

**T.C.**  
**Selçuk Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**  
**Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı**

**İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN**  
**DEPRESYON VE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİN**  
**BENLİK SAYGISI VE BAZI DEĞİŞKENLER**  
**AÇISINDAN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK**  
**İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Danışman**  
**Yrd. Doç. Dr. Hasan YILMAZ**

**Hazırlayan**  
**Ruhi YİĞİT**

**Konya -2008**

## ÖNSÖZ

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin ergenlik yıllarının başlangıcıdır. Bu dönemde bireyler pek çok sorunla karşılaşabilir, hormonal ve bedensel değişikliklerle birlikte çocuk görüntüsünden yetişkin görüntüsüne doğru bir değişim başlar. Bu bedensel ve hormonlardaki değişiklikler ergenin diğer gelişim alanını da etkiler, bedensel değişikliklerden dolayı şaşkınlık yaşayabilir, duygularında tutarsızlıklar gözlenebilir.

Ergenlik döneminde bireylerde sosyal çevreye uyumsuzluktan kaynaklanan zorlanmalar görülmektedir, bunlar kaçınılmaz görünse de ergen iyi yönlendirilirse bu zamanla yerli yerine oturacak ve ergen sonuçta buhran dönemini sorunsuz geçirecektir. Aileler bu dönemin özelliklerini dikkate alarak çocuklarına karşı daha sabırlı ve hoşgörülü olmalıdır.

Ergenlik döneminde sosyal beceriler konusunda da ergenler yetersizlikler yaşayabilir. Sosyal beceriler çocuğun sosyal ve psikolojik gelişiminin önemli unsurlarındandır. Sosyal beceri düzeyi yüksek çocukların günlük yaşamda kişiler arası problemleri daha rahat çözebileceklerinden sosyal ilişkilerinde de daha başarılı olacakları düşünülmektedir.

Yetişkinlikteki duygusal sorunların çoğunun çocukluk ve ergenlik dönemindeki yaşanan olumsuzluklara dayandığı da bilinmektedir. Zayıf sosyal becerilerin psikolojik problemlere neden olduğu farklı yazarlar tarafından vurgulanmaktadır. Kimi zaman bu durum kendini depresyon olarak göstermektedir. Ergenlerin kişiliğini bulmaya başladığı bu dönemde düşük benlik saygısının depresyona neden olduğu da bilinmektedir. Dolayısıyla bireylerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi, benlik saygısı düzeyini yükseltirken, depresyonu ise aşağıya çekecektir.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde, araştırmanın her aşamasında öneri ve katkılarının yanı sıra değerli zamanını, bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen, kendisiyle çalışmaktan onur ve mutluluk duyduğum tez danışmanım Sayın Yrd.Doç.Dr. Hasan YILMAZ'a içten teşekkür ederim.

Araştırmanın başlangıç aşamasında yardımlarını esirgemeyen öneri ve katkılarından yararlandığım değerli Hocam Sayın Doç. Dr. M. Engin DENİZ e

şükranlarımı sunarım. Çalışmalarım boyunca değerli bilimsel katkılarından yararlandığım saygıdeğer Hocam Prof. Dr. Ömer ÜRE'ye şükranlarımı sunarım. Araştırma sırasında uyguladığım ölçeklere içten cevap vererek bana yardımcı olan tüm öğrencilere de teşekkür ediyorum.

Araştırma boyunca gösterdiği sabır ve verdiği destekten dolayı Eşim ve çocuklarıma ayrıca teşekkür ediyorum.

## ÖZET

Bu araştırmada benlik saygısı ve bazı değişkenlerin ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin depresyon ve sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiş ve depresyon düzeyi, sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygısı, cinsiyet, sınıf, anne baba durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu arasında ilişki varmıdır? sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri benlik saygısı, cinsiyet, sınıf, anne-baba durumu, sosyo-ekonomik durumdur. Bağımlı değişkenleri ise sosyal beceri ve depresyon durumlarıdır.

Bu araştırmanın genel evreni Konya ilinde merkez Selçuklu ilçesinde bulunan Orgeneral Bedrettin Demirel, Mareşal Mustafa Kemal, Mustafa Bülbül, Hocacihan, İsmail Hakkı Tonguç İlköğretim okullarındaki öğrencileriyle sınırlıdır. Araştırma örneklemini, çalışma evrenini oluşturan ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8.sınıf öğrencileri arasından tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiş, toplam 800 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin kişisel bilgileri ile ilgili verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen genel bilgi formu hazırlanarak bağımsız değişkenlere yönelik bilgiler toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin depresyon düzeylerini ölçmek için Öy (1990) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği”, sosyal beceri düzeylerini ölçmek için Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ve Benlik Saygısı Düzeyini ölçmek amacıyla da Piers Harris’in geliştirmiş olduğu, Öner (1996) tarafından Türkçeye uyarlanan “Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavram Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Benlik saygısı alt boyutlarından popülarite, uyum ve davranış ve fiziksel görünüm alt boyutları depresyon puanlarını anlamlı düzeyde yordamamaktadır. Bu sonuca göre mutluluk, kaygı, zihinsel ve okul durumu depresyonun önemli yordayıcılarıdır. İlköğretim öğrencilerinin benlik saygısı alt boyutlarının depresyon puanlarını anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür. Bu sonuca göre mutluluk, kaygı, zihinsel ve okul durumu depresyonun önemli yordayıcılarıdır.

İlköğretim öğrencilerinin benlik saygısı alt boyutları olumsuz ve olumlu sosyal beceri puanlarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Depresyon ile mutluluk, kaygı, popülerite, davranış ve uyum, fiziksel görünüm ve zihinsel ve okul durumu alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Depresyon düzeyi arttıkça benlik saygısı düşmektedir. Diğer taraftan ilköğretim öğrencilerinin olumsuz sosyal beceri puanları ile mutluluk, kaygı, davranış ve uyum alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunurken, olumlu sosyal beceri puanları ile benlik saygısı alt boyutlarından mutluluk, popülerite, davranış ve uyum, fiziksel görünüm ve zihinsel ve okul durumu puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

İlköğretim öğrencilerinden 8. sınıfların depresyon puanları 6. ve 7. sınıflardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Cinsiyete göre kız öğrencilerin depresyon puan ortalamaları ile erkek öğrencilerin depresyon puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Cinsiyetin depresyon düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Anne baba çalışma durumuna göre annenin durumu depresyonu yordamazken, babası çalışmayan öğrencilerin depresyon puan ortalamaları babası çalışan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

İlköğretim öğrencilerinde kardeş sayısının ve ailenin kaçınıcı çocuğu olduğunun depresyonu yordamadığı görülmüştür. Depresyon düzeylerinin sosyo-ekonomik düzeyden etkilendiği görülmüştür. Okul öncesi eğitime devam etmeyen öğrencilerin depresyon puan ortalaması, devam eden öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sınıf değişkeninin öğrencilerin olumsuz sosyal becerilerini yordamadığı, olumlu sosyal becerilerini ise anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür. Cinsiyetin olumsuz sosyal becerileri yordadığı olumlu sosyal becerileri ise yordamadığı görülmüştür.

Anne ve babanın çalışıp çalışmamasının öğrencilerin olumlu ve olumsuz sosyal becerilerini yordamadığı görülmüştür. Olumlu ve olumsuz sosyal beceri puan ortalamalarında kardeş sayısı bakımından anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır. Öğrencilerin ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu değişkenine göre olumlu sosyal beceri puanı ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir. Olumsuz sosyal beceri puan ortalamalarında ise anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur. Tek çocukların ve ailenin doğum sırasına göre son çocukların olumsuz

sosyal beceri puanlarının diğer çocuklardan anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

İlköğretim öğrencilerinin ailelerinin ortalama aylık gelirin e göre olumsuz sosyal beceri puan ortalamasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır. Olumlu sosyal beceri puan ortalamalarında ise anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Geliri orta ve yüksek olan öğrencilerin olumlu sosyal beceri puan ortalamaları düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamalarında okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre ise anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır.

### SUMMARY

Within this survey, the effect of self-esteem and some differences of secondary school students' depression and social skills have been searched and the question is there any correlation between depression level, social skills levels and self esteem, gender, class, situation of parents, social economical condition of the family has been tried to answer. The independent variables of this survey are self esteem, gender, class, parents' condition and socio-economic condition. The dependent variables are social skill and depression.

The general universe of this survey is restricted to the students of Orgeneral Bedr. Demirel, Mareşal Mustafa Kemal, Musatafa Bülbül, Hocacihan, İsmail Hakkı Tanguç Primary Schools, which are in Selçuklu, central Konya. Sample of the research consists of 800 students in total that were chosen randomly among the 6., 7., and 8. class students of schools mentioned.

In survey, some demographic information about the students was gathered via a general information form which was prepared by the researcher. For measuring the depression level of the students, "Depression Scale for Children" which was developed by Öy (1990) was used. For measuring the student's social skill, "Matson Social Skill Assessment of Children Scale", which adopted to Turkish by Bacanlı and Erdoğan (2003) was used. For measuring the self-esteem, "Piers-Harris Self-Concept Scale in Children" developed by Harris and adopted into Turkish by Öner (1999) was used.

The results of the study were as follow:

Popularity, adaptation and behavior, and physical appearance sub-scales of self-esteem predicted significantly the depression scores. According to this result, happiness, anxiety, mental and school condition are the significant predictors of depression.

Self-esteem sub-scales of the primary school students explained significantly the positive and negative social skill scores. Negative correlations between depression and happiness, anxiety, popularity, behavior and adaptation, physical appearance, mental and school condition at significant levels were found. The more the depression level, the less the self-esteem scores were. On the other hand, whereas

negative significant correlations were found between negative social skill scores and happiness, anxiety, popularity, behavior and adaptation, positive significant correlations were found between positive social skill scores and happiness, anxiety, popularity, behavior and adaptation, physical appearance, mental and school condition.

Depression scores of 8 grade students were found significantly higher than 6 and 7 graders. In terms of gender, no significant differences were found between the depression levels of girls and boys. It can be concluded that the gender is not a significant variable in terms of depression. In terms of parental occupation status, whereas the condition of mother does not predict the depression level, the depression levels of the students whose fathers were not working were significantly higher than the ones whose fathers were working.

The number of the siblings and the sibling order were not significant predictors of depression. Depression levels were found to be affected by the socio-economic levels. The depression levels of the students who did not attend pre-school education were found significantly higher than the ones attended pre-school education. The grade level did not predict the negative social skills while it was a significant predictor of the positive social skills. The gender variable predicted the negative social skills whereas it did not predict the positive social skills.

The parental occupation status did not predict the positive and negative social skills of the students. No significant differences were found between the positive and negative social skill scores in terms of sibling number. It was not seen a significant difference between the positive social skill scores in terms of sibling order. In negative social skill scores however, there was a significant difference. The negative social skill scores of the single children and last children were significantly higher than the other children.

No significant differences were found in negative social skill in terms of parental monthly earnings. In positive social skill however, there was a significant difference. The positive social skill of the students whose parents' earnings were at high and average levels were found significantly higher than the ones whose parents' earnings were lower. No significant differences were found in positive and negative social skills of the students in terms of attending pre-school education.



## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	II
ÖZET .....	IV
SUMMARY .....	VII
İÇİNDEKİLER .....	IX
TABLO LİSTESİ.....	XI

### BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
Problem Cümlesi.....	5
Alt Problemler.....	6
Sayıtlar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	9
Araştırmanın Önemi.....	10

### BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	11
KURAMSAL TEMELLER.....	11
Sosyal Beceri Kuramına ilişkin Görüşler.....	11
Sosyal Zeka.....	12
Sosyal Beceri.....	16
Sosyal Yeterlik.....	25
Sosyal Beceri İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	29
Depresyon Kuramına ilişkin Görüşler.....	35
Psikoanalitik Yaklaşım.....	39
Davranışçı Yaklaşım.....	41
Bilişsel Yaklaşım.....	43
Depresyon İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	48

Benlik Saygısı Kuramına İlişkin Görüşler.....	56
Benlik Saygısı İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	59

### BÖLÜM III

YÖNTEM.....	66
Araştırma Modeli.....	66
Evren ve Örneklem.....	66
Veri Toplama Araçları.....	67
Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği.....	67
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY) .....	67
Çocuklarda Öz-Kavram Ölçeği .....	69
Verilerin Toplanması.....	71
Verilerin Analizi.....	71

### BÖLÜM IV

BULGULAR.....	72
---------------	----

### BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM.....	95
------------------------	----

### BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	106
KAYNAKÇA.....	111
EKLER.....	128

Ek 1 : Kişisel Bilgi Formu

Ek 2 : Depresyon Ölçeği

Ek 3 : Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Ek 4 : Öz-Kavram Ölçeği

## TABLO LİSTESİ

1. Araştırma Kapsamına Alınan Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerine Göre Dağılımları.....	66
2. Benlik Saygısının Depresyon Puanlarını Açıklama Gücü.....	71
3. Benlik Saygısının Depresyon Puanlarını Yordama Gücü.....	72
4. Benlik Saygısının Olumsuz Sosyal Beceri Puanlarını Açıklama Gücü.....	73
5. Benlik Saygısının Olumsuz Sosyal Beceri Puanlarını Yordama Gücü.....	74
6. Benlik Saygısının Olumlu Sosyal Beceri Puanlarını Açıklama Gücü.....	75
7. Benlik Saygısının Olumlu Sosyal Beceri Puanlarını Yordama Gücü.....	76
8. Depresyon ile Benlik Saygısı Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	77
9. Olumsuz ve Olumlu Sosyal Beceriler ile Benlik Saygısı Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	77
10. İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Depresyon Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları.....	78
11. İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Depresyon Puanlarına Ait t-testi Sonuçları.....	79
12. İlköğretim Öğrencilerinin Anne Çalışma Değişkenine Göre Depresyon Puanlarına Ait t-testi Sonuçları.....	79
13. İlköğretim Öğrencilerinin Baba Çalışma Değişkenine Göre Depresyon Puanlarına Ait t-testi Sonuçları.....	80
14. İlköğretim Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Depresyon Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları.....	81
15. İlköğretim Öğrencilerinin Ailenin Kaçınıcı Çocuk Olduğu Değişkenine Göre Depresyon Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları.....	81
16. İlköğretim Öğrencilerinin Ailesinin Ortalama Aylık Geliri Değişkenine Göre Depresyon Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları.....	82
17. İlköğretim Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Depresyon Puanlarına Ait t-testi Sonuçları.....	83
18. İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Olumsuz Sosyal Beceri Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları.....	84
19. İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Olumlu Sosyal Beceri Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları.....	84

20. İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Olumsuz Sosyal Beceri Puanlarına Ait t-testi Sonuçları.....	85
21. İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Olumlu Sosyal Beceri Puanlarına Ait t-testi Sonuçları.....	85
22. İlköğretim Öğrencilerinin Anne Çalışma Değişkenine Göre Olumsuz Sosyal Beceri Puanlarına Ait t-testi Sonuçları.....	86
23. İlköğretim Öğrencilerinin Anne Çalışma Değişkenine Göre Olumlu Sosyal Beceri Puanlarına Ait t-testi Sonuçları.....	86
24. İlköğretim Öğrencilerinin Baba Çalışma Değişkenine Göre Olumsuz Sosyal Beceri Puanlarına Ait t-testi Sonuçları.....	87
25. İlköğretim Öğrencilerinin Baba Çalışma Değişkenine Göre Olumlu Sosyal Beceri Puanlarına Ait t-testi Sonuçları.....	88
26. İlköğretim Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Olumsuz Sosyal Beceri Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları.....	88
27. İlköğretim Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Olumlu Sosyal Beceri Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları.....	89
28. İlköğretim Öğrencilerinin Ailenin Kaçınıcı Çocuk Olduğu Değişkenine Göre Olumsuz Sosyal Beceri Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları.....	90
29. İlköğretim Öğrencilerinin Ailenin Kaçınıcı Çocuk Olduğu Değişkenine Göre Olumlu Sosyal Beceri Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları.....	90
30. İlköğretim Öğrencilerinin Ailesinin Ortalama Aylık Geliri Değişkenine Göre Olumsuz Sosyal Beceri Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları.....	91
31. İlköğretim Öğrencilerinin Ailesinin Ortalama Aylık Geliri Değişkenine Göre Olumlu Sosyal Beceri Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları.....	91
32. İlköğretim Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Olumsuz Sosyal Beceri Puanlarına Ait t-testi Sonuçları.....	92
33. İlköğretim Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Olumlu Sosyal Beceri Puanlarına Ait t-testi Sonuçları.....	93

## **BÖLÜM I**

### **GİRİŞ**

Ergenlik dönemi, tarih boyunca bütün toplumlar ve kültürler için, çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecinde son derece önemli, o ölçüde dinamik ve değişken bir ara dönem olarak kabul edilmiştir. Bu dönem erişkinliğe adım atışın ilk basamağını, yetişkinlik serüveninin, hızlı değişim döneminin başlangıç noktasını oluşturmaktadır (Öncü, 1992).

Ergenlik dönemi çocukluktan erişkinliğe bir geçiş dönemidir. Bu dönemde birey bedensel, ruhsal ve toplumsal alanlarda çok hızlı bir değişim ve gelişim süreci içerisine girer. Bu sürecin tamamlanması sonrasında birey giderek olgunlaşır ve erişkin olur. Ergenlik çağı genellikle fırtınalı ve çalkantılı bir çağdır. Ülkemizde halk diliyle “delikanlı” olarak belirtilen ergenlik çağı gerçekten de adına layık bir biçimde tanımlanmıştır. Bu çağda enerji dolu olan gencin coşkuları, duygusal taşkınlık içinde ölçsüz ve sınırsızdır. Dengesiz ve tutarsız davranışlarıyla çelişkili düşünceler ve kararsızlıklar içerisinde bocalayan bunalımlı, değişken bir yapıdadır. Çocukluktan ruhsal olgunluğa bir geçiş dönemi olan ergenlik çağı, kimi gençlerde az çalkantıyla atlatılırken kimilerinde daha gürültülü geçer (Gökner, 2003).

İlköğretim ikinci kademe, öğrencilerin ergenlik yıllarının başlangıcıdır. Bu dönemde bireyler pek çok sorunla karşılaşabilir. Bu dönemde hormonal ve bedensel değişikliklerle birlikte bireylerde artık çocuk görüntüsünden yetişkin görüntüsüne doğru bir değişim ortaya çıkmaya başlar. Başlangıçta cinsel açıdan olgunlaşma söz konusudur. Bu bedensel ve hormonlardaki değişiklikler, ergenin diğer gelişim alanlarını da etkiler. Özellikle bu dönemin başlangıcında birey ne çocuktur nede yetişkin. Bazen bedensel değişikliklerden dolayı şaşkınlık yaşayabilir. Bunun sonucu duygularında tutarsızlıklar gözlenebilir. Dolayısıyla bu değişim uyum sorunlarının ortaya çıkmasına neden olabilir (Deniz, 2006).

Ergenlik çağı yeni arayışların olduğu bir çağdır. Bu çağda genç kendi benliğini aramaktadır “Ben kimim? Neyim? Nasıl bir kişi olmalıyım?” gibi soruları bilinçli ya da bilinçsiz bir biçimde kendine sürekli sorar. Temelleri daha önceki

yıllarda atılmış olan kişilik ergenlik döneminde biçimlenir. Değişik ortamlarda denedikçe giderek pekişen kişilik artık bireyin gerçek kişiliği olur.

