | | |
| 4.// | ■ | 25.■ | // | 46.// | ■ | 67.// | ■ | 88.// | ■ | 109.■ | // | 130.// | ■ | 151.// | ■ | | DK |
| 5.// | ■ | 26.// | ■ | 47.// | ■ | 68.// | ■ | 89.// | ■ | 110.// | ■ | 131.// | ■ | 152.// | ■ | | |
| 6.// | ■ | 27.// | ■ | 48.// | ■ | 69.// | ■ | 90.// | ■ | 111.// | ■ | 132.// | ■ | 153.// | ■ | | |
| 7.// | ■ | 28.// | ■ | 49.// | ■ | 70.// | ■ | 91.// | ■ | 112.// | ■ | 133.// | ■ | 154.// | ■ | | NE |
| 8.// | ■ | 29.// | ■ | 50.// | ■ | 71.// | ■ | 92.■ | // | 113.// | ■ | 134.// | ■ | 155.// | ■ | | |
| 9.// | ■ | 30.// | ■ | 51.// | ■ | 72.// | ■ | 93.// | ■ | 114.// | ■ | 135.// | ■ | 156.// | ■ | | |
| 10.// | ■ | 31.// | ■ | 52.// | ■ | 73.// | ■ | 94.// | ■ | 115.// | ■ | 136.■ | // | 157.// | ■ | | PB |
| 11.// | ■ | 32.■ | // | 53.// | ■ | 74.// | ■ | 95.■ | // | 116.// | ■ | 137.// | ■ | 158.// | ■ | | |
| 12.■ | // | 33.■ | // | 54.// | ■ | 75.// | ■ | 96.// | ■ | 117.// | ■ | 138.// | ■ | 159.■ | // | | AI |
| 13.■ | // | 34.■ | // | 55.■ | // | 76.■ | // | 97.// | ■ | 118.// | ■ | 139.// | ■ | 160.// | ■ | | |
| 14.// | ■ | 35.■ | // | 56.■ | // | 77.■ | // | 98.// | ■ | 119.■ | // | 140.// | ■ | 161.// | ■ | | SI |
| 15.■ | // | 36.■ | // | 57.// | ■ | 78.■ | // | 99.// | ■ | 120.// | ■ | 141.■ | // | 162.■ | // | | |
| 16.■ | // | 37.// | ■ | 58.■ | // | 79.■ | // | 100.■ | // | 121.■ | // | 142.■ | // | 163.// | ■ | | |
| 17.// | ■ | 38.■ | // | 59.■ | // | 80.// | ■ | 101.■ | // | 122.// | ■ | 143.■ | // | 164.■ | // | | SN |
| 18.// | ■ | 39.// | ■ | 60.// | ■ | 81.// | ■ | 102.// | ■ | 123.// | ■ | 144.// | ■ | 165.// | ■ | | |
| 19.// | ■ | 40.// | ■ | 61.// | ■ | 82.// | ■ | 103.// | ■ | 124.// | ■ | 145.// | ■ | 166.// | ■ | | |
| 20.// | ■ | 41.// | ■ | 62.// | ■ | 83.■ | // | 104.// | ■ | 125.// | ■ | 146.■ | // | 167.// | ■ | | AE |
| 21.// | ■ | 42.■ | // | 63.// | ■ | 84.■ | // | 105.// | ■ | 126.// | ■ | 147.■ | // | 168.// | ■ | | G |

ÖZGEÇMİŞ

1979 yılında Amasya’da doğdu. 2003 yılında 19 Mayıs Üniversitesi Amasya Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliğini bölümünü bitirdi.2006 yılında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, İstanbul Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü, Ağaçlı Çocuk ve Gençlik Merkezinde Beden Eğitimi Öğretmeni olarak göreve başladı. 2013 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalın da, Yüksek Lisansını tamamladı, 2017 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalında Doktora eğitimini tamamladı. Halen Ağaçlı Çocuk Destek Merkezinde Beden Eğitimi Öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