Ergenliğin başlangıcında, bireylerde kendi bedeniyle ilgili imgelerinde öz değerlerinde ruh halinde ve ilişkilerinde önemli etkiler yaratır. Erken olgulaşan erkekler sınıf arkadaşlarına kıyasla kendi görünüşlerinden genellikle daha çok tatmin olurlar ve genellikle daha olumlu bir ruh hali içerisinde dirler. Buna karşılık erken olgulaşan kızlar sınıf arkadaşlarına kıyasla, daha çok depresyon, anksiyete, aile çatışması ve kendi görünüşlerinde tatminsizlik duygusu yaşarlar. Erikson'un kuramına göre, kişisel bir kimlik oluşturmak gençlik döneminin başlıca görevidir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Nolen-Hoeksema, 1999).

Ergenlik döneminde çocukluktan gençliğe ve yetişkinliğe geçme döneminin sıkıntıları yaşanabilmektedir. Ergen bir taraftan yeterince büyüdüğünü düşünerek büyükler gibi davranmaya çalışırken diğer taraftan da çocuksu davranışlarından kopamamaktadır. Zaten bu çelişkili tutum kendisine çoğu kez çevresi tarafından da yansıtılmaktadır. Yaşamın önemli bir parçasını oluşturan ergenlik çağı sağlıklı bir şekilde atlatılabilirse bireyi geleceğe ve hayata hazırlamada önemli rol oynar.

Ergenlik döneminde, bireylerde sosyal çevreye uyumsuzluktan kaynaklanan zorlanmalar görülmektedir Çakmaklı (1991). Yeni bir kişilik elde etmek için önce kazanmış olduğu her şeyle ilgisini kesmeye karşı büyük bir ihtiyaç duyar. Zorlanmalar kaçınılmaz görünse de, ergen iyi yönlendirilirse, bu zamanın akışı içerisinde yerli yerine oturacak ve ergen sonuçta buhran dönemini sorunsuz geçirmiş olacaktır. Ailelerin bu dönemin özelliklerini dikkate alarak çocuklarına karşı sabırlı ve hoşgörülü olmaları gerekmektedir. Anne-Babanın çocuklarına karşı tutumlarının, onları etkilediği konusunda araştırma bulguları çoktur. Anne-baba davranışları toplumdan topluma, o toplumdaki aileler arasında ve ailenin içinde bulunduğu ekonomik ve kültürel düzeye göre farklılık gösterebilir. Bu davranışlar, çocuğun sosyalleşmesini ve topluma uygun şekilde davranıp davranmamasını etkilemektedir (Akt: Kulaksızoğlu, 2000).

Ergenlik döneminin zorlanmalarından kaynaklanan sosyal beceriler konusunda da ergenler yetersizlikler yaşayabilir. Çünkü sosyal beceriler çocuğun sosyal ve psikolojik gelişiminin önemli unsurlarındandır. Sosyal becerilerden yoksun olan çocuklar karşılaştıkları problemleri çözmede sosyal becerilere sahip çocuklardan daha az seçeneğe sahiptirler ve bu nedenle de çoğunlukla uygun olmayan davranış biçimlerini kullanılır. Sosyal beceri düzeyi yüksek çocuklar ise, günlük kişiler arası problemleri çözmede daha fazla tekniğe sahip olduklarından sosyal ilişkilerinde daha başarılıdırlar. Literatürde yer alan sosyal beceri tanımlarını üç başlık altında sınıflandırmak mümkündür. Bunlar akran kabulü, davranışsal tanımlar ve sosyal geçerlik tanımıdır (Bacanlı ve Erdoğan, 2003).

Başarılı kişilerarası ilişkilerin başlatılması ve sürdürülmesi için gerekli olan becerilerin gelişimi, çocukluğun önemli başarılarındandır. Ancak, bazı çocuklar, sosyal yeterlikle ilgili becerileri kullanmadaki ya da öğrenmedeki sorunlar nedeniyle, bu tür uyum sağlayıcı ilişkileri oluşturmada sorun yaşayabilir.

Sosyal beceri eğitimi, çocuklarda ve gençlerde kendilik değerinin, problem çözme becerilerinin, uyuşturucuya ve erken ve uygun olmayan cinselliğe hayır diyebilmenin artması gibi olumlu sonuçlarla ilişkilidir. Öfkeyi, saldırganlığı, şiddeti, madde kullanımını ve sigara içmeyi önlemek için de sosyal beceri eğitimi etkili olarak kullanılabilir. Sosyal beceri eğitimlerinin strese karşı koruyucu etkisi olduğunu, kendilik değerinin artması ve depresyonun azalmasına yaradığını gösteren araştırma sonuçları vardır. Wagner ve Rutherford (1996), temel sosyal becerileri, dinleme, yönergeleri izleme, uygun soru sorma, materyalleri paylaşma, sırasını bekleme ve uygun biçimde yardım arama olarak özetlemektedirler (Akt: Korkut, 2004).

Ergenlerin gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda bazı psikotik belirtiler gözlenebilir. Örneğin ergenlerde sık gözlenen psikolojik belirtiler somatizasyon, obsesif-kompulsif bozukluk, depresyon, anksiyete bozukluğu, fobik anksiyete ve paranoid düşünceler bunlardan bazılarıdır (Savaşır ve Şahin, 1997).

Depresyon, yaşamın birçok stresine karşı duyulan normal bir tepkidir. Günlük yaşamda pek çok yaşam olayı depresyona neden olabilir. Depresyon geçirmekte olan ergenlerde sapsmalar; düşüncelerde, duygularda, davranışlarda ve psikolojik olmak üzere dört biçimde kendini göstermektedir. Depresyon süreci içerisinde kişi kendini kimi zaman rahatlamış, kimi zaman da bunalımlı hissedebilmektedir. (Miller, 2002)

Öz-Kavramı şeklinde belirtilen olgu psikoloji literatüründe “kendilik anlayışı”, “benlik tasarımı”, “benlik kavramı” günlük yaşamda “güven duygusu” ya da “kendine güven” olarak isimlendirilen, insanın kişiliğinin temelinde olan, birey için en önemli algı, duygu ve düşüncelerin bir bütünüdür (Öner, 1996).

Chzanowski benlik saygısını en geniş anlamıyla, kişinin yeti ve güçlerinin iyi bir değerlendirmesine dayanan kendisiyle ilgili olumlu imgesi olduğu görüşündedir. Benlik saygısının bazı yönleri zeka, görünüm, beden yapısı gibi kişinin doğal özelliklerinin üzerine gelişir. Kişi kendinin değerlerinde olumlu bir tutum içindeyse benlik saygısı yüksek, olumsuz bir tutum içindeyse benlik saygısı düşük olmaktadır (Satılmış ve Seber 1989). Benlik kavramı insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimi olarak tanımlanır. Benlik kavramının, benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasında doğan beğeni durumudur (Yörüköğlü ,1989).

Benlik saygısı bireyin benliğinin önemli bir parçasıdır. Benlik saygısı kişiliğın önemli bir boyutu ve olumlu bir kişilik özelliği olarak kabul edilirken; bireyin toplum içinde davranışlarını etkileyen olgu karşısında vereceği tepkileri belirleyen kendisini yetenekli, önemli, başarılı, değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevmeye değer olarak algılama şeklinde gördüğü gibi kabullenmeyi özüne güvenmeyi sağlayan olumlu bir ruh halidir. Yüksek benlik saygısına sahip bir birey kendisine saygı duyar ve kendini toplumda değerli bir kişi olarak görür. Düşük benlik saygısına sahip bireyler kendi benliklerini reddeden uyumsuz bireyler olarak tanımlanmaktadır (Suner 2000).

Ergenliği en iyi tanımlayacak bir düşünceyi seçmek zorunda kalsaydık, olup biten pek çok şeyin hem nedeni hem sonucu olan kimlik arayışını ya da benlik kavramını seçerdik (Garder ve Gandiner, 2001), Benlik saygısı ergenlik döneminde önem kazanan bir özelliktir. Sullivan’a göre ergenlik başarılı bir uzlaşma ile



sonlanırsa, birey bu dönemden her türlü koşula yetecek benlik saygısı edinerek çıkmaktadır. Bu benlik saygısı başkalarına saygıyı ve kişisel özellikleri toplumsal düzene uydurarak, kişisel girişimciliği de beraberinde getirir. Ergenlik döneminde geliştirilen benlik saygısı düzeyinin düşük olması daha sonraki yıllarda bireyin kendi benliğini kabul etmemesine yol açabilmektedir. Bu da içe kapanma, ya da saldırgan türdeki davranışlara neden olabilmektedir. Benlik saygısı, ruh sağlığı ile çeşitli biçimlerde ilişkili bir kavramdır. Benlik saygının kökeni çocuklukta başlamakta fakat ergenlik döneminde örgütlenip, bireyin yaşamını etkileyen kalıcı bir faktör olmaktadır (Satılmış ve Seber, 1989).

Benlik saygısı; bireyin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı, benlik kavramını onaylamasında doğan beğeni ya da diğer bir ifadeyle, kendinden memnun olma durumudur (Yavuzer, 2000). Coopersmith (1967), benlik saygısına, kişiliğin önemli bir boyutu ve olumlu bir kişilik özelliği olarak değerlendirirken, bireyin kendisini yeterli, önemli, başarılı ve değerli olarak algılama derecesi şeklinde benlik saygısını tanımlamaktadır. Benlik saygısı kuramı düşük benlik saygısının depresyona neden olduğunu ortaya koymaktadır. Bireyler için olumlu benlik saygısı arzusu başlıca güdü ise böyle bir güdünün hayal kırıklığını da yaşamak kaçınılmazdır. Fakat bunun tam aksine, depresyonun düşük benlik saygısına neden olabileceği de belirtilmektedir (Gür, 1996).

### **Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın genel amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygısı puanlarının, öğrencilerin depresyon, olumsuz ve olumlu sosyal beceri düzeylerini ne ölçüde yordadığını; öğrencilerin sınıf, cinsiyet, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, ailenin ortalama aylık geliri ve okul öncesi eğitim alıp almaması değişkenleri açısından depresyon, olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin saptanmasıdır.

### **Alt Problemler**

Bu araştırmada yukarıdaki genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

**1.0. Benlik Saygısının depresyon, olumsuz sosyal beceri ve olumlu sosyal beceri puanlarını yordaması ile ilgili olarak;**

1.1. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygısı puanları depresyon puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.2. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygısı puanları olumsuz sosyal beceri puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.3. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygısı puanları olumlu sosyal beceri puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.4. Benlik Saygısı ile depresyon, olumsuz sosyal beceri ve olumlu sosyal beceri puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

**2.0. İlköğretim öğrencilerinin depresyon puanlarının Sosyo-Demografik nitelikleri aēısından incelenmesi ile ilgili olarak;**

2.1. İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamaları sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.2. İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.3. İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamaları anne ēalıřma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.4. İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamaları baba ēalıřma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.5. İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamaları kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.6. İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamaları kaēıncı ocuk olduğu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.7. İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamaları ailenin ortalama aylık geliri değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.8. İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamaları okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**3.0. İlköğretim öğrencilerinin olumsuz sosyal beceri ve olumlu sosyal beceri puanlarının sosyo demografik nitelikleri açısından incelenmesi ile ilgili olarak;**

3.1. İlköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.2. İlköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.3. İlköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları anne çalışma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.4. İlköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları baba çalışma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.5. İlköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.6. İlköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları kaçınıcı çocuk olduğu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.7. İlköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları ailenin ortalama aylık geliri değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.8. İlköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

### **Sayıtlılar**

Araştırmanın planlanıp yürütülmesinde kabul edilen sayıtlılar şunlardır:

1.İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin depresyon düzeylerini ölçmek için Öy(1990) tarafından geliştirilen”Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği”(ÇDÖ)’nin yeterli olacağı,

2.İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyinin belirlenmesinde Bacanlı ve Erdoğan (2003)’ın Türkçeye uyarladığı “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” nin yeterli olacağı,

3.İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyinin belirlenmesinde Öner (1996) tarafından Türkiyede uygulanan “Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeğinin” yeterli olacağı,

4.Araştırmaya katılan öğrencilerin, kişisel bilgi formu, Çocuklar için Depresyon Ölçeği, Çocuklarda Sosyal Becerileri Geliştirme Ölçeği, Öz Kavram Ölçeğini gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevapladıkları kabul edilmiştir.

### **Sınırlılıklar**

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi kabul edilmiştir.

1.İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Depresyon Düzeyleri Çocuklar için Depresyon Ölçeği (ÇDÖ) nin ölçtüğü nitelikle sınırlıdır.

2.İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

3. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri “Pier-Harris ” Çocuklarda Öz-Kavram Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

4.Araştırma bulguları, Konya il merkezinde Selçuklu merkez ilçesinde bulunan Orgeneral Bedrettin Demirel, Mareşal Mustafa Kemal, Mustafa Bülbül, Hocacihan, İsmailhakkı Tonguç İlköğretim okullarında eğitim ve öğretime devam eden 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

### **Tanımlar**

Araştırmada kullanılan kavramların tanımları aşağıda belirtilmiştir.

**Sosyal Beceri:** Başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyerek, başkalarıyla iletişimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır (Yüksel, 1997).

**Sosyal Yeterlik:** Bir kişinin sosyal ilişkilerin yürütmesinde gerekli becerileri kazanmış olup olmadığını ifade eder. Bu anlamda bir ölçüde önce kişinin değerlendirmesini içerir (Burger, 2006).

**Benlik Kavramı:** Bireyin kendini algılama ve değerlendirme biçimidir (Kuzgun,1996).

**Benlik:** Gerçeği tanımak ve uyum sağlamak, çevreden gelen uyarıları algılamak, seçmek, saklamak, anımsamak, düşünmek; kavramları değerlendirmek, karşılaşılan zorluklara çözüm yolu bulmak, geleceğe ilişkin tasarılar yapmak, savunmak,düzenekleri geliştirmek gibi görevleri yerine getirme biçimidir (Yurdağül, 1987).

**Benlik Saygısı:** Bireyin kendisi ile ilgili değerlendirmeleridir. Bireyin kendisini yeterli, özenli, başarılı ve değerli bulup bulmadığı gibi inançlarını ve kendisini kabul edip etmeme gibi tutumlarını ifade eder (Coopersmith, 1967).

**Depresyon:** Yaşamın birçok stresine karşı duyulan normal bir tepkidir. Depresyonu en sık meydana getiren durumlar arasında, okulda ya da işte başarısızlık, sevilen birisinin yitirilmesi ve hastalık yer alır. Ümitsizlik ve keder depresyonun başlıca iki özelliğidir. Birey bunaltıcı bir atalet duyar ve karar vermekten, bir faaliyeti başlatmaktan veya herhangi bir şeye ilgi duymaktan acizdir. Yetersizlik ve Değersizlik hisleri üzerinde düşünceye dalar ağlama nöbetlerine kapılır ve intiharı düşünebilir (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995).

## **Araştırmanın Önemi**

Eğitimin amacı öğrencelerin sosyal becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak, bireylerin sosyal çevreye uyumları için gerekli becerileri geliştirmektir. Sosyal beceri düzeyi yüksek olan çocukların benlik saygılarının da yükseleceği değerlendirildiğinden; verilecek eğitimlerde bu durum göz önünde tutulmalıdır.

Sosyal beceri ve benlik saygısı arasındaki ilişki olumlu olarak artığında bu ergenlerin gelişiminde karşılaşabilecekleri depresyon gibi psikolojik rahatsızlıkların da daha az görülmesini sağlayacaktır. Araştırmanın bulgularının bu açıdanda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencelerin sosyal beceri düzeylerinin alt boyutlarıyla belirlenerek sosyal beceri eğitim programlarının buna göre düzenlenmesi, öğrencilerin hem başarı düzeylerini artıracak hem de çevreye uyum sürecini kolaylaştıracaktır.

## **BÖLÜM II**

## **İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde araştırmanın içeriğini oluşturan Sosyal Beceri, Depresyon ve Benlik Saygısı ile ilgili kuramsal ve kavramsal açıklamalara ve ilgili konularda yapılan araştırma özetlerine yer verilmiştir.

## **KURAMSAL TEMELLER**

### **Sosyal Beceri Kuramına İlişkin Görüşler**

Günümüzde hızla ilerleyen teknolojik gelişmeler toplumsal yaşamı çok değişik alanlarda etkilemektedir. Özellikle bu teknolojik gelişmeler sanayiye, ticareti, eğitimi, kitle iletişimini ve çalışma hayatını da etkilemekte büyük değişmelere yol açmaktadır. Bu değişmeler kişilerarası ilişkileri de etkilemiş, kişiyi çözülmesi güç ve karmaşık ilişkiler örüntüsü ile karşı karşıya getirmiştir. Kişi, bu karmaşık ilişkiler içinde sözlü ve sözsüz mesajlarını doğru olarak yorumlayıp uygun tepkiyi verebildiği oranda çevresiyle uyum içinde olabilmekte ve buna bağlı olarak çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilmektedir.

İnsanlar sosyal bir varlık olduğu için diğerleriyle beraber yaşama eğilimindedir. Bir arada yaşamının gereği olarak birbirleriyle etkileşim kurmak ve topluma uyum sağlamak durumundadırlar. Toplumla sağlıklı bir uyum yapabilmek için bireylerin birbirlerine duygularını, düşüncelerini, isteklerini, iletebilmeleri önemlidir. Bazı bireyler için duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmek, iletişimi başlatmak ve sürdürmek kolay olurken bazı bireyler bu konuda güçlükler yaşamaktadır.

Değişim insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. Bu değişim süreci içerisinde, kişilerarası ilişkiler ve bu ilişkilerin biçimleri de değişmektedir. Bu da insanların farklı roller içinde bulunmasına ve bunların bazılarını yeteri ölçüde yerine getirememesine neden olmaktadır. Bu durum insanın çevresiyle olan ilişkisine de yansıtılarak onun sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Sağlıklı bir toplumsal çevrenin kurulabilmesi, sağlıklı insan ilişkileri ile mümkün olmaktadır. Sağlıklı ilişkilerin kurulabilmesi ise, insanların birbirlerinin mesajlarını doğru olarak alıp yorumlamalarıyla mümkün olmaktadır. Ne var ki; çeşitli iletişim engelleri, gönderilerin doğru alınıp, uygun tepkilerin verilmesini engellemektedir. İletişim engellerinin bir kısmı çevresel koşullardan kaynaklanırken, önemli bir bölümü de bireylerin kişilik özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Cüceloğlu, 1995).

Sosyal etkileşim, insan yaşamının vazgeçilmez bir parçasıdır. Yaşamını ilişkiler ağı içinde sürdüren insanın uyumunda ve mutlu olmasında sağlıklı sosyal etkileşimin büyük payı vardır. Çocuğun sosyal davranışı etkileşimde bulunduğu iki önemli grubun; ailenin ve akranlarının tepkileri bağlamında ele alınmalıdır. Çocuklar ilk ilişkilerini kurdukları yetişkinlere bağımlı ve onlara göre daha güçsüzdürler. Çocuk-yetişkin ilişkisi bir çeşit eşitsizliğe dayanır. İlerleyen yaşlarda ise çocukların akranlarıyla olan ilişkileri giderek önem kazanır (Grusec ve Lytton, 1998).

### **Sosyal Zekâ**

Thorndike, 1920'li yıllarda, soyut ve mekanik olarak belirlenen iki tür insan zekâsından farklı olarak ayrıca sosyal zekâyı belirlemiştir. Sosyal zekâyı tanımlarken de başkalarını anlama yeteneği ve sosyal durumlarda akıllıca davranma yeteneği olarak iki etmeni belirlemiştir (Egan, 1994).

Thorndike'den sonra da araştırmacılar sosyal becerileri, çeşitli zekâ alanları içerisinde belirtmeye devam etmişlerdir. Goleman duygusal zekâ, Gardner de çoklu zekâ kavramı içinde sosyal becerileri ele almıştır. Goleman (1998) 'a göre duygusal zekâ beş ögeden oluşmaktadır. Bunlar; 1.Kendi duygularının farkında olma, 2.Sıkıntı verici duygularla başa çıkma, 3. Kendini başarıya doğru güdüleme, 4. Başkalarının duygularını anlama, 5. Temel sosyal becerilere sahip olmadır (Bacanlı, 1999).

1920'li yıllarda sosyal zekâyı başlatan ilgi daha sonra azalmış ancak 1960'lı yıllardan itibaren yeniden ilgi alanı olmaya başlamıştır. Sosyal zekanın ardından davranışsal zeka, empati gibi kavramlar ele alınmışsa da bu kavramlar sınırlı



kalmıştır. Özellikle 1970’li yıllardan bu yana sosyal beceri kavramı üzerinde durulmaktadır. Sosyal zekâ kavramının beğenilip benimsenmesinin ardından Thorndike’in düşüncelerinin açtığı yol ile birlikte, özellikle toplumsal değişme ile beraber toplumsal sorunların artması ve çocuklara sosyal davranışların öğretilmesi çabası bulunmaktadır. Gerçekten özellikle 1960’lı yıllardan sona toplumsal düzen ve toplumsal yaşam bir sorun haline gelmiştir. Daha doğrusu toplumsal yaşamın insanlar üzerindeki sınırlayıcı etkileri gündeme gelmiştir. Yeniden sorgulanan toplumsal yaşam ister istemez sosyal becerilerin irdelenmesi sonucunu doğurmuştur.

Sosyal becerilerin önem kazanmasına neden olan ikinci olgu özel eğitimle ilgilidir. Özel eğitime muhtaç çocuklar özellikle zihinsel engelliler toplumda bir kenarda kalmaktadır. Bu durum büyük ölçüde bu çocukların toplumsal becerilerindeki eksiklik nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle bu çocuklar başka insanlarla birlikte oldukları zaman nasıl davranacaklarını bilmedikleri için toplumla kaynaşamamaktadır. Eğer onlara topluluk içinde nasıl davranacakları öğretilbilirse hem onları bu durumdan kurtarmış hem de böylelikle onları daha üretici hale getirmiş oluruz. Ancak kabul etmek gerekir ki sosyal beceri eğitimi sadece özel eğitime muhtaç çocuklar için değil normal çocuklar için de gereklidir. Zira normal çocuklar da sosyal beceri eksikliğinden etkilenmekte ve eğitime ihtiyaç duymaktadırlar.

Gardner (1983)’ de insanların yedi tür zekâ alanına sahip olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar; 1. Sözel/dilbilimsel zekâ, 2. Mantıksal-matematiksel zeka, 3. Görsel/uzamsal zeka, 4. Müzikal/ritmik zeka, 5. Bedensel/duyu devinimsel zeka, 6. Sosyal/bireyler arası zekâ 7. Öze dönük/bireysel zekadır. Gardner, ayrıca 1995 yılında insanların bu yedi tür zekâ alanı dışında bir de doğa zekâsına sahip olduklarını belirtmiştir (Kuzgun, 2004). Bunlardan bireyler arası ve bireysel zekâ sosyal beceriler içerisinde de yer almaktadır.

Sosyal zekâ, duygusal zekâ ve çoklu zekânın alt alanı olan bireyler arası ve bireysel zekâyâ sahip kişilerin kendilerini daha iyi tanıdıkları, diğer insanlarla daha iyi ilişkiler kurdukları, iş ve sosyal yaşamda daha başarılı oldukları belirtilmektedir. Araştırmalar da, yüksek bir duygusal zekâyâ sahip ve teknik açıdan yeterli yöneticilerin çözüm gerektiren çatışmaları, giderilmesi gereken eksiklikleri, doldurulması veya üzerinden atlanması gereken boşlukları diğerlerine oranla, daha

kolay, daha ustaca ve daha çabuk kavrayabildiğine işaret etmektedir (Cooper ve Sawaf, 1997).

Ünal (1981) ise sosyal zekâyı, genel zekânın sosyal muhteva içinde beliren bir özel hali olarak düşünmektedir. Ünal (1971), sosyal zekânın en göze çarpan faktörleri olarak iki temel denence ortaya atmıştır. Bu denencelerden ilkinde Duyuşsal Empati (Sensitif), diğerine de Yansıtıcı Empati (reflektif) adını vermiştir. Zihinsel çaba hiyerarşisi içinde, duyuşsal empatinin daha çok, duyuşsal izlenim düzeyinde basit bir algı çabası ile çağrimsal düzeyde nispeten mekanik bir muhakeme yeteneğini içerdiğini söyler. Yansıtıcı empatinin de nispeten daha karmaşık bir algı düzeyi ile ilişkilerin kavranması ve uygulanmasını içeren üst düzeyde bir muhakemeye dayandığını ileri sürer. Burada sözü edilen duyuşsal empati, diğerlerinin sözel ve sözel olmayan mesajlarını anlama ve yorumlama becerileri olarak görülmektedir. Bu da duyuşsal duyarlık ve sosyal duyarlık kavramları ile benzerlikler göstermektedir (Yüksel, 1997).

Sosyal beceriler, sosyal zekâ ve duygusal zekâ konusunda uzun süreden beri çalışmalar yapılmasına rağmen herkesin üzerinde anlaştığı ortak bir tanım henüz bulunmamaktadır. Howing ve diğ. (1990), sosyal becerileri, bireylerin sosyal ortamlarda yeterli bir şekilde davranabilmelerini sağlayan, gülümsemek, etkileşimi başlatmak, problem çözme becerilerini kullanabilmek gibi belirli yetenekleri olarak tanımlamaktadır. Liberman ve diğ. (1986), sosyal becerileri, toplum içinde yaşamak ve yeterli düzeyde kaliteli bir yaşam için gerekli olan bilişsel, sözel ve sözel olmayan kişiler arası davranışlar olarak ifade etmektedirler (Akt: Altınoğlu-Dikmeer, 1997).

Marlowe, sosyal zekâ ile ilgili çalışmalarının sonunda, dört alandan oluşan sosyal zekâ modeli geliştirmiştir (Akt: Bacanlı, 1999). Bunlar;

- 1.Sosyal ilgi (başkalarına ilgi duymak),
- 2.Sosyal kendine yeterlik,
- 3.Empati becerileri (başkasını bilişsel ve duygusal olarak anlama yeteneği),

#### 4.Sosyal performans becerileri ( gözlenebilir sosyal davranışlar).

Cantor ve Kihlstrom (1985), tarafından geliştirilen “sosyal zekâ kuramı”, sosyal zekâyı “zekâ” (intelligence) olarak değil, “zeki” (intelligent) kavramından yola çıkarak kişilik özelliği olarak ele alan bir kuramdır. Bundan dolayı, Cantor ve Kihlstrom sosyal zekânın ne olduğunu tanımlamamaktadırlar ama “Problem çözme benzetmesiyle ifade edilirse, sosyal davranışta ki bireysel farklılıklar kişilerin gündelik hayat işlerini yorumlamalarında ki ve çözümlmelerinde ki bireysel farklılıkları yansıtır. Problemlerini formüle ederken, insanlar sosyal zekâlarının dağarcıklarından yararlanırlar. Sosyal zekânın düzeni ve içeriği kişiye özgü olan birçok şey içerir. Böylelikle, sosyal zekâ kişiliğin bilişsel temelini oluşturabilir” demektedirler (Akt: Bacanlı, 1999).

Walker ve Foley (1973), sosyal zekâ ve sosyal yeterlilik kavramlarının bilişsel ağırlıklı olarak şu tanımlarına yer vermektedir (Akt: Yüksel, 1997):

1. İnsanlarla ilgilenme yeteneği,
2. Fark edilir; anlatımsal ipuçlarında görüldüğü şekilde, başka kişilerin düşünce, duygu ve niyetlerini anlama yeteneği,
3. Bireylerin duygu, mizaç ve motivasyonlarını doğru bir şekilde yargılama yeteneği.

Moss ve Hunt ise sosyal zekayı; “İnsanlarla geçinme yeteneği” olarak tanımlamışlardır (Akt: Bacanlı, 1994).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı gibi sosyal zekâ, bir insanın çevresinde ki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir. Bu zekâ türü ile bir insanın diğer insanlardaki yüz ifadelerine, seslere ve mimiklere olan duyarlılığı ve diğer insanlarda ki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetleri kastedilir. Sosyal zeka alanında gelişmiş olan insanlar genellikle başka insanların ilgilerini ve ihtiyaçlarını çok iyi algılayabilirler (Saban, 2001 ).

## **Sosyal Beceri**

İnsanlar sosyal beceriler olarak tanımlanan beceriler sayesinde birbirleriyle iletişim kurarlar. Bu yüzden sosyal beceriler toplumsal bir varlık olan insanın en önemli becerilerindendir. İnsanlar bu beceriler sayesinde bir arada yaşarlar. Toplumsal düzen insanların sosyal becerileri sayesinde işler.

Argyle (1972)'ye göre sosyal beceri, kişinin kişisel konumuna göre, uygun davranış kurallarını gösterme yeteneğidir. Bu kurallar kişinin kültürel yapısına bağlı olup, her sosyal gruba göre de farklılık göstermektedir. Bu kuralları fiilen de uyumlu hale getirmek için öğrenerek benimsemek gerekir (Akt: Şahin, 1999).

Combs ve Slaby (1977), sosyal becerileri başkalarıyla toplumsal olarak kabul edilebilir, kişisel olarak yararlı ve aynı zamanda öncelikle başkalarına yararlı olan sosyal bağlamda etkileşim kurma yeteneği şeklinde tanımlamışlardır.

Branstain, Bellack ve Herson (1977), sosyal becerileri kişilerarası etkili iletişim için gerekli olan yetenekler olarak tanımlamışlardır. Furnham ve Pendleton (1983) sosyal becerileri insanların diğer insanlarla uygun ve etkili iletişim kurmasını sağlayan beceriler olarak tanımlamışlardır.

Rinn ve Markle (1979), sosyal becerileri kendini anlatma becerileri, çevresini genişletme becerileri, atılganlık becerileri ve iletişim becerileri olarak gruplamıştır (Akt: Güçlü, 1998).

Michelson ve diğerleri (1981), ise sosyal beceri tanımlarında altı ortak noktanın bulunduğunu belirtmektedirler. Bunlar: 1) öğrenme ile kazanılır, 2) sözel ve sözel olmayan davranışlardan oluşur, 3) tepki ve davranışları başlatmada etkilidir, 4) diğerlerinden gelen olumlu sosyal pekiştireçleri artırır, 5) karşılıklı ilişkilerde gerekli zamanlamaya ve etkileşime dayalı davranışlar ve 6) diğerlerinin sosyal statüsü, cinsiyeti ve yaşı gibi faktörlerden etkilenir şeklinde sıralamaktadır.

Kelly (1982), sosyal beceriyi çevreden olumlu pekiştireç sağlayan veya devam ettiren kişilerarası ilişki durumlarında kullanılan ve öğrenilmiş davranışlar olarak görmektedir. Bu tanımla da sosyal beceriler (1) olumlu

pekiştireçlere neden olacak davranış olarak görülür. Sosyal beceri hem olumlu pekiştireçlere neden olabilir hem de var olan olumlu pekiştireçleri devam ettirebilir, (2) kişilerarası ilişkilerde sergilenebilme ve (3) tanımlanabilir olarak ele alınır (Akt:Yüksel, 1997).

Michelson (1983), birçok sosyal beceri tanımını birleştirerek sosyal beceri de yedi öge bulunduğunu ileri sürmüştür (Akt: Moote, Gerald,Smyt, Naney, Wodarksi,John, 1999).

1. Sosyal beceriler öncelikle öğrenmeyle kazanılır,
2. Sosyal beceriler sözel ve sözel olmayan özel davranışları kapsar,
3. Sosyal beceriler hem etkili hem de uygun davranışı başlatma ve cevaplar gerektirir,
4. Sosyal beceriler doğal olarak etkileşimseldir ve etkili ve uygun tepkide bulunmayı gerektirirler,
5. Sosyal beceriler sosyal desteği artırır,
6. Sosyal beceri performansı, katılımcılar ve ortaya çıktığı ortamların özelliklerinden etkilenir. Diğerlerinin yaşı, cinsiyeti, prestiji ve sosyal statüsü gibi faktörler bireyin sosyal performansını etkiler,
7. Sosyal performanstaki yetersizlik ve davranışlardaki aşırılıklar müdahale için açığa çıkarılıp belirlenebilir.

Gresham ve Elliot (1984) sosyal becerileri; (a) Toplumsal veya yaşlılarca kabul edilme, (b) Davranışların değerlendirilmesi, (c) Sosyal davranışlarda bulunarak önemli sosyal çıkışlarda bulunma olarak tanımlamaktadır.

Ayrıca Gresham (1986), sosyal beceriye sahip olmakla bireylerin bazı avantajlar elde edeceklerini belirtmiştir. Bu avantajları şöyle sıralamaktadır; (1) akranları tarafından kabul görme (2) önemli diğer insanların değerlendirmesi (3) akademik açıdan başarı (4) benlik kavramı ve (5) okula uyumudur.

Riggio (1986), sosyal beceriyi altı alt boyutta açıklamıştır (Akt: Yüksel, 1998).

#### 1.Duyuşsal Anlatımcılık (Emotional Expressivity)

Duyuşsal anlatımcılık bireyin sözel olmayan iletişim becerilerini, özellikle duyuşsal mesajları gönderme becerilerini ölçer. Bu yapı ayrıca bireylerarası etkileşimde eğilimlerin sözel olmayan anlatım yönünü ve duyuşsal durumları tam olarak ifade becerisidir. Duyuşsal anlatımcı birey, canlı ve neşelidir; bu becerileri ile diğer insanları etkileyebilirler.

Örnek: “Sıklıkla yüksek sesle gülerim”

#### 2.Duyuşsal Duyarlık (Emotional Sensitivity)

Duyuşsal duyarlık başkalarının sözel olmayan iletişimlerini alma ve yorumlama becerileridir. Duyuşsal yönden duyarlı bireyler, başka bireylerin duyuşsal imalarını doğru ve tam olarak yorumlarlar.

Örnek: “İnsanları neyin mutlu ettiğini bilmekle ilgiliyim”

#### 3.Duyuşsal Kontrol (Emotional Control)

Duyuşsal kontrol bireylerin duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini düzenleme ve kontrol becerileridir. Bu yapı ayrıca, belli başlı duyguları yetenekle birleştirme ve bu duyguları bir maske altında gizleme becerilerini kapsar.

Örnek: “Gerçek duygularımı herhangi birisinden saklayabilirim”

#### 4.Sosyal Anlatımcılık (Social Expressivity)

Sosyal anlatımcılık sözel anlatımcılığı ve bireylerin birbirleriyle sosyal iletişim kurma ve iletişime katılma becerileridir. Yani sosyal yakınlaşmada ki becerilerdir. Sosyal anlatımcı birey, cana yakın, sosyal ya da herhangi bir konuda sohbeti başlatma ve yönlendirme becerilerine sahiptirler.

Örnek: “Genellikle diyalogları ilk başlatan ben olurum”

#### 5. Sosyal Duyarlık(Social Sensitivity)

Sosyal duyarlık başkalarının sözel iletişimlerini yorumlama becerileridir. Sosyal duyarlı bireyler, sosyal davranışlarını sergilerken sosyal normlara özen gösterirler ve ortama uygun hareket etme bilincindedirler.

Örnek: “Çevremdeki karamsar ruha sahip olanlardan büyük ölçüde etkilenirim”

#### 6. Sosyal Kontrol (Social Control)

Sosyal kontrol sosyal rol oynama ve bireyin sosyal olarak kendini ortaya koyma becerileridir. Sosyal kontrol becerisi gelişmiş bireyler, herhangi bir sosyal durumda ortama uygun hareket eden, kendinden emin ve sosyal durumlara kolayca ayak uydurabilen bireylerdir.

Örnek: “Her türlü insanla rahat ederim”

Lieberman, Mueser, Wallace, Jacobs, Eckman ve Massel (1986), sosyal becerilerin; toplum içinde yaşamak ve yeterli düzeyde kaliteli bir yaşam için gerekli olan bilişsel, sözel ve sözel olmayan kişilerarası davranışlar olduğunu belirtmektedir. Sosyal beceriler, gelen sosyal mesajların doğru algılanmasını, sosyal problem çözebilme kapasitesi ve mesaj “gönderme” becerilerini içerir. Bireyin, kendi dağarcığındaki sosyal becerilerini uygulamaya koyma girişimleri, o bireyin “başa çıkma çabaları”dır (Altınoğlu-Dikmeer, 1997).

Marlowe (1986), sosyal becerileri, kişilerarası durumlarda, kişinin kendisi dahil insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve anlayışa uygun davranma yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Howing, Wodarski, Kurtz, ve Guadin (1990)’e göre sosyal beceriler, bireylerin sosyal durumda yetenekli bir şekilde davranabilmelerine imkan veren, sosyal etkileşimlerini kolaylaştıran, problem çözme becerilerini kullanabilme gibi bazı beceriler” olarak ele alınmaktadır (Akt: Hamarta, 2000).

La Greca (1993), sosyal becerileri, olumlu sosyal etkileşimlerin başlamasına ve devam etmesine katkıda bulunan olumlu sosyal davranışlar olarak tanımlamaktadır. Ladd ve Mize (1993)'e göre de "sosyal beceri, bireyin kültürel olarak

kabul gören sosyal veya kişisel hedeflere ulaşmak için biliş ve davranışlarını organize edebilme yeteneğidir" (Altınoğlu-Dikmeer, 1997).

Cartledge ve Milburn (1995), sosyal beceri tanımlarında farklı kuramsal bakış açılarındaki belirli tutarlılıklar olduğunu saptamıştır. Bu ortak özellikler aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. Başkalarının olumlu tepki vermesine yol açacak ve olumsuz tepkileri engelleyecek, başkalarıyla etkileşimini mümkün kılacak sosyal anlamda kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışlar olarak sosyal beceriler,

2.Çevrede etki bırakan hedefe yönelik davranışlar olarak sosyal beceriler

3.Duruma özgü ve sosyal içeriğe göre değişen sosyal beceriler

4.Hem belirli gözlenebilir davranışlar hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeler içeren davranışlar olarak sosyal beceriler gibi ortak öğelere sahip olduğunu belirtmektedir.

Matson ve Ollendick tarafından sosyal beceri, etkili kişilerarası işlevler için gerekli olan yetenek olup bireyin başkalarıyla yalnız kalabilme becerisi ve akranlar, öğretmenler, ebeveynler ve diğer önemli yetişkinler arasındaki popülerliği belirleyen, sosyal davranışla bağlantılı olan yapı ya da sistem olarak tanımlanmaktadır (Chou, 1997).

Yüksel (1997) ise sosyal becerileri, başkalarından olumlu tepkiler almamızı sağlayan, olumsuz tepkilerin gelmesini önleyen, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlar olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamdan hareketle sosyal beceri; başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyerek, başkalarıyla iletişimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır. İnsan yaşamında bireyin, başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini engelleyecek becerilere sahip olması önemlidir. Bu nedenle başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak, sosyal açıdan



kabul edilebilir ve öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanabilen sosyal beceriler bireyin yaşam kalitesini artırabilir. Bu sebeple sosyal becerileri bireylerin yaşamları boyunca kullanacakları bir birikim olarak görmek mümkündür.

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

İnsanın duygu ve düşüncelerini anlatmak ve karşısındaki kişinin bunları doğru anlayabilmesi için uygun anlatma yöntemini kullanması gerekir. Kullanılan yöntemin kendini ifade etmede yeterli olması kadar, iletilenin karşısındaki insan üzerinde bırakacağı izlenimler açısından da önemlidir. Çünkü olumlu bir tepki gelecekse bunu kolaylaştırır, olumsuz bir tepki gelecekse de bu tepkinin kabul edilebilir ölçüde gerçekleşmesini sağlar. Bireyin aile, okul ve iş yaşamındaki başarısında da sosyal beceriler önemli bir etkidir. Rubin ve Graham'ın yaptıkları araştırmada; kişilerarası iletişimde yeterlilik ile okul başarısı arasında olumlu bir ilişki vardır. Çünkü okuldaki başarı; arkadaşlarla iletişim, soru sorma, yanıtlama, v.b. ile etkileşime dayanmaktadır (Yüksel, 1997).

Sosyal beceriler; kişiler arası bir nitelik taşır, iletişim ve etkileşim sürdürmeye yöneliktir, tekrarlanabilir ve belirlenebilir. Kişiler arası ilişkileri başlatma, sürdürme ve uygun bir şekilde bitirme becerileri sosyal beceriler kapsamında değerlendirilmektedir. Duygu ve düşüncelerini açıkça söyleyememek, yaşlılarıyla ya da mevki olarak kendinden büyüklerle rahat konuşamamak, arkadaş edinememek, gruplara girememek iletişim sorunları arasında yer alır. İletişim becerileri yeterli olan bireyler duygu, düşünce ve isteklerini karşı tarafa rahatlıkla aktarabilmektedir. Aynı zamanda başkalarının haklarına sahip çıkarken kendi haklarını da savunabilme becerisine sahiptir (Uzamaz, 2000).

Segrin (2001), sosyal becerileri diğer insanlarla uygun ve etkili ilişkilerde bulunabilme yeteneğini kullanmayı içerdiğini belirtmektedir.

Bunun yanında yeterli sosyal becerilere sahip insanlar; kendilerini etkili bir biçimde ifade edebilirler, diğerlerini anlayabilir ve önem verebilirler, diğer insanlar tarafından olumlu olarak izlenen iletişim davranışları sergileyebileceklerini ifade etmiştir.

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

1.Akranlarla ilişkili beceriler: Arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyduğu zaman arkadaşlarından yardım isteme veya onlara yardım etme, arkadaşlarını oyuna davet etme, kolaylıkla arkadaşlık kurma, arkadaşlarıyla konuşma, tartışmalara katılma gibi arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde geliştiren sosyal becerilerdir.

2.Kendini kontrol etme becerileri: Kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, problem ortaya çıktığında serinkanlı olma, başkalarıyla uzlaşma ve eleştirileri kabuletme gibi bireyin kendini kabul etmesini sağlayan beceriler bulunmaktadır.

3.Akademik beceriler: Bağımsız olarak çalışma, verilen yönergeleri yerine getirme, boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma ve ihtiyaç duyduğunda yardım isteme gibi bireylerin başarılı olmalarını sağlayan becerilerdir.

4.Uyum becerileri: Yönergelere uyma, kurallara uyma, eşyalarını paylaşma, sorumluluklarını yerine getirme gibi başkalarının bireyden beklediklerini yerine getirme davranışları yer almaktadır.

5. Atılganlık becerileri: Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma, oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme, yeni insanlara kendini tanıtmaya, duygularını ifade etme gibi becerileri içermektedir (Avcıoğlu, 2005).

Sosyal beceriler bir çocuğun diğer çocuklara yönelik davranışlarını da kapsar. İyi ilişkiler kurabilme, başkalarının haklarına ve duygularına saygı ve uygun sosyal davranış için grup normlarını dikkate alma gibi bu türden davranışlar aynı zamanda çocuğun istediklerini elde etmesini sağlar (Albayrak, Çetin ve Bilbay, 2002).

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

Grupça kabul görmek veya reddedilmek özellikle ilkököl çağında önem kazanır. Bu dönemde çocukların sosyal konumu belirir ve müdahale edilmezse oldukça kalıcı olabilir. Reddedilen ve çekingen çocukların gelecekte olumsuz sonuçlarla karşılaşabileceği göz önünde bulundurularak bu çocukların sosyal becerilerinde giderilebilecek eksiklikler üzerinde yoğunlaşmak ve sosyal yetiyi öğretebilmek gerekmektedir. Erwin, toplumsal konulardaki bilişsel düzeyin davranışları, davranışların ise sosyal kabulü etkilediğini savunur. Ayrıca insan ilişkilerinde önemli bir özellik olan duygu katılımının ve bir ölçüde bu özellikten kaynaklanan yardımsever ve olumlu yaklaşımın da sosyal kabulle ilişkisi bulunmaktadır. Reddedilen çocukların gruba katılmakta başarısız taktikler uygulamaları ve saldırgan davranışları ve kurallara uymayışları da onların bazı sosyal becerilerden yoksun olduklarını da göstermektedir (Hortaçsu, 2003).

Spence'e göre, çocuğun oyun davranışları sosyal etkileşimin sonuçlarını belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle sosyal becerileri mikro ve makro olmak üzere iki düzeyde incelemiştir. Göz göze gelme, beden duruşu ve mesafesi, ses tonu, yüz ifadesi gibi sözsüz iletişim öğeleri, mikro beceriler arasındadır. Gruba katılmak, hayır diyebilmek, alayla baş etmek, öfke gibi olumsuz duyguları ifade etmek, bir konuşmayı başlatmak, sürdürmek ve sonlandırmak, uzlaşma yapabilmek ise makro düzeyde becerilerdir (Albayrak, Çetin ve Bilbay, 2002).

Sosyal beceriler, bireylerin toplum tarafından verilen görevleri/rolleri yerine getirebilmeleri için, sergilemesi gereken belirli davranışlardır. Ancak bazı çocuklar bu davranışları kazanmada sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu çocuklarda, yetersiz sosyal beceriler yüzünden, akranları ile aralarındaki etkileşim için yeterli fırsatlar oluşmamaktadır. Bu nedenle, hem sosyal beceri yetersizliği olan çocuklar hem de diğer çocuklar arasında iletişim problemleri oluşmaktadır. Bu durum,

zamanla çocukların akranları tarafından reddedilmelerine neden olmaktadır. Hatta akran ilişkileri daha da bozularak ilişkilerin tamamen ortadan kalkmasına yol açabilmektedir. Sosyal becerilerde yetersiz olan çocuklar, yaşamları boyunca kişiler arası ilişkilerde, duygusal-davranışsal alanlarda, okul ve mesleki yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar (Avcıgölu, 2005).

İnsanların çevresiyle iletişim kurma ve bu iletişimi devam ettirme çabası içerisinde olduğu görülmektedir. Sosyal ilişkiler kurarak insan çevresiyle etkileşim içinde bulunur. Bu etkileşim sürecinde sağlıklı ilişkiler kurabilmek ancak yeterli sosyal becerileri kazanmakla gerçekleşebilir.

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

Kişilik özelliği olarak sosyal davranışlarda kolaylık göstermeyi ifade eden kavramlar vardır. Sıkılganlık, sokulganlık, atılganlık, yalnızlık, kendini ayarlama, empati gibi kavramlarla sosyal becerilerle ilişkili olarak görülmektedirler. Bu kavramların her birinin ayrıntılı analizine girmeden denilebilir ki sosyal beceri bu kavramların üst şemsiyesi gibidir.

Tekil boyut olarak kişilik özelliklerini ele alan yaklaşımlar sosyal beceri kapsamı içinde yer almaktadır. Örneğin; empati bir kişilik boyutu olarak ele alınabilirken aynı zamanda sosyal becerilerden biri olarak da ele alınır. Belki bir adım daha ilerleyerek sosyal beceriye sahip olmanın bir kişilik özelliği olduğu bile söylenebilir. Bu bağlamda kişiliğin sosyal boyutunu ele alan kavram ve kurallar bir şekilde sosyal beceri kavramının kapsamı içinde yer almaktadırlar.

Sosyal beceri kavramının belirsizliğinin temelinde her zaman ve her yerde geçerli bir sosyal beceri tanımının bulunmamasıdır. Sosyal beceriler gelişimin çeşitli aşamalarında farklılıklar gösterirler. Gene çeşitli ortamlarda

gereken sosyal beceriler de farklıdır. Örneğin; sınıfta sosyal becerileri farklı, iş yerinde farklıdır. Bu yer ve zaman farklılıkları sosyal beceri kavramının bulanıklaşmasına yol açmaktadır.

Yukarıda ki tanımlar ışığında bir sosyal beceri tanımı vermek gerekirse, sosyal beceri bireyin başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşimde bulunmasına olanak sağlayan davranışlardır. Bu davranışları gösterecek kişi, kişiler arası durumlarda çevrelerinden pekiştirme elde eder veya hali hazır pekiştirmeleri sürdürür. Sosyal beceriler davranış şeklinde ortaya çıkarlar. Kişiler arası bir nitelik arzeder; çevredeki kişiler tarafından beğenilen davranışlardır. İletişim ve etkileşimi sürdürmeye yöneltilirler, tekrarlanabilirler. Kişilerarası ilişkileri başlatma, sürdürme ve uygun şekilde bitirme becerileri sosyal beceri kapsamında değerlendirilebilir. Buna göre tanışma, kendini başkasına tanıtmak, randevu isteme, selamlama, soru sorma, cevap verme, çatışma çözümü, şikayet etme gibi birçok davranış sosyal becerilerin ortaya koyduğu davranışlardır demek mümkündür

### **Sosyal Yeterlik**

Sosyal yeterlik kavramını sosyal beceriden ayırt etmek güçtür; bazen bu iki kavramın birbiri yerine kullanıldığı, yani aralarında ayırım gözetilmediği görülmektedir. Temelde yatan mantık, “ kişinin sosyal becerisi varsa, sosyal açıdan yeterlidir” düşüncesidir (Bacanlı, 1999).

Mc Fall (1982) ise sosyal yeterlilik ve sosyal beceri kavramlarının bir birinden farklı kavramlar olduğunu savunmuştur. Yeterlilik, bir kişinin belli bir ödevi yerine getirmedeki tüm performansının yeterliliği ve kalitesi olarak değerlendirilirken sosyal yeterlilik, genel bir değerlendirme terimi olarak kullanılır. Sosyal beceriler ise, bir görevi yeterli bir şekilde icra edebilmek için gerekli spesifik beceriler olarak tanımlanabilir. Bu beceriler doğuştan olabilir, ya da eğitimle kazanılabilir. Mc Fall (1982), sosyal becerilerin doğrudan gözlenemeyeceğini, aksine kişinin gözlenebilen davranışının, sadece kişinin sosyal yeteneğinin bir bölümü olduğunu

belirtmektedir. Sosyal beceriler, yalnızca daha genel bir kavram olan sosyal yetenek tarafından sağlanan iskelet içerisinde ölçülebilir ve tanımlanabilir.

Gresham (1986), Sosyal yeterliği, sosyal becerilerden oluşmuş ve uyarlanabilir davranışlar olarak kavramsallaştırmıştır. Uyarlanabilir davranışlara örnek olarak fiziksel gelişim, akademik yeterlik ve dil gelişimini verebiliriz.

Sosyal beceri eksikliği ya da yetersizliği çocukları okul başarısızlığı, saldırganlık, suça eğilim ve çeşitli psikolojik bozukluklar gibi kısa ve uzun süreli birçok sonuca götürebilir. Çocuğun arkadaşlarınca kabulüne yol açan sosyal beceriler arasında, gruba uygun şekilde girebilme, toplumsal kurallara uyma ve etkili iletişim kurabilme gibi davranışlar sıralanabilir (Putallaz, 1983; Putallaz ve Gottman, 1981).

Hops (1983), ise sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramlarını ayrı olarak ele almaktadır. Ona göre sosyal yeterlik, bireyin belli bir durumundaki performansının genel niteliği hakkında bir sosyal yargıyı bildiren geniş bir terimdir. Sosyal beceri ise belirli bir sosyal durumda sergilenen davranış biçimidir. Hops, sosyal olarak yeterli olan bir bireyin sosyal becerilere de sahip olduğunu belirtmektedir. Ancak bazen bireylerin sahip oldukları bu becerileri hangi durumlara ve nasıl kullanacaklarını yeterince öğrenememiş olmaları sosyal beceri eksikliğini doğurmaktadır (Akt: Altınoğlu- Dikmeer, 1997).

Sosyal beceri yetersizliği tek bir nedenden kaynaklanabileceği gibi birden fazla nedenin birleşiminden de kaynaklanabilir. Bu nedenler; yetersiz sosyal bilgi, yetersiz uygulama ve geri iletim, uygun sosyal davranışları öğrenmek ya da göstermek için uyarıcı ve olanakların olmayışı uygun sosyal davranışların pekiştirilmeyişi, uygun sosyal davranışların kazanılmasını yada gösterilmesini engelleyen problemlerli davranışların varlığını içermektedir (Vitkus ve Horowitz 1987; Cavel (1990), sosyal yeterliği üç boyutlu bir yapı olarak ele almıştır (Akt: Çakıl,1998):

1. Sosyal uyum

2. Sosyal performans

3. Sosyal beceri olarak adlandırılmıştır. Görüldüğü gibi, sosyal beceri, sosyal yeterliğin bir alt boyutu olarak yer almaktadır. Wadsworth ve Harper 1993; Eliot ve Gresham 1993; Akt: Çakıl,1998).

Gresham (1990), sosyal beceri eksikliğini iki şekilde açıklamıştır. Sosyal beceri kazanılmayabilir ya da kazanılan beceri sergilenmeyebilir. Sosyal becerilerin kazanılmaması ve sergilenmemesindeki güçlük farklı nedenlere bağlı olabilir. Bu nedenler göz önüne alınarak sosyal beceri eksikliği olan bireylere öğrenilebilir olarak görülen sosyal beceri, eğitim yoluyla kazandırılabilir (Akt: Yüksel, 1997).

Stepherd ise sosyal yeterliği üç alt yapıdan oluşan bir bütün olarak ele almaktadır (Akt:Yüksel,1997). Bu yapılar;

- 1)Sosyal etkileşim sürecinde gözlenebilir davranış,
- 2)Sosyal etkileşimde bilişsel tepkiler,
- 3)Sosyal rol ve ilişki sürdürme yeteneğidir.

Bir başka değerlendirmede ise sosyal yeterlik ve sosyal beceriler aynı anlamda ele alınmıştır. Sosyal yeterlik için, sosyal problem çözme, sosyal karar verme gibi bazı kavramların kullanıldığı çalışmalara da rastlanmaktadır (Bacanlı, 1999).

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

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

- Destekleyici sosyal çevre olarak özetlenmektedir (Akkök, 2003).

Sosyal beceriyle ilgili tanımlar incelendiğinde genel olarak sosyal beceri; sözel ve sözel olmayan davranışları içeren, uygun davranışı başlatmak, sürdürmek ve uygun tepkilerde bulunmak, başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyecek, öğrenilebilir davranışlar olarak tanımlanabilir. Sosyal yeterlik ise sosyal beceriyi de kapsayan daha genel bir kavram olarak düşünülse de bu iki kavramı birbirinden ayırmak güç gibi gözükmektedir (Deniz, 2002).

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

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

Sosyal yeterlik ise sosyal beceriyi de kapsayan daha genel bir kavram olarak düşünülse de bu iki kavramı birbirinden ayırmak güç gibi gözükmektedir.

Bireylerin yeterli sosyal becerileri kazanmaması, kişilerarası ilişkilerinde ve çevreye uyum sağlamada başarısızlıklara yol açabilir. Bu durum aslında bir sosyal beceri yetersizliğidir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında sosyal beceriyi tekrar tanımlamak gerekirse sosyal beceri, bireyin başkaları ile başarılı bir şekilde etkileşimde bulunmasına olanak sağlayan davranışlardır. Bu davranışları gösterecek kişi kişiler arası durumlarda çevrelerinden pekiştirme elde eder veya hâlihazır pekiştirmeleri sürdürür. Sosyal beceriler davranış şeklinde ortaya çıkarlar; kişiler arası bir



nitelik arzeder çevredeki kişiler tarafından beğenilen davranışlardır. Kişiler arası ilişkileri başlatma sürdürme ve uygun şekilde bitirme becerileri sosyal beceri kapsamında değerlendirilebilir. Buna göre tanışma kendini başkasına tanıtmaya randevuyu isteme selamlama, soru sorma, cevap verme, çatışma çözümüleme, şikâyet etme gibi birçok davranış sosyal becerilerin ortaya koyduğu davranışlar olarak tanımlamak mümkündür.

### **Sosyal Beceri İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Acar (1980)'de grupla atılganlık eğitiminin bireyin atılganlık düzeyine etkisini araştırmıştır. Bu araştırmanın denekleri, Hacettepe Üniversitesi Sağlık koleji hemşirelik bölümünde okuyan yaşlan 17-19 arasında olan ve 30'u deney grubuna 30'u ise kontrol grubuna seçilen 60 öğrenciden oluşmaktadır. Dokuz oturumluk atılganlık eğitimi programının uygulandığı çalışmanın bulgularında deney grubunun son test atılganlık puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Grupla atılganlık eğitiminin orta öğretim kurumlarındaki öğrencilerin olumlu kişilerarası iletişim becerilerini kazanmalarına yardım edeceği sonucu ortaya konulmuştur.

Stake ve Arkadaşları (1983), genç kızlara kendilerine güvenlerini arttırmak amacıyla sosyal beceri eğitimi programı uygulamıştır. Araştırma sonucunda uygulanan sosyal beceri eğitimi programı genç kızların kendine güvenlerini önemli düzeyde arttırdığı görülmüştür.

Aydın (1985), 4. Sınıf ve 5. Sınıflara devam eden 472 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada çocuklarda öğrenilmiş çaresizliğe özgü yüklemeye biçimi ile arkadaşlar arasındaki ilişkilerde başarısızlık arasında bir bağıntının bulunup bulunmadığını incelemiştir. Bunun yanında aynı araştırmada öğrenilmiş çaresizliğe özgü yüklemeye biçimini ortadan kaldırmada ve arkadaş ilişkilerinin de başarıyı arttırmada sosyal beceri ve sosyal başarı eğitimlerinin hangisinin daha etkili olduğu incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, sosyal beceri eğitimi öğrenilmiş çaresizliğe özgü yüklemeye biçimini ortadan kaldırmada ve arkadaş ilişkilerinde başarının artmasında, sosyal başarı eğitiminden daha etkili olduğu bulunmuştur.

Çulha ve Dereli (1987), grupla atılganlık eğitiminin etkililiğini incelemek amacıyla ilköğretim 8. sınıfa devam eden 24 öğrenciye (12 öğrenci deney grubu, 12 öğrenciyi kontrol grubu) 7 oturumluk atılganlık eğitimi vermişlerdir. Araştırma bulgularında deney grubunun atılganlık düzeyinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede arttığı gözlenmiştir.

Tegin (1990), üniversite öğrencisi, 265 kız ve 346 erkek olmak üzere toplam 611 öğrenci üzerinde yaptığı bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin atılgan davranış ve eğilimlerinin, cinsiyet ve fakülte değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, atılgan davranma açısından cinsiyete bağlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Riggio ve arkadaşları (1990), tarafından sosyal beceri ile benlik saygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Sosyal beceriye sahip olan bireyin etkili sosyal etkileşimde bulunacağı varsayılır. Sosyal ortamlar arasındaki bu ustalıkları onların sosyal benlik saygılarını, yani, sosyal olarak kendi hakkındaki olumlu düşüncelerini arttırır. Yapılan araştırmada, sosyal beceri ya da yeterliliği çok boyutlu bir yapı olarak ölçen sosyal beceri envanteri puanları ile benlik saygısı, sosyal kaygı, denetim odağı, yalnızlık ve psikolojik yönden iyi olma arasındaki ilişkiye bakılmıştır. 121 üniversite öğrencisi bu yapıları ölçen araçları doldurmuştur. Analiz sonuçlarında görülmüştür ki sosyal beceri puanı ile Janis-Field Benlik saygısı puanı arasında -.57, Coopersmith Benlik saygısı Envanter puanı ile etkileşim kaygısı puanı arasında -.52, Kalabalık Kaygı Envanter puanı arasında -.51, UCLA Yalnızlık Envanter puanı arasında -.28 korelasyon katsayıları bulunmuştur. Sosyal beceri puanı benlik saygısı puanı ile olumlu ilişki gösterirken, sosyal kaygı ve yalnızlık olumsuz ilişki göstermiştir (Akt: Yüksel, 1997).

Bacanlı (1990), Kendini Ayarlama Becerisinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Araştırma grubu Ankara Üniversitesi'ne bağlı Fen Fakültesi, DTCF, SBF, Tıp Fakültesi ve Basın Yayın Yüksek Okulu 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma grubuna 536 öğrenci dahil edilmiş araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Kendini Ayarlama Ölçeği

(KAÖ) ile Kimlik Bilgileri Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

1. Çeşitli yükseköğretim programlarında okuyan öğrencilerin Kendini Ayarlama Ölçeğinde aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

2. Kendini Ayarlama özelliği açısından kızlarla erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3. Kendini Ayarlama ve Sosyo-Ekonomik Düzey arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, Üst SED aile çocuklarının Kendini Ayarlaması Yüksek birey olma ihtimallerinin alt SED aile çocuklarına göre daha fazla olduğu görülmüştür.

4. Kişinin hayatının ilk 15 yılını geçirmiş olduğu yerleşim biriminin Köy veya Şehir olması açısından, kişinin Kendini Ayarlama becerisini kazanmasında etkili olmadığı görülmüştür.

Argyle ve Luo (1990), 63 yetişkin üzerinde sosyal beceriler ve mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemiş, bu amaçla mutluluk, dışa dönüklük, nörotiklik, sosyal yeterlilik ve işbirliği boyutlarını ölçmüştür. Araştırmada sosyal yeterlilik ve dışa dönüklük, mutluluk ile olumlu yönde ilişkili, nörotiklikle olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur. İşbirliği ile mutluluk arasında ise olumlu bir ilişki bulunmamıştır (Akt. Albayrak-Arın, 1999).

Segrin (1994), gençler ve yaşlılar arasındaki sosyal beceri ve psikolojik problemleri incelemiştir. Araştırmaya 39 genç ve 40 yaşlı denek dahil edilmiş, gençlerin yaş ortalaması 23.3 iken yaşlıların yaş ortalamasının ise 72 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda yaşlıların gençlerle karşılaştırılabilir oranda sosyal beceri sergilediği görülmüştür. Yani yaşlılarla gençlerin sosyal becerileri arasında anlamlı farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bir başka sonuç ise yaşlıların, karşılarındaki kişi yaşı ya da genç olsun, gençlerden daha fazla reddedilmediği görülmüştür. Bununla birlikte, yaşlılar gençlere oranla daha az kendine güven sergilemişlerdir.

Araştırmada deneklere verilen sosyal beceri eğitiminden gençlerinde yaşlılar kadar yararlandığı anlaşılmıştır.

Yüksel (1997)'de yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerine verilen sosyal beceri eğitiminin, onların sosyal beceri düzeylerine etkili olup olmayacağını belirlemek amacıyla Gazi Eğitim Fakültesi'ne bağlı beş bölümde okuyan öğrencilerden sıralamada sosyal beceri puanı düşük 66 gönüllü öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda; sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin genel olarak sosyal beceri düzeyleri, bu programa katılmayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Sosyal becerinin bir alt boyutu olarak duygusal duyarlılık düzeyleri üzerinde de sosyal beceri eğitiminin olumlu bir etkisi görülürken; sosyal becerilerin diğer alt boyutlarından olan duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol düzeyleri lehinde olumlu gelişmelerin sağlanmadığı görülmüştür.

Altinoğlu- Dikmeer (1997), sosyal içe dönük olan ergenlere grupla sosyal beceri eğitimi uygulamasının onların içe dönüklük düzeylerini azaltıp azaltmayacağını incelemiştir. Araştırma sonucunda; sosyal beceri eğitiminin, gruba katılan ergenlerin sosyal içe dönüklük düzeylerinde anlamlı bir azalma sağladığı görülmüştür.

Çakıl (1998), 13'ü deney, 12'si kontrol gurubu olmak üzere, 25 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, deney gurubuna 10 haftalık sosyal beceri eğitimi programı uygulamıştır. Çalışma sonucunda deney gurubu lehine olumlu yönde değişim saptamıştır. Sosyal beceri eğitimi üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyine olumlu yönde etkide bulunmuştur.

Gürçay (1998), 800 lise öğrencisi üzerinde (290 kız, 510 erkek) yaptığı bir çalışmada, bazı sosyo-demografik değişkenlerle aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve bireyler arası ilişkilerde karar verme stilleri ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre karar verme stilleri ile sosyal destek, bireyler arası ilişkiler arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Çakıl (1998), grupta sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada öğrencilere UCLA Yalnızlık Ölçeği uygulanmış, 30'u deney ve 30'u kontrol gruplarından olmak üzere 60 denek ile araştırma yürütülmüştür. Deney ve kontrol grupları da kendi içinde 15'er kişilik iki deney ve iki kontrol grubuna ayrılmıştır.

Deney gruplarına 12 hafta süre ile uygulanan grupla sosyal beceri eğitimi sonucunda; deney grubundaki öğrencilerin yalnızlıklarında anlamlı bir düzeyde azalma olduğu ve bu azalmanın üç aylık izleme dönemi sonrasında da korunduğu gözlenirken kontrol grubundaki öğrencilerin yalnızlıklarında anlamlı düzeyde bir değişim olmadığı saptanmıştır.

Riggio (1999), kardeşi olan ve kardeşi olmayan yetişkinler arasında kişilik ve sosyal beceri farklılıklarını belirlemek amacıyla 197 denek üzerinde bir araştırma yapmıştır. 197 denekten 146'sı (59 erkek, 87 kız) bir ya da daha fazla kardeşe sahip iken 51 deneğin (25 erkek, 26 kız) ise kardeşi yoktur. Araştırma sonuçlarına göre; kardeşli ve kardeşsiz yetişkinlerin sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Şahin (1999), yurt dışı yaşantısı geçiren ve geçirmeyen Anadolu Lisesi öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri her iki gruba özgü değişkenlere göre karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda yurt dışı yaşantısı geçiren grup, bu yaşantıyı geçirmeyen gruba göre sosyal beceri düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal beceri ve problem davranışı değerlendirmek için, Merrell (1994) tarafından geliştirilmiş "Okul Öncesi ve Ana Sınıfı Davranış Ölçekleri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırma programına ve özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocuklar ile işiten çocuklar arasında sosyal becerinin "sosyal etkileşim" alt boyutu yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, "sosyal bağımsızlık" ve "sosyal işbirliği" alt boyutları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bilbay ve Köseoğlu (1999), arkadaşça düşük kabul gören 4. ve 6. sınıf öğrencilerinin akran ilişkilerini güçlendirmek için sosyal beceri eğitiminin etkililiğini sınımlardır. Sosyal becerileri değerlendirmek amacıyla, sosyometrik derecelendirme, sınıf oyununun Türkçe formu, Sosyal Beceriler Bilgisi Ölçeği ve açık uçlu öğretmen değerlendirmeleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler iki devlet okulundan seçilmiştir. Öğrencilerden 62'si 6. sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Sosyometrik derecelemede düşük kabul gören 39 öğrenci ise 4. sınıflardan seçilmiştir. Deney gruplarına 10 oturumluk bir sosyal beceri eğitimi programı uygulanmış, ilgili kontrol grubuna ise sosyal becerilerle doğrudan ilişkisi olmayan yaratıcılığın geliştirilmesi için bir program uygulanmıştır.

Kaf (1999), hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini incelemek amacıyla; ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 50 öğrenci ile çalışmıştır. Deney gurubuna 19 öğrenci, düz anlatım yönteminin kullanıldığı guruba 17 öğrenci ve kontrol gurubuna da 15 öğrenci alınmıştır. Deney gurubuna hayat bilgisi dersi kapsamında "Köyü Tanıyalım" ünitesinde selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma işbirliği sosyal becerilerinin kazandırılmasında drama yöntemiyle ilgili bir program uygulamıştır. Diğer guruba düz anlatım yöntemi uygulanmış, kontrol guruba ise hiçbir işlem yapılmamıştır. Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal beceriler gözlem formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda Hayat Bilgisi dersinde selam verme ve paylaşma işbirliği becerilerini kazandırmada yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu çevreyi koruma sosyal becerisini kazandırmada ise etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Uzamaz (2000), yaptığı araştırmada 10 haftalık süreyle sosyal beceri eğitimi programının lise öğrencilerinin kişiler arası ilişkiler düzeyine etkisini incelemiştir. Çalışmaya 16 deney, 16 kontrol gurubu olmak üzere 32 lise 9. sınıf öğrencisi katılmıştır. 10 haftalık sosyal beceri eğitiminin lise öğrencilerinin kişiler arası ilişkiler düzeyine olumlu yönde etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Hamarta (2000), üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal beceri düzeylerini öğrencilerin özlük nitelikleri açısından incelediği araştırmasında; bölüm değişkeni öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri üzerinde etkili olurken,

cinsiyet ve sınıf değişkeni açısından bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Ayrıca aynı araştırmada sosyal beceri ve yalnızlık düzeyi arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir.

### **Depresyon Kuramına İlişkin Görüşler**

Depresyonun yaşamın ilk yılında ortaya çıktığı öne sürülmektedir. Bedenin anneden ayrıldığında gösterdiği davranışların depresyonla bağlantılı olduğu ileri sürülmektedir. Depresyon tanısı, bebeklikte ağlama ve huysuzluk, ergenlikte içe kapanma ve iletişimsizlik gibi belirtilere bağlı olarak konmaktadır. Depresyon durumunda çocukların da yetişkinler gibi davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Hayattaki olumsuzluklara karşı çocukların da yetişkinler gibi davranış sergilemeleri “çocukluk depresyonu” tanısını yaratmıştır (Fenichel, 1945: Akt; Öy, 1990).

Depresif kişiliği olanların, yaşama olumsuz baktıkları, kendileri, arkadaşları hakkında aşırı eleştirici, aşağılayıcı yargılara sahip oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca, depresyonlu kişilerin, güvensizlik duygularına sahip olduklarından dolayı, küçük başarısızlıklardan, derinden etkilenerek, kendilerini zevk alma yetisinden mahrum bıraktıkları ifade edilmektedir (Köroğlu, 1993).

“Depresyon” terimi günlük yaşamda çok kullanılmasından dolayı insanlar bunun tedavi gerektiren bir rahatsızlık olduğunu düşünmeyebilmektedirler. Uzmanlar, depresyon durumunda olan bireyin çevresindekilere durumun ciddiyeti hakkında bilgi vermeye çalışsalar da depresyon durumunda olan bireye çevresi yeterince anlayışlı olmayabilir. Depresyon durumunda olan kişi çevresi tarafından bencil, işleri kaytaran, çevresine yardımcı olmaya çalışmayan, sorumluluk almayan biri olarak algılayabilmektedirler. Çoğu zaman çevresinden numara yapıyormuş tepkileri alması da depresyonlu hastayı daha zor duruma sokmakta ve durumunun içinden çıkılmaz bir hal almasına sebep olmaktadır (Blackburn, 1996).

Depresyon, hızla gelişen ve değişen dünyada en sık görülen hastalıklar arasında sayılarak; kişinin yaşam kalitesini bozması ve intihara kadar giden bir durum olması nedeniyle, ruh sağlığı alanında çalışanların dikkatlerinin odağında olmaya devam etmektedir. Yoğun üzüntü hissi, çevrede olup bitenlere yönelik ilgi kaybının

yanında suçluluk, utanç ve değersizlik hisleri ile kendini gösteren depresyon, çağımızda ruhsal bozuklukların "soğuk algınlığı" şeklinde tanımlanan, yaygın bir duygu durumu bozukluğudur (Morris, 1996).

Çocukların depresyonlarını tespit etmek kolay olmayabilir. Depresif çocuklarda depresyon farklı klinik görünüm ve farklı belirti ile kendini gösterebilir. İlk çocukluk dönemindeki semptomatoloji oldukça değişkendir ve genellikle davranış temelinde dışlaştırılır. Aşırı hareketlilik ve hırçınlık, çevreye ve kendine zarar verme, kompulsif mastürbasyon yanında, içe kapanma ve sükûnet de gözlemlenebilir. Duygusal alanda ise istikrarsızlık ve anlık değişiklikler egemendir. Sevgi ve ilgi açlığı içinde yetişkine yaklaşan çocuk bir anda onu itebilir. Uyku ve yeme bozukluğu gibi somatik ifadeler bu yaş grubunda da rastlanabilir. Öte yandan edinilmiş beceriler alanındaki gerilemeye bağlı olarak enürezi ve enkoprezi görülebilir (Kayaalp, 1999).

Depresyonun gelişmesindeki en önemli faktör, insanın kişilik özellikleri ile eşleşen stresli yaşam olaylarıyla karşılaşmasıdır. Bu durumda sadece kişilik özelliklerine karşılık gelen yaşam olayları depresyon için yatkınlık oluşturacak ve tetikleyici olabilecekler, diğer olayların önemli bir etkisi bulunmayacaktır. Buna karşılık, yaşam olaylarının kişilik yapılan ile eşleşmelerinin önemli olmadığı, belirli kişilik özelliklerine karşılık gelsin veya gelmesin, çok farklı yaşam olayları sonunda depresyon geliştirilebileceğini öne sürülmektedir (Kabakçı, 2001).

Depresyon; Benlik saygısı düşüklüğü, yetersizlik, güvensizlik, üzüntü, hüznün, anksiyete, irritabilite, apati, anhedoninin yanı sıra suçluluk, umutsuzluk, çaresizlik, değersizlik, zevk alma yetisi kaybı gibi psikolojik; obsesif düşünce, bellek bozukluğu, konsantrasyon bozukluğu, intihar düşünceleri gibi bilişsel; sosyal geri çekilme, yalnızlık, sosyal ve mesleki işlevlerde bozulma, evlilik ve iş sorunları, parasal sorunlar gibi sosyal; enerji azlığı, yorgunluk, psikomotor ajitasyon, davranışlarda yavaşlama, insomnia, hipersomnia, libido azlığı, iştah bozukluğu kilo değişiklikleri, kabızlık, başağrısı gibi nörovegetatif; bazen de sanrılar ve varsanılar gibi psikotik belirtilerle seyreden duygu durumudur. Bu sendrom bir çok ruhsal ya da ruhsal olmayan hastalıkta görülebilir (Kaplan, 1999; Öztürk, 2002; Yüksel, 2001).



Çökkünlük (depresyon), derin üzüntülü, bazen de hem üzüntülü hem bunaltılı bir duygudurumla birlikte düşünce, konuşma, devinimde ve fizyolojik işlevlerde yavaşlama, durgunlaşma ve bunların yanısıra değersizlik, güçsüzlük, isteksizlik, karamsarlık duygu ve düşünceleri ile belirli bir hastalık tablosudur. Bedensel ya da başka bir ruhsal hastalığa bağlı olarak ortaya çıkabileceği gibi tamamen bağımsız olarak da ortaya çıkabilir (Öztürk, 2004).

Depresyondaki diğer kişiler gibi çocuklarda duygusal olarak kendilerini toplumdan yalıtırlar, insanlardan uzaklaşırlar ve aile etkinliklerine ya da toplumsal olaylara katılmaya karşı koyarlar. Arkadaşları ile ilişkileri bozular. Okul başarısında düşme ilk ortaya çıkan bulgulardan birisidir (Göğüş, 2000). Çocukluk ve ergenlik döneminde büyümenin doğal sonucu ya da hormonlarla ilgili değişiklikler nedeniyle çocuk ve ergenlerde depresyon tanısı koymak zor olabilir. Ergenlik döneminin olağan tepkileri depresyonla karıştırılabilir (Koroğlu, 2004).

Depresyon geçirmiş bir ana babanın varlığı, sömürüye uğramış olma, ana babanın ya da sevilen birinin ölümünü yaşamış olma, birinden ayrılma, davranış ya da öğrenme bozukluğunun olması gibi faktörler çocuk ve ergenlerde depresyon çıkma olasılığını artırır (Koroğlu, 2004).

Her yaşın korku ve kaygıları farklıdır. Çocukluk korku ve kaygıları da olumsuz yaşam olaylarına karşı direnme gücü ile de doğrudan bağlantılı olan depresyonun çocukluk yıllarında başlamasına neden olabilmekte, bu da süreğen bir depresif kişilik yaratabilmektedir. Bebek dünyaya geldiği ilk andan itibaren korku başlamaktadır (Beck 1974). Çevrenin ısısı, ilk karşılaştığı sesler, ışık ve yepyeni uyarıcılar korku ve kaygı getirmektedir. Beslenme ve hayata devam edebilme ile ilgili kaygı doğumdan başlayarak yaşlılık ve ölüme kadar devam etmektedir. Bebek hiçbir ihtiyacını kendisi karşılayamaz durumda ve anneye bağımlıdır. Sürekli olarak annesinin ve ona bakan kişinin ona güven vermesine ihtiyacı bulunmaktadır. İhtiyaçları karşılanamayan bebek bunları alabilmek için sürekli ağlamaktadır. İhtiyaçları ancak ağladığı, sızladığı zaman karşılanan çocuk, güvensizlik içinde yetişerek ilerde depresif bir kişilik geliştirecektir (Piaget ve Inhelder, 1969).

Kız ve erkek çocukların yetiştirilmesinde uygulanan farklı tutumlar sonucu, kızlar erkeklere göre daha bağımlı, daha kırılgan ve sorunlar karşısında daha az dirençli olabilmektedirler. Çocuklarla yapılmış çalışmalarda kızların depresif duruma daha yatkın oldukları, depresif belirtilerin kızlarda erkeklerden daha sık görüldüğü ve kızların daha ağır derecede depresyon geçirdikleri tespit edilmiştir. (Kaplan ve diğ., 1984; Anderson ve diğ., 1987; Bird ve diğ., 1988; Costello ve diğ., 1988, Larson ve diğ., 1990; Akt; Öy, 1990).

Kırsal yerleşim ile kentin kıyaslandığı bir çalışmada, kırsal kesimde yaşamış olmanın, kente göre daha fazla risk etmeni olabileceği ileri sürülmüşse de, ülkemizde şehirde yaşayanların depresyona girme risklerinin, daha yüksek olduğu bulgulanmıştır (Doğan, 2000). Ayrıca, bölgeler bazında ele alındığında da depresyonun en fazla görüldüğü bölgelerin, şehirleşmenin ve nüfus yoğunluğunun fazla olduğu, sanayileşmenin daha geliştiği yerlerde olduğu görülmektedir (Sağduyu ve diğ., 2000).

Depresif kişilik; kederli, karamsar, bedbin, kendine güvensiz, başkalarının destek ve onayına bağımlı, benlik saygısı düşük, suçluluk ve umutsuzluk hislerini içeren duygudurum özellikleriyle tanımlanmaktadır. Daha önceleri, depresif mizaç, doğuştan gelen ve sorun anlarında, ruhsal gerilimi arttıran bir durum olarak nitelendirilirken, daha sonraları, depresif bir karakterin oluşumunda, çevre faktörlerinin, asıl belirleyici olduğu vurgulanmıştır (Boratav, 2000).

Depresyonu anlamamızda, belki de, kişiliğin değişme potansiyellerinin eksikliği, modernleşme bağlamında, nedensel bir etken olarak yorumlanabilir. Belki de, kişilik tanımının önemli bir unsurunu teşkil eden tutarlılık, sosyal ve kültürel değişmeler anında, gerekli esnekliği engellediğinden, bireylerin acı çekmeleri ve ruhsal hastalıkları artmaktadır. Bunun yanı sıra, hastaların, kişiliklerinin bir parçasını oluşturan mizaçlarıyla sosyal karakterleri ve toplumdaki pozisyonları arasındaki çatlağın, uyumsuzluğun da, depresyonda önemli bir faktör olabileceği unutulmamalıdır (Yaşar, 2003).

Olumsuz yaşam olayları, duygusal, davranışsal ve bilişsel anlamda, ciddi sıkıntılar doğurarak, depresyon başta olmak üzere, anksiyete, fobi gibi birçok ruhsal

hastalıklara yol açarlar. Boşanma evlilik problemleri, işsizlik, işten ayrılma, emeklilik sorunları, yasal ve maddi sıkıntılar, göç, yaşam koşullarındaki ve alışkanlıklardaki değişiklikler, sosyal değişiklikler, bir yakının kaybı, inanç sarsıntıları, tutkusal konularda ve duygusal yatırımı olan başarısızlıklar, olumsuz yaşam olayları içerisinde değerlendirilebilir. Genelde, kişinin, stresli bir olay sonrasında, davranış repertuarı daralarak reaksiyon dengesi bozulur ve bir süre, uyaranlara yönelik tepkisi, gerekli düzeyde olmaz. Bu esnada, sorunları çözmeye yönelik motivasyonlar bastırılırsa, bu arada yaşanan duraklamanın, depresyona neden olduğu bildirilmektedir (Ceylan ve diğ., 2001). Olumsuz yaşam olayları durumunda, genelde, kaçınma, dış dünyayla ilişkilerde gerginlik, duygusal sınırlılıklar nedeniyle de, hem savunma hem de dış dünyadan çekilme şeklinde sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Özgen ve diğ., 1999).

Depresyonu açıklayıcı kuramlar gözden geçirildiğinde bunların psikoanalitik, davranışçı ve bilişsel davranışçı kuramlar olarak üç ana başlık altında toplandığı gözlenmektedir.

### **Psikoanalitik Yaklaşım**

Depresyonun psikoanalitik kuramına göre, bu bozukluğun temelinde; değer verilen veya sevilen, gerçek veya imgesel bir sevgi "nesnesinin", ölüm, ayrılık, red etme sonucu gerçek veya simgesel kaybı vardır. Tipik olarak bu "nesnelere", bir çocuğun (- genellikle ana baba ve çoğunlukla da anne-) erken yaşantısındaki önemli kişilerdir. Kişi, erken çocuklukta böyle bir kayıp yaşarsa, yetişkinlikte önemli bir kaybı olduğu veya hayal kırıklığı ile karşılaştığı zaman, bu durum depresyona yol açabilir (Clay, Anderson ve Dixon, 1993).

Abraham'a göre de depresyon psikoseksüel sorunlardan kaynaklanmaktadır. Birincil depresyon nedeninin "sevi nesnesinin kaybı" olduğunu, engellemeler sonucu geriye dönüş yaşanarak id psikolojisi görüşü doğrultusunda bireyin saplantı gösterdiğini ve bunlara bağlı olarak da depresyon davranışlarının sergilendiğini öne sürmektedir. Saplantılı davranışlar sadist duygular ve kızgınlık olarak belirerek,

depresyona bağlı belirtiler ortaya çıkarmaktadır. Psikanalitik kurama göre depresyon, kayba tepki olarak gelişmektedir. Çocuklukta meydana gelmiş olan anne-baba sevi kayıpları, korku ve ihtiyaçların karşılanmaması ileriki dönemlerde depresyon olarak ortaya çıkabilmektedir. Kişi kayıplarda çaresiz kalmakta, sergilediği davranışlarda da sevgi, sevecenlik ve güven istemektedir (Atkinson ve diğ., 1990).

Analitik psikolojinin kurucusu olan Carl Jung, diğer psikoanalistler gibi depresyonu libidonun bloke edilmesi olarak görür. Libidonun bloke edilmesi sonucu enerji ve eğlence kaybı olur. Fakat Jung, bu bakış açısına yeni bir boyut daha kazandırır: Jung'a göre depresyon kişinin geçmişini tekrar tekrar yaşamasını kolaylaştırır, geçmişteki bakış açıları tekrar bilinç yüzüne çıkar (Littauer, 2000).

Horney'e göre depresyon reddedici ana-baba tutumundan dolayı oluşur. Reddedici ana-baba tarafından yetiştirilen ocuk, yalnızlık ve güvensizlik duygusuyla büyür. Çocuğun sevmeye ihtiyaı vardır ama eleştirilmekten, reddedilmekten korkar, böylece alınganlık, umutsuzluk duyguları ve depresyon olur. Klein, sadece sevgi kaybı korkusu ile belirli olmayan ancak nefret edilen objeye duyulan arzu ile ilgili suçluluk duygusuyla ilişkili "depresif pozisyon" diye adlandırdığı bir büyük ambivalans periyodunun olduğunu eğer bu karmaşık duygular çözülmemişse çocuğu sonradan olacak depresyona yatkınlaştırdığını ne sürmüştür (Alper, 1999).

Freud ve Abraham'ın teorilerini geliştiren Rado (1968), depresyonu bir sevgi çağrısı olarak tanımlamaktadır. Depresif kişi kendine güvensiz ve sürekli beğenilme gereksinimi içindedir. Sevilen nesnenin kayıp edilmesi halinde depresyonlu kişinin ilk tepkisi isyan dolu bir kızgınlıktır. Depresif kişi, saldırganlık eğilimi nedeniyle bu kayıptan dolayı kendisini suçlar ancak bunun hemen ardından da egosunda, kaybedilen objenin "kötü yanlarını" suçlamaya başlar (Ayverdi, 1990; Ayok, 1995).

Benlik saygısında azalma ve kendinden hoşnutsuzluk Rado'nun depresyonda en çarpıcı olarak kabul ettiği özelliklerdir. Ayrıca, depresyonda kalıtımsal, biyolojik, fizyolojik faktörleri de dikkate alır ve hastalığın bütün bu faktörlerin bir arada olmasıyla ortaya çıktığını kabul eder (Akçay, 1989; Ayok, 1995).

Freud'un formülasyonunu yeniden düzenleyen Jacobson, melankolik hastaların, gerçekten içe aldıkları o nesnelere bütün özelliklerini almamalarına karşın, sevgi nesnelere kaybetmiş, değersizleşmiş gibi davrandıklarını öne sürmüştür. Bunun sonucunda benlik kendini kötü nesne olarak hisseder ve sonuçta, bu kötü iç nesne veya kaybedilen dış sevgi nesnesi sadistik süperego'ya dönüştürülür. Daha sonra ego; zalim, güçlü annesinin eziyet ettiği, çaresiz, güçsüz bir çocuk gibi süperegonun kurbanı olur. Jacobson'a göre, depresif kişilerin psikolojik sorunu özdeğer kaybı ve özgül ego zayıflığı olarak abartılmış bağımlılıktır. Ona göre depresyon yalnızca ego psikolojisi bakış açısıyla bakılamayacak bir sendromdur (Alper, 1999).

Kohut'un kendilik psikolojisine göre kendilik, ciddi biçimde hasara uğradığında veya yaralandığında dürtüler yoğunlaşarak güçlenirler ve çocuk depresyondan kurtulmak için empatik olmayan ya da zaten varolmayan kendilik objelerinden daha önce yoğun deneyimlerinin olduğu oral, anal ve fallik duyumlara yönelir. Kendilik psikolojisine göre depresif hasta kendilik temsilcisinin olumlu boyutlarının duygulanımsal tonuyla ilişki kurma yeteneğini yitirmiştir. Kendilik psikolojisine göre depresyon, kendilik temsilcilerinin olumlu duygulanımlarla bağlantıyı etkinleştirme ve/veya sürdürme yeteneğinde kazanılmış, kalıtımsal ya da gelişimsel noksanlık (veya işlev bozukluğu) temelinde açıklanabilir (Alper, 1999).

### **Davranışçı Yaklaşım**

Davranışçı depresyon kuramlarına göre depresif bozukluklar, pekiştirici uyarıcıların sıklığındaki bir azalma ile gelişmektedir.

Davranışçı teorilere göre depresyon, bir kişinin çevresindeki olumlu koşulların azalması, olumsuz koşulların çoğalmasından kaynaklanır (Littauer, 2000).

Depresyonun davranışçı analizini yapan Skinner, sosyal çevrenin olumlu olarak pekiştirdiği davranışlar için pekiştirici durdurması sonucu davranıştaki zayıflamayı depresyon olarak tanımlamıştır. Fester (1966) ise ani çevre

değişikliklerinin, cezalandırılmanın, itici denetlemenin ve pekiştirmedeki değişikliklerin depresyona neden olduğunu savunur (Akt: Kalafat, 1996).

Lewinsohn (1974), depresyonun mekanizmasını pekiştirme süreçleri ile açıklar. Lewinsohn'a göre:

- 1- Tepkiye yönelik düşük oranlı olumlu pekiştirme,
- 2- Düşük oranlı pekiştirme,
- 3- Yüksek oranlı cezalandırıcı yaşantılar, depresyona neden olur (Akt: Ayok, 1995).

Seligman ve arkadaşlarının formüle ettikleri öğrenilmiş çaresizlik modeli, sosyal, klinik ve öğrenme psikolojisi alanlarındaki kuramsal gelişme ve araştırmalardan etkilenmiştir. Bu modele göre depresyon, kişilerin geçmiş yaşantılarında olumsuz uyarıcıları kontrol edemeyeceklerini öğrenmiş olmalarından kaynaklanır. Bir başka deyişle birey davranışlar ile sonuçları arasında bağlantı kuramaz ve bu da depresyona yol açar (Boyacıoğlu, 1994; Ayok, 1995; Kalafat, 1996).

Abramson, Seligman ve Teasdale (1978), kuramı yeniden formüle etmişlerdir. Abramson ve arkadaşlarına göre, depresyona eğilimli bireylerin olumsuz sonuçları içsel, bütünsel ve dengeli faktörlere yükleme eğilimindedirler ve bunun sonucunda da düşük kendilik değeri ve çaresizlikle karşılaşır. Yine bu çerçevede, depresifler istenen olumlu sonuçları dışsal belirli özgül ve değişken faktörlere yükleme eğilimindedirler. Depresif kişiler çaresizliklerine kendi kusurlarının neden olduğuna, uzun süre çaresiz kalacaklarına ve birçok durumda çaresizlik yaşayacaklarına inanırlar ve bunun sonucunda depresyon oluşur (Kalafat, 1996).

Depresif kişilerin duygulanım süreçlerindeki bozukluklar ise bu kişilerin derin üzüntü, çöküntü, karamsarlık, güçsüzlük, isteksizlik gibi duygular geliştirmelerine yol açmaktadır (Uzunöz, 1990). Weiner ve diğ., özellikle depresyon riski taşıyan kişilerin, belirli yükleme biçimleri olduğu denencesi ile bu modeli yeniden gözden geçirmişlerdir. Depresyona yatkın kişilerin, başlarına gelen olumsuz sonuçları içsel, durağan ve genel (global) sebeplere, olumlu olayları da dışsal, değişken ve özel sebeplere yükleme alışkanlıkları olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bir başka söyleyişle,

depresif kişi, bir başarısızlığının ardından kusuru (blame) kabul ederken; başarısının ardından, bu başarıyı üstlenmez. Kendisini çaresiz olarak algılayışını, "başarısızlıktan kaçınmak ve başarıyı üretmekte yetersiz" oluşuyla tanımlar. Bu yaklaşıma göre, belirli itici yaşantılar için yapılan yüklemeler, depresyonun doğasını belirler. Kişinin kendilik saygısının etkilenip etkilenmediğini içsel bir yükleme belirlerken; durağan yükleme, depresyonun süregenleşmesini, genel yükleme ise depresif duyguların genellenmesini belirler. Böylelikle depresyonun yoğunluğu, yalnızca durumun iticiliğinden değil, kişinin sonuca ilişkin yüklemeleri tarafından da belirlenmiş olur (Akt. Rehm ve Tyndall, 1993).

### **Bilişsel Yaklaşım**

Bilişsel yaklaşım, depresyonun sebeplerinin dışarıdan geldiğine inanmaz. Depresyonun duygulanımdan çok bir düşünce bozukluğu olduğunu belirten Beck (1967), benliğin değersiz, dünyanın anlamsız ve geleceğin umutsuz görülmesinin depresyon oluşumunda temel olgu olarak görmüşür. Ona göre, olumsuz, bozulmuş düşünüş tarzları, fikirler, semboller depresyonun köklerini oluşturur (Akt: Boyacıoğlu, 1994).

Bu kurama göre depresyondaki kişi kendini değersiz, yetersiz, hisseder olumsuz olaylardan kendini sorumlu tutar ve başkaları tarafından beğenilmediğini düşünür. Çevresi ile olan ilişkilerini ve yaşantılarını olumsuz olarak algılar, dünyanın aşılamayacak güçlüklerle dolu olduğunu düşünür. Geleceği karanlık, başarısızlık beklentisi içinde ve ümitsiz bir durum olarak algılar (Savaşır ve Yıldız, 1996).

Beck tarafından geliştirilen "depresyonda bilişsel bozukluklar modeli"ne göre, depresyon ve anksiyete gibi duygulanım bozukluklarının başlıca belirleyici nedeni bilişlerdir. Biliş, insanın bilişsel düzeyinde, zihninde yer alan davranış kalıplarıdır. Bu kalıplar bireyin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını şekillendirir. Bilişler kişinin belirli bir durumda sözel ve imgesel olarak düşündükleridir (Ayverdi, 1990; Kalafat, 1996).

Beck (1967), depresyona yatkın olan insanların bilişsel düzeylerinde, zihinlerinde çarpıtılmış, gerçek dışı davranış kalıpları ve bilişler bulunduğu ve bunların duygulanımı bozup depresyona yol açtığını söyler. Bu bilişsel hatalar, normal bireylerde de gözlenmesine rağmen depresiflerde bu bilişler normal bireylere oranla daha abartılmış olarak algılanır (Ayverdi, 1990).

Beck depresyonun psikolojik alt yapısında etken olan bilişsel yapıları üçe ayırarak incelemiştir. Bunlar:

- A. Bilişsel Üçlü
- B. Bilişsel Şemalar
- C. Bilişsel Hatalar.

#### A. Bilişsel Üçlü

Kişinin kendisi (sorunlu, uyumsuz) dünya (zarar verici, cezalandırıcı) ve geleceğe (yetersiz, yenilgilerle ve zorluklarla dolu) karşı olumsuz tutumlara “olumsuz bilişsel üçlü” denir (Alper, 1999). Bunlar:

1-Kişinin Kendine (Seli) İlişkin Olumsuz Düşünceleri: Kişi kendini kusurlu, yetersiz ve değersiz olarak görür. Hoş olmayan yaşantılarını kendi fiziksel, ruhsal ve moral kusurlarına bağlama eğilimindedir. Kendini eksik farzettüğinden değersiz görür ve kendi kendini reddeder (Akçay, 1989; Kalafat, 1996).

2-Kişinin Çevresi ve Genel Olarak Yaşamına İlişkin Olumsuz Düşünceleri: Kişi dünyanın ondan aşırı isteklerde bulunduğunu ve yaşam amaçlarına ulaşacağı yola aşılabilir engeller koyduğunu düşünür. Kişi çevresiyle olan etkileşimlerini yanlış yorumlar. Başarısızdır, yenilmiştir ve küçük düşmüştür (Akçay, 1989; Kalafat, 1996).

3-Kişinin Geleceğine İlişkin Olumsuz Düşünceleri: Kişi geleceğine baktığında şimdiki güçlüklerin ve çektiklerini gelecekte de süreceğini; gelecekte engellemeler, hayal kırıklıkları ve yoksunluklarla karşılaşacağını düşünür (Kalafat, 1996).



## B. Bilişsel Şemalar

Şema kişinin daha önceki yaşantılarının ve öğrenmelerinin sonucu olarak belirlenen, kişinin karşılaştığı uyaranları ayıklama, ayırt etme ve kodlama yoluyla biçimlendirerek bilişleri oluşturan zihinsel etkinlikler örüntüsüdür. Şema oldukça yerleşik bir yapıdır ve biliş ya da düşünce süreçlerini yönlendirmektedir. Kişi dış dünyadan gelen uyaranlara bu belli şemalar çerçevesinde cevap verir. Bu yolla çevreden gelen uyaranları ayıklar ve dış çevreyle uyumlu bir ilişki sağlamaya çalışır. Depresif birey, olumsuz şemaları aşırı kullanması nedeniyle çevresiyle bu uzlaşmayı sağlayamaz. Depresyon ilerledikçe bilişsel çarpıtmalar çoğalır. Birey dış uyaranları olduklarından daha farklı algılar ve kendisi hakkında olumsuz düşünmeye ve buna uygun biçimde davranmaya başlar (Akçay, 1989; Ayverdi, 1990; Kalafat, 1996).

Bilişsel şemaların özellikleri şunlardır:

1- Herhangi bir akıl yürütme süreci başlamadan otomatik olarak ortaya çıkarlar.

2- İstem dışıdır.

3- Çarpık ya da bozuk inanç ve düşünceler depresif kişiye mantıklı ve makul şeyler olarak görünürler.

4- Sürekli, kalıcı ve ısrarlı niteliklidirler (Akçay, 1989).

İnsanda bu bilişsel şemalar ne kadar aktifse, kişinin karşılaştığı uyaran, durum ve koşullar tarafından bu şemaların uyandırılma sıklıkları da o kadar artar. Bilişsel şemalar altında inceleyebilen “Bilişsel Çarpıtma” ise bireyin çeşitli uyaranları olumsuz olarak algılama, düşünme ve yorumlama biçimidir. Bilişsel çarpıtmaların başlıca temaları şunlardır:

1- Kendine saygının azalması,

2- Yoksunluk düşünceleri,

3- Kendini eleştirme,

4- Kendini suçlama,

5- İntihar düşünceleri (Kalafat, 1996).

### C. Bilişsel Hatalar (Cognitive Errors)

Bilişsel hatalar, kişinin düşüncesindeki sistematik mantık hatalarıdır. Karşıt kanıtlar olmasına rağmen kendi olumsuz kavramlarının geçerliliğine inançlarını sürdürürler (Akçay, 1989; Kalafat, 1996). Bunlar:

1. Keyfi Çıkarsama: Herhangi bir olay ya da yaşantıda, belirli ve somut bir kanıt olmadan kişinin olaylardan olumsuz ve kötü sonuçlar çıkarmasıdır.

2. Seçici Soyutlama: Bir bütünün içinde yalnız önemsiz sayılabilecek bir ayrıntıya dikkat ederek, yaşantıyı bu ölçüte göre değerlendirmektir.

3. Aşırı Genelleme: Tek bir nedene ya da olaya dayanarak kişinin kendi yetersizliği ve değeri konusunda bir yargıya varması, bu yargıyı pek çok başka duruma genellemesidir.

4. Abartma Ya Da Küçümseme: Kişi küçük bir başarısızlığı abartırken olumlu bir durumu da küçümser, olumsuz olarak değerlendirir.

5. Kişileştirme: Bireyin kendi dışındaki olaylarla kendisi arasında ilişki kurmasıdır.

6. İkili Düşünme: Bireyin bütün yaşantılarını olumlu ve olumsuz kategorilerden birine yerleştirme eğilimidir (Ayverdi, 1990).

Beck'e göre depresyondaki ana tema maddi veya manevi bir "kayıp"tır. Hasta bu kaybı kendindeki bir eksikliğe veya bir bozukluğa yükleyerek, "onu kaybettim, çünkü ben eksik ve kusurluyum" şeklinde yorumlar. Kayıptan dolayı acı çekmekle kalmaz, aynı zamanda kendinde bir "eksiklik". "bozukluk" keşfeder. Zamanla bu düşünce tüm kişiliğini kaplar. Her deneyim bu bozukluk çerçevesinde değerlendirir ve en basit olumsuz yaşantıyı bu bozukluğun kanıtı olarak yorumlanır. Hasta bu noktada kendine dönerek kendini suçlamaya başlar. Kendini suçlama tıpkı başka bir insanı reddeder gibi kendini reddetmeyi getirir (Akçay, 1989).

Depresyondaki kişi kendini değersiz, yetersiz, hisseder olumsuz olaylardan kendini sorumlu tutar ve başkaları tarafından beğenilmediğini düşünür. Çevresi ile olan ilişkilerini ve yaşantılarını olumsuz olarak algılar, dünyanın

aşılamayacak güçlüklerle dolu olduğunu düşünür. Geleceği karanlık, başarısızlık beklentisi içinde ve ümitsiz bir durum olarak algılar (Savaşır ve Yıldız, 1996).

Bilişsel yaklaşıma göre, depresif kişiliğin en önemli ayırteci özelliği olumsuz düşüncelerin yaygınlığıdır. Depresif bir kişi, dünyanın kötü bir yer olduğunu ve geleceğin ümitsiz olduğunu düşünür. Hayata karşı olan bu olumsuz tavrın başka bir yönü olarak kendine karşı da olumsuz tavırlar alır (örneğin, kendine değersiz, suçlu, önemsiz hisseder). Eğer durum böyle ise depresyonun düşük benlik saygısına sebep olacağı söylenebilir (Gür, 1996).

Bu yaklaşımda depresyon, kişinin yaşadığı herhangi bir yaşam olayının, kişide daha önceden mevcut, ancak işlevsel olmayan olumsuz şemaları harekete geçirmesiyle oluşmaktadır. Örneğin, "Kişisel değer yalnızca başarıya bağlıdır" inancı, başarısızlıkla karşılaşınca depresyona yol açabilir. Aynı şekilde, "Mutlu olmak için herkes tarafından sevilme gerekir" tarzındaki bir sayıltı, ret tepkileri ile karşılaşınca depresyonu kışkırtabilir. Bunun sonucu, kişide keder, suçluluk, kaygı, kararsızlık, davranışlarda ketlenme, sorunları çözebilmeye gücünde azalma gibi durumların ortaya çıkmasına neden olan, olumsuz "otomatik düşünceler" ortaya çıkar. Bunlar, kendiliğinden ve kişinin denetimi olmadan akla geliverirler. Otomatik düşünceler, günlük yaşantıların yorumlanması, gelecekle ilgili tahminler ya da geçmişte olanların anımsanmasıyla ilgili olabilirler. Örneğin kişi yaşadığı bir olaydan dolayı suçlu olduğunu ve her şeyden sorumlu olduğunu düşünür. Bu düşünce biçimi depresyonun diğer belirtilerini (örneğin; sosyal geri çekilme ve düşük aktivite düzeyi gibi davranışsal belirtiler, ilgi ve motivasyon kaybı, dikkat eksikliği gibi bilişsel eksiklikler) ortaya çıkartır. Depresyon geliştikçe olumsuz otomatik düşünceler daha sıklaşır ve şiddeti artar, akılcı düşüncede azalma gözlenir. Bu süreç gittikçe artan ve devamlılık gösteren çökkün duygu durumuyla desteklenir. Böylece kısır döngü oluşur. Bir yanda depresyonun artması daha fazla depresif düşünceye yol açıp, bu düşüncelere inanma olasılığını arttırırken; diğer yandan depresif düşüncelerin çokluğu ve bunlara daha fazla inanma, depresyonun derecesini arttırır (Savaşır ve Yıldız, 1996).

Beck depresyonu, temelde bir duygulanım bozukluğu değil, bir bilişsel bozukluk olarak görmektedir. Duygulanım bozukluğu buna ikincildir. Depresyona yatkın kişilerde, yaşamın ilk dönemlerinden başlayarak, yerleşmiş olan, a) kendisine, b)

geleceğe ve c) dış dünyaya karşı olumsuz kavramlar vardır. Bu olumsuz kavramlar, (Beck'e göre "şemalar") giderek olumsuz yargılara, düşünce ve tutumlara neden olur. Kişi her olayda önce olumsuz yönleri algılar ve düşünür. Yaşam olayları karşısında olumsuz ve karamsar senaryolar yazar. Böylece, olumsuz düşünce ve kavramlardan duygulanım bozukluğu ortaya çıkar (Öztürk, 2002).

Buraya kadar söz edilen kuramlarda depresyonun bazı temel duygularla, diğer deyişle öfke, kendinden hoşnut olmama, suçluluk, vb. nasıl bir ilişki içinde olabileceği açıklanmaya çalışılmıştı. Aşağıda ise bu tür duygular ve depresyon ilişkisini ele alan araştırma bulgularına yer verilecektir.

### **Depresyon İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Depresyonla ilgili çeşitli çalışmalarda ve yayınlarda, depresyonun görülme sıklığını etkileyen özellikler ve risk faktörleri dikkati çekmektedir. Depresyonla ilişkili görülen ve en sıklıkla belirtilen bu risk faktörleri şöyle özetlenebilir:

Aile güvenli ise ve bireye verdiği gücün miktarı dengeli ise ergen kendine güvenli olmakta ve olumlu benlik algısı geliştirmektedir. Ayrıca ailenin sosyo-ekonomik durumu da benlik algısı üzerinde etkilere sahiptir. Eğer kendi sosyo-ekonomik statüsünü anlamına göre değişik bulursa, benlik algısı olumsuz etkilenebilmektedir (Hurlock, 1955).

Güney (1982), 350 üniversite öğrencisine BDÖ uyguladığı çalışmada, üniversite öğrencileri arasında eşikaltı depresyon belirtilerinin % 69'a kadar ulaştığını saptamıştır. Araştırmacının A.Ü. Mediko-Sosyal Merkezi'ne başvuran 1. sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu bir diğer çalışmada da depresyonun klinik olarak % 8.7, eşikaltı belirtilerin ise % 69 oranında görüldüğü belirtilmektedir (Güney, 1985).

Birçok araştırmada düşük sosyo ekonomik düzeyden gelen ergenlerde depresif belirtilerin daha yaygın olduğu belirtilmektedir (Kaplan ve diğ., 1984; Schoenbach ve diğ., 1982; Öy, 1991; Çuhadaroğlu ve Sonuvar, 1992; Akt: Gür, 1996).

Farklı bir çalışmada Chan (1985), depresyon ile bilişsel çarpıtmalar ve akılcı olmayan inançları incelemiş, üniversite öğrencilerinden bir ay arayla iki kez veri toplanarak gerçekleştirilen çalışmada, deneklerin depresyon puanları ile akılcı olmayan inançlar ve bilişsel çarpıtmalarına ilişkin puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki gözlemiştir (Akt: Türküm, 1999).

Aytar ve Erkman (1985), üniversite öğrencilerinde yaşam olayları, depresyon ve kaygı ilişkisini incelemiş ve öğrencilerin depresyon puanları ile yaşam olaylarını negatif algılamaları arasında aynı yönde bir ilişki olduğunu gözlemiştir. Bir başka deyişle, depresif bireylerin yaşadıkları olayları depresif olmayanlara göre daha olumsuz olarak algılamakta olduklarını belirtmişlerdir.

Çuhadaroğlu (1986), üniversite öğrencilerinde psikiyatrik belirti dağılımını incelediği araştırmasında 52'si kız, 48'i erkek olmak üzere, yaşları 18 - 24 arasında değişen 100 kişilik bir örneklem grubuna Belirti Tarama Listesi (SCL-90-R) uygulamıştır. Elde edilen bulgulardaki psikiyatrik belirti dağılımına bakıldığında, depresif belirtilerin en yüksek sırada yer aldığı ve kızların erkeklerden daha yüksek oranda depresif belirtiler gösterdiği görülmektedir.

Rich ve Bonner (1987), yaptıkları bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin depresyon düzeyleri ile yaşam stresi, bilişsel çarpıtmalar, bilişsel katılık, problem çözme, yalnızlık ve aile desteği gibi örüntüleri karşılaştırdıklarında depresyon ile bu değişkenler arasında anlamlı ilişkiler saptamış, yalnızlık ve sosyal problem çözme konusunda kendini zayıf olarak değerlendiren kişilerin, yaşam stresini yoğun olarak hissettiklerini ve bu bireylerin aile desteğini düşük düzeyde algılayarak depresyona girdiklerini belirtmişlerdir (Akt: Türküm, 1999).

Bunlarla birlikte aile içi sorunlar ve ailelerin psikiyatrik geçmişi (Garrison ve diğ., 1989; Kashani ve diğ., 1987; Weissman ve diğ., 1984; Angold, 1988; Reynolds, 1985), okul başarısızlığı (Fleming ve ark. 1989; Reynolds, 1985), düşük benlik saygısı (Çuhadaroğlu, 1986) ve olumsuz yaşam olayları (Reinherz ve diğ., 1989) da ergenlerde depresyonun görülmesine yönelik risk faktörleri olarak sıralanmaktadır (Akt: Öy, 1995).

Depresyon ile anne baba desteği ve sınıf arkadaşı desteği arasında ilişkiyi ortaya koymak için yapılan bir araştırmada negatif yönde manidar ilişkiler bulunmuşlardır (Demaray ve Malecki, 2002). Başka bir araştırmaya göre anne baba, öğretmen ve arkadaştan algılanan sosyal destek eksikliği hem kız hem de erkeklerde depresyonun yükselmesine yol açmaktadır (Kaltiala-Heine, Rimpela, Rantanen ve Laippala, 2001). Ayrıca benzer bir araştırmada anne babanın çocuğa gereğince sıcak, yakın davranmaması ve çocuğu sıkı kontrol etmesinin depresyona yol açtığını ifade etmektedirler (Mackinnon, Henderson ve Andrewes 1992).

Ben-Amos (1992), çocukluk ve ergenlik depresyonuyla ilgili yaptığı literatür taramasında bazı yazarlar tarafından çocukluk depresyonunda belki karşı koyma, dersi asma, hareketsiz kalamama, can sıkıntısı ve antisosyal davranışların maskelenmiş depresyon semptomları olabileceği görüşü savunulmuştur. Yine bu literatür taramasında çocukluk depresyonunun kökeninde erken aile yoksunluğu olduğuna yer verilmiştir. Bazı yazarlar da aileden travmatik ayrılığın depresyonun altında yattığını ileri sürmüşlerdir.

Depresyon belirtilerinin çocukluktan, ergenliğe geçişle arttığı ve bu artışın özellikle kızlarda belirgin olduğu saptanmıştır (Akt; Öy, 1995; Angold, 1988). yaptıkları çalışmada geç çocukluk ve ergenlikteki depresif bozukluğun yaş ve cinsiyete özgü yaygınlığını incelemişlerdir. Bulgular depresif belirtilerin 10-13 yaş kızlarda %2.3, erkeklerde, % 1.8; 14-16 yaş kızlarda % 7.6, erkeklerde % 1.6; 17-20 yaş kızlarda %2.7 ve 18 erkeklerde %2.7 oranlarında yaygınlığını olduğunu göstermiştir. 14-16 yaş orta ergenlik döneminde kızlardaki depresyon oranlarında belirgin bir artış olduğu ve 14 yaşın kritik bir yaş olduğu belirlenmektedir (Cohen ve diğ., 1993).

Chartier ve Lassen (1994), 792 ergen üzerinde Çocuklar İçin Depresyon Envanteri'ni uygulayarak bir araştırma yapmışlardır. Çalışmaya katılan ergenlerin % 8.3'ü depresif çıkmıştır. Çalışmada cinsiyet ve sınıf düzeyi karşılaştırıldığında kaçınıcı sınıfa gittiği depresyonda etkili olmazken cinsiyet depresyonda anlamlı çıkmıştır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek depresyon puanları almışlardır.

Öy (1995) ve Angold (1988), depresyon belirtilerinin çocukluktan ergenliğe geçişle arttığı ve bu artışın özellikle kızlarda belirgin olduğunu saptamışlardır. Rutter ve ark. (1976) ve Rutter (1986) çalışmalarında, bu dönemde depresyon tanılarında 10 kat artış ve çok yüksek oranda depresif belirti tablosu gözlemlenmiştir (Akt: Gür,1996).

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan boylamsal bir çalışma, gençlerin bir endişe yaşantısı sonucu güvensiz bağıllık üslubu geliştirebileceğini, bir uzvun görevini yapamaması gibi olumsuz davranışları sonradan daha fazla geliştirdiğini daha düşük özsaygı ve daha depresif belirtiler gösterdiğini ortaya koymuştur (Roberts, Gotlib, ve Kassel, 1996).

Sosyo-ekonomik değişkenler, ana-baba tutumu, ana-baba ile yaşanan ilişkilerin niteliğini etkiler, bu ise, bireyin kişisel, psikolojik özelliklerini belirler. Örneğin, bir çalışmada, gencin kişilik özellikleri ile ana-babanın tutumları, ailesinin sosyo-ekonomik durumları arasında, birtakım ilişkiler bulunmuştur (Karadayı, 1995).

Birey, ait olduğu topluluğundan uzaklaşmanın etkisiyle, kopmuş olmanın kaygılarını ve özlemlerle karışık suçluluk duygularını, yeni çevresine adapte olmakta çekeceği güçlüklerle birlikte yaşar. Ayrıca, yalnızlık korkularının, uyum gücünün ve güvensizlikle birlikte bulunduğu, bireyin alışageldiği sosyal fiziki çevrelerinden ayrılmaları ile birlikte, ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Çorapçıoğlu, 1998). Bu itibarla, yaşanan kimlik sorunlarının ve kimlik direncinin, kendini ruhsal sorunlar olarak gösterebileceği ifade edilmektedir (Öztürk, 1996).

Birey açısından, en önemli ve en sürekli olan sosyal grup, ailedir. Aile, toplumun kültür ve değerlerini aktarmak suretiyle, bireyin sosyalleşmesini sağlar. Aile, üyeleri arasındaki birliğin sağlanmasına, kuşaklar arasındaki uyumu gerçekleştirmeye yarayan toplumsal bir ögedir. Davranışlarımız ve sosyal ilişkilerimiz kadar, bunların önemli bir parçası olan duygularımız da aile içerisinde şekillendiğinden, ruhsal sağlığımız, büyük ölçüde aile yapısına ve aile içi ilişkilere bağlıdır. Üstelik, aile içi bu ilk sosyal ilişki nüvesinin, bireyin bütün yaşamını ve

çok sonraları dahi, ruhsal sağlığını etkileyecek bir etki g¼c¼ne sahip olduğu da çeşitli yazarlarca dile getirilmektedir (Çelikkol, 1999).

Depresif bireyler evlerinden ayrılmaları ve hareketli bir sosyal ortamda varlıkları sürdürmeleri göz önüne alındığında bunlarla baş etmeleri zor olacaktır. Çünkü depresif bireyler sosyal destekleri kullanabilme, problemleri çözme yetesizliği, kendine güven gibi konularda normal bireylerden daha kötümser bir bakış açısına sahiptir (Burns ve D'zurila, 1999).

Hankin ve Abramson (1999), gençlerin depresyonundaki cinsiyet ayrımında; 13-15 yaş arasında büyük farklılık gözlenmediği, ancak 15-18 yaş grubunda kızların erkeklerden daha çok depresyon yaşadığını bulmuşlardır. Ergenlerde yapılan çalışmaların çoğunda cinsiyet farkı gözlenmektedir (Reynolds, 1983; Angold, 1988; Kashani ve ark. 1987; Lewinsohn ve ark. 1994; Akt: Gür, 1996). Bu çalışmalarda hem depresif belirtilerin hem de depresyon bozukluğunun kızlarda erkeklerden daha sık görüldüğü saptanmıştır (Garrison ve diğ., 1989; Özbay ve diğ. 1991; Cohen ve ark. 1993; Lewinsohn ve ark. 1994, 1993; Akt: Gür, 1996).

Olumsuz yaşam koşulları ile olumlu yaşam koşullarının depresyonla ilişkisinin incelendiği bir çalışmada, olumsuz yaşam koşullarından kaynaklanan stresin depresyonu tetiklediği belirtilmiştir (Dixon ve Reid, 2000). Başka bir çalışmada olumsuz yaşam koşullarından kaynaklanan stresin kadınları daha hassaslaştırdığı bununda yetişkinlik döneminde depresyonu tetiklediği vurgulanmıştır (Hammen, Henry ve Daley, 2000).

Üstelik toplumumuzda, annenin yanı sıra, anneanne- babaanne, teyze, hala ve hatta bazen komşunun da yer aldığı aile yapısının, bir anneler topluğu oluşturarak, çocukların bir bütünlük kuramamaları neticesinde, ruhsal açıdan kırılgan hale geldikleri ifade edilmektedir (Saydam ve diğ., 2000).

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan diğer bir araştırmada, depresif belirti düzeyi ve cinsiyete göre oluşturulan grupların, son altı ay içine farklı stres derecelerine yol açan olaylarla karşılaşp karşılaşmadıkları incelenmiş, buna göre, sadece depresif belirti düzeyi farklılaşan grupların, son altı ay içinde karşılaştıkları



yaşam olaylarının stres derecelerinin değiştiği, cinsiyet değişkeni açısından fark bulunmadığı bildirilmiştir (Kabakçı, 2001).

Çocukluk ve ergenlik ağı depresyonunu ele alan araştırmalar gözden geçirildiğinde, iki önemli sonuç dikkat çekmektedir. Birincisi, 20. yüzyılın son yarısında doğan çocukların ergenlik çağına geldiklerinde depresyona girme olasılıklarının yüksek olmasıdır. İkinci dikkat çekici sonuç, genç yaşta başlayan depresyona, çağımızda daha önceki kuşaklarda görüldüğünden daha sık olarak rastlanmasıdır (Birmaher ve diğ., 1996; Parker ve Roy, 2001).

Ergenlik döneminde yaşanan depresyonun, bireyin gelişimini olumsuz yönde değiştirebileceği görülmektedir. Özellikle ocukluk ve ergenlik çağında depresyon yaşayanların önemli bir bölümünün yetişkin yaşamlarında da depresyon başta olmak üzere çeşitli psikolojik sorunları tekrarlayıcı bir şekilde yaşadığı (Harrington ve diğ., 1990; Rao ve diğ., 1993); madde kullanım bozukluğu, intihar riski, iş başarısızlığı, ilişki güçlükleri ve akademik başsırsızlık gibi risklerin arttığı (Harrington ve Vostanis, 1995; Hammen, 1991; Kovacs ve diğ., 1993; Petersen ve diğ., 1993) bildirilmektedir. Ergenlerde depresyon üzerine yapılmış olan birçok çalışmada, depresif belirtilerin ve depresyon bozukluğunun kızlarda erkeklerden daha sık görüldüğü, çocukluktan ergenliğe geçişle birlikte arttığı, ebeveyn ilişkileri, çevresel değişkenler, yaşam olayları; akademik başan, aile içi sorunlar, depresyon geçmişi, sosyo- ekonomik durum gibi pek çok değişkenin ergenlerdeki depresyonla ilişkili olduğu belirtilmiş ve depresyonun yalnızlık ve terk edilmişlik duygularını da beraberinde getirebileceğine değinilmiştir (Erim, 2001).

Ergenlerde depresyon üzerine yapılmış birçok çalışmada, depresif belirtilerin ve depresyon bozukluğunun kızlarda erkeklerden daha sık görüldüğü, çocukluktan ergenliğe geçişle birlikte arttığı, ebeveyn ilişkileri, çevresel değişkenler, yaşam olayları, akademik başarı, aile içi sorunlar, depresyon geçmişi, sosyo-ekonomik durum gibi pek çok değişkenin ergenlerdeki depresyonla ilişkili olduğu belirtilmiş ve depresyonun yalnızlık ve terk edilmişlik duygularını da beraberinde getirebileceğine değinilmiştir (Erim, 2001). Depresyonun yaşamın ilk yılında ortaya çıktığı ne sürülmektedir. Bedenin anneden ayrıldığında gösterdiği davranışların depresyonla bağlantılı olduğu ileri sürülmektedir. Depresyon tanısı, bebeklikte ağlama ve

huysuzluk, ergenlikte içe kapanma ve iletişimsizlik gibi belirtilere bağlı olarak konmaktadır. Depresyon durumunda çocukların da yetişkinler gibi davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Hayattaki olumsuzluklara karşı çocukların da yetişkinler gibi davranış sergilemeleri “çocukluk depresyonu” tanısını yaratmıştır. (Fenichel, 1945, Akt; Öy , 1990).

14-16 yaşındaki adolesanlar üzerinde yaptıkları araştırmaya göre, aile yapısı depresyona eşlik etmektedir. Düşük anne baba eğitimi kızlar için; ailedeki işsizlik durumu ise erkekler için depresyon riskini artırmaktadır (Kaltiala-Heine, Rimpela, Rantanen ve Laippala, 2001).

Yapılan çalışmalar, depresyonun herhangi bir yaşta başlayabileceğini göstermektedir. Ortalama başlangıç yaşının 20’li yaşların ortaları olduğu kabul edilmektedir (Cebeci ve Aydemir, 2001; Özmen, 1996). Depresyonun görüldüğü yaş aralığının 21- 35 yaşları arası olduğunu kabul edenler de vardır (İlhan, 2001).

Cebeci ve Aydemir (2001), depresyonun görülme sıklığının en yüksek olduğu yaşların, hem erkek hem de kadınlarda 24- 44 yaşları arasında olduğunu vurgulamaktadırlar. Öztürk (2001) ise depresyonun kadınlarda en çok 35- 45 yaşları arasında, erkeklerde ise 55 yaşlarından sonra görüldüğünü belirtmektedir.

Depresif belirtilerin ve depresyonun cinsiyetler, yaşlar, benlik saygısı, stres ve yaşam olayları vb. inceleyen yurtdışında ve ülkemizde yapılmış başka bazı araştırmalar da bulunmaktadır.

Aile ile depresyon arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan bir araştırma da dikkat çeken bir husus da, şu anda, aile huzursuzluğu nedeniyle depresyon geçirdiklerini söyleyenlerin, aile geçmişlerinin de, olumsuz ve problemlili olduğu şeklindeki bulgudur (Yaşar, 2003).

Ekonomik durumu zayıf olan bu çok çocuklu geniş ailelerde, ebeveynler üzerindeki baskı arttıkça, aile üyelerinin birbirleri ile aralarındaki ilişkilerin niteliği bozulur, tahammül sınırları daralır ve bu durumda da, genelde, çocuklar, günah keçisi haline getirilir. Bu tip bir aile ortamında ise, "ayıp", "iyi-kötü" şeklindeki yargılayıcı kontrol tarzı kaçınılmaz hale gelir. Bu yargılayıcı tutumların ağır bastığı ailelerdeki çocukların, kendilerine ve çevrelerine yönelik bakışları ise,

yargılayıcı ve olumsuz olur. Çünkü çocuklar, vicdanlarını, anne babanın kendilerine ilişkin tutumlarından çıkarsayarak içselleştirirler (Yaşar, 2003).

İngiltere’de 10 üniversitede okuyan öğrenciler arasında yapılan Hastane Depresyon Envanteri kullanılarak yapılan bir çalışmaya göre erkek öğrencilerin %12’sinde, kız öğrencilerin ise %15 ‘inde depresyon saptanmıştır. İngiltere’de Leichestre Üniversitesinde ikinci sınıf öğrencilerinde Kısa Semptom Envanteri (KSE) kullanılarak yapılan çalışmalarda öğrenciler arasında orta düzeyde depresyon duygularının bulunduğu saptanmıştır (The Mental Health of Students in Higher Education, Report, 2003).

Bir diğere araştırmada ortaya koyduğu gibi annelerinden erken yaşlarda ayrılan çocukların, ruhsal hastalıklara yakalanma risklerinden başka bir de, araştırmamızda gördüğümüz gibi, çocuklarından ayrılmak zorunda kalan ebeveynlerin bu ayrılık nedeni ile ruhsal sıkıntılar yaşayabileceklerini ifade edebiliriz (Yaşar, 2003).

Ergenlerde beden imajından hoşnutsuzluk, kendilik kavramı ve kendilik değerini olumsuz olarak etkilemektedir. Kendilik kavramı ve kendilik değeri düşük olan ergenlerin depresyon, anksiyete ve daha birçok ruhsal bozukluğa yatkın olabilecekleri göz önünde bulundurulursa, beden imajından hoşnut olup olmamanın ergen üzerindeki etkileri psikiyatristlerin ve ergenlerde psikolojik danışma ve psikoterapi ile uğraşanların aklında bulunmalıdır (Canpolat, Örsel, Akdemir ve Özbay, 2003).

Başka bir araştırma, üniversite öğrencilerinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile bazı değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş, kız öğrencilerin kaygı düzeyleri erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin depresyon düzeylerinin, ailelerinin sosyo-ekonomik durumuna, anne ve babalarının tutumlarına, ana-babalarının başarı durumlarını algılamalarına, okudukları alanın istedikleri alan olup olmadığına, alanları ile ilgili doyum düzeylerine ve psikolojik danışma hizmetinden yararlanma ölçütlerine göre değişiklik gösterdiği bildirilmiştir (Bozkurt, 2004).

Başka bir araştırma, 17 Ağustos 1999 Marmara ve 12 Kasım 1999 Bolu-Düzce depremlerini yaşayan üniversite öğrencilerinin depresyon düzeyleri, deprem yaşamayanlar ile karşılaştırılmış, araştırma sonucunda deprem yaşayanların depresyon düzeyleri deprem yaşamayan karşılaştırma grubundan yüksek bulunduğu, deprem yaşayanların depresyon düzeyleri cinsiyet, depremde birinci derecede akrabaların kaybı ve yaralanması, deprem yaşama sıklığı ve oturlan evin hasar derecesi ile ilişkili bulunduğu belirtilmektedir (Kaya, 2004).

293 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerin depresyon düzeyleri ile cinsiyet, problem çözme becerisi, çekingenlik, aile, arkadaş ve toplumdan sosyal destek düzeyi, yaş ve akran baskısı değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bunun sonucunda, problem çözme becerisi, arkadaşlardan alınan sosyal destek ve çekingenliğin depresyon düzeyini yordadığı bildirilmiştir (Ceyhan, Ceyhan ve Kurtyılmaz, 2005).

### **Benlik Saygısı Kuramına İlişkin Görüşler**

Benlik psikolojisi alanında en önemli kuramcılardan biri olan Rogers (1951), benliği; bireyin kendine ilişkin olarak farkında olduğu algılamalarının örgütlenmiş bir biçimi olarak tanımlamaktadır. Ona göre birey, çevresiyle ve diğer insanlarla etkileşim içinde donanımlarının farkına varır. Olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerle hedefler ve amaç geliştirir. Dolayısıyla benlik, bireyin yaşantıları yoluyla edindiği ve farkına vardığı özelliklerinin ve zenginliklerinin algısal bir şeması olmaktadır. Rogers geliştirdiği benlik kuramı ile benlik saygısının temel bileşenlerini net bir biçimde ortaya koymuş, doğrudan benlik saygısı kavramını kullanmamış; fakat olumlu yönde kendine saygı, kendini kabul gibi kavramlarla benlik saygısına yönelik dolaylı referanslarda bulunmuştur.

Coopersmith (1967), benlik saygısının gelişiminde önemli rol oynayan kendini değerlendirme kavramına değinmiş; kendini değerlendirmenin, bireyin kendine ilişkin değerlilik yargısına varmada, kişisel standartları ve değerlerine uygun performansını, kapasitesini ve yüklemelerini kullandığı yapısal bir süreç olarak belirtmiştir. Bu bağlamda da benlik saygısını bireyin kendisine yönelik tutumları

içinde ifade edilen kişisel bir değerlik yargısı olarak ifade etmektedir (Akt: Gür, 1996).

Bazı uzmanlar, benlik saygısı için evrensel tek bir tanımın varlığını reddetmekle birlikte, genellikle şu ortak noktalarda birleşmektedirler: Benlik saygısı (1) subjektif değerlendirilen bir fenomendir, (2) çok yönlüdür, (3) sürekli ve (4) aşamalı bir gelişim seyri gösterir. Benlik saygısı, bireyin tüm varlığını çevreleyen önemli ve sürekli bir ihtiyaçtır. Benlik saygısı bireyin, zihinsel sağlığını, başarısını ve diğerleriyle ilişkilerini etkiler. Benlik saygısı ihtiyacı tüm bireylerin hayatında merkezi bir yere sahip olmaya başlamıştır, çünkü hızla değişen toplumun getirdiği baskılar yüksek derecede strese yol açmaktadır ki bu stres, çocuklar ve gençler üzerinde büyük zararlara yol açmaktadır. Sosyal kökenli baskılar, çoğunlukla yabancılaşma, depresyon ve suçluluk gibi problemlerle sonuçlanmaktadır. Bu bağlamda çocuklarda genellikle düşük benlik saygısı ile kendini gösteren depresyon ve depresyonu takip eden intiharlarda son yıllarda önemli bir artış görülmektedir (Battle, 1987).

Eisenberg ve Delaney'e (1993) göre benlik kavramı, kişinin dünyaya ayak uydurabilmesini ve önemli yaşam amaçlarını belirtir. Sağlıklı bir benlik kavramı aşağıdaki anlatım biçimlerini içerir. Benliğin nesnel yönünün, maddi ya da fiziksel ben, sosyal ben ve manevi ben olmak üzere üç boyutu vardır. Fiziksel ben; beden, giyim, aile, ev, mal-mülk ve üretimi içerir. Sosyal ben; itibar, tanınma, ün ve başkalarının gözünde onurlu olmayı içerirken, manevi ben ise üstbilişsel faaliyetler, duygulanım, inanç sistemi ve bu doğrultudaki davranışları içermektedir (Arıcak, 1999).

Benlik saygıları yüksek olan insanların beklentileri ve tutumları, onları daha çok bağımsızlığa ve yaratıcılığa yönlendirir, daha atılgan ve gayretli sosyal davranışlar göstermelerini olanaklı kılar. Benlik saygısı düşük olan insanlar tamamen farklıdır. Bu kişilerin kendilerine olan güvenleri azdır. Bu bakımdan farklı veya kabul görmeyecek bir fikir ileri sürdüklerini düşünerek endişe duyarlar, kendilerini ifade etmek istemezler veya dikkat çekecek herhangi bir hareketten kaçınırlar. Gruplarda katılımcı olmaktan çok dinleyici olmayı ve geride durmayı tercih ederler. Bu tutumları ise onların, sosyal ilişkilerini sınırlar ve başkaları ise dostça ve destekleyici

nitelikte ilişkiler kurma ihtimalini azaltır (Tufan ve Yıldız, 1993).

Kendini, diğer insanlara göre değerlendirecek düzeye gelen çocuk, birçok durumla yüz yüze gelmeye başlar. Bu ilk değerlendirmeler, çocuğun tüm benlik algısını etkilemektedir. Diğer insanların değerlendirmeleri, çocuğun kendi yeterlilik ve yetersizlik deneyimlerine bağlı olarak yaptığı kendi değerlendirmeleri ile birlikte çocuğun benlik saygısını oluşturur. Çocuk, gelişim süreci boyunca kendi bedenini ve fiziksel gücünü sürekli diğerlerinin bedeniyle ve güçleriyle kıyaslar. Bu durum, özellikle ergenlik döneminde daha da belirginlik kazanır. Fiziksel bakımdan güçlü olma, çocuk ve gençlere başarı ve prestij kazandırır. Kulaksızoğlu (1998), bu özellikleri taşıyan çocuklarda olumlu bir benlik kavramının gelişeceğini vurgulamıştır. Bunun yanı sıra zayıf ve yavaş gelişen bir vücuda sahip çocukların, kendilerini yaşlıları ile karşılaştırdıklarında düşük bir benlik kavramı geliştirebileceklerini belirtmiştir.

Yavuzer'e göre "benlik saygısı; bireyin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı, benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur. Başka bir deyişle, kendinden memnun olma durumudur" (Yavuzer, 2000).

Bilgin (2001) ise, benlik saygısını, kişiliğin önemli bir boyutu ve olumlu bir kişilik özelliği olarak kabul edilirken; bireyin toplum içinde davranışlarını etkileyen olaylar karşısında vereceği tepkileri belirleyen, kendini yetenekli, önemli, başarılı, değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevilmeye değer olarak algılama derecesi şeklinde tanımlanmakla; bireyin kendini olduğu gibi, gördüğü gibi kabullenmeye, özüne güvenmeyi sağlayan olumlu bir ruh halidir.

Benlik saygısı, kişiliğin önemli bir parçası olarak, bireyin hayatının tüm yönlerini etkileyerek onun davranışlarına yön verebilmektedir. Kişilik gelişiminde önemli bir yer tutan ve birey için önemli olan algı, duygu ve düşüncelerin bir bütünü olan benlik saygısı, bireyin sosyalleşme düzeyinde önemli bir rol oynamaktadır (Hamarta, 2004).

Benlik kavramını (Kulaksızoğlu, 2006), bireyin "algıladığı benliği", başkalarının onu nasıl değerlendirdiklerine dair inanışlarını içeren "başkalarının gözündeki benliği" ve gelecekte olmak istediği "ideal benliği" olarak üç ayrı biçimde

düşünülebilirliğini ifade ederken, Baymur (1994) ise, kendi kişiliğimize ilişkin kanılarımız ve kendi kendimizi görüş tarzımızdır. Bu bakımdan benlik, kişiliğin öznel yanı olarak tanımlanmaktadır.

Benlik kavramı ergenlikte ve ilk yetişkinlikte son derece önemli olan dinamik ve yaşam boyu süren bir süreç içinde gelişir. Diğer insanlarla etkileşimden ya da kendi duygularımızla ve düşüncelerimizle iç diyalogumuzdan çıkar. Disiplin ve sevgi aracılığıyla ana babadan, uygun davranışı gösterme baskısıyla yaşıtlardan ve bir çok başka olaylardan etkilenir. Buna karşılık ruh ve beden sağlığımızı, başkalarıyla ilişkileri, akademik başarıyı ve meslek seçimini etkileyebilir. Eğer herşey yolunda giderse çeşitli parçalar birbiriyle harmanlanır ve kapsayıcı bir benlik kavramı oluşur (Temel ve Aksoy, 2001). Ergen, uygun ve gerçekçi bir benlik kavramı geliştirebilmek için yanlış-doğru, önemli-önemsiz kavramlarını içeren bir ders sistemi geliştirme ve kendini bulma süreci içindedir (Dilek, 2007).

### **Benlik Saygısı ile İlgili Yapılan Araştırmalar**

Rosenberg (1965), lisede okuyan öğrencilerin kendilerini nasıl gördüklerini, nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla geniş popülasyonlu bir araştırma yapmıştır. Azınlık öğrencilerin, kendi grupları içinde benlik saygıları yüksekken, yaşadıkları sosyal çevre ve toplum içinde benlik saygılarının düşük olduğunu gözlemlemiştir. Aynı araştırmasında, sosyo-ekonomik düzeyin benlik saygısı ile ilişkisini vurgulamış, ailelerinin sosyo-ekonomik düzey olarak yüksek olan öğrencilerin benlik saygıları, sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu saptamıştır. Çıkan bu farkın erkek öğrencilerde daha çok gözlemlendiği, bu öğrencilerin baba ile ilişkileri, diğerlerine göre daha sıcak ve yakın çıktığı ve benlik saygılarının diğerlerine göre anlamlı düzeyde yüksek çıktığını vurgulamıştır.

Kuzgun (1972), üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında ana baba tutumlarının bireylerin kendilerini gerçekleştirme düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırmasında benliğe saygı ve aile sevgisi arasında güçlü ve anlamlı ilişkiler saptamış, demokratik ana-baba tutumları ile yüksek benlik saygısı arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu gözlemlemiştir.

Battle (1980), lise öğrencilerinin benlik saygıları ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, elde ettiği bulgular ışığında benlik saygısı ile depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Araştırmasında benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin depresyon düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda araştırmacı, benlik saygısının sosyal yönden daha çok, bireysel yönünün depresyonla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmiş ve bu durumun depresyonun, bireysel değer duygularındaki zayıflaması ve sıkıntılı bir ruh hali olduğunu, göstergesi olduğunun şeklinde yorumlanmıştır.

Kılıçcı (1981), üniversite öğrencilerinin kendi kabul düzeylerini etkileyen etmenleri incelemiş, araştırma sonucunda; öğrencilerin kendi kabul düzeyleri ile öğrencilerin yerleşim yerleri ve ailelerinin sosyo-ekonomik durumları arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu vurgulamıştır. Aynı zamanda ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin, ekonomik durumu orta ve düşük olanlardan ve yerleşim yeri büyük şehir olanların küçük yerlerden ya da yurt dışından gelenlere göre, kendini kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Can (1986), ergen öğrencilerin benlik tasarımı ile bazı değişkenlerin arasındaki ilişkiyi araştırmış, kadın ve erkeklerin, benlik tasarımları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını saptamıştır. Aynı zamanda araştırmada, ilk çocukların, ortancalara göre benlik tasarımlarının yüksek olduğunu, benlik tasarımlarının yüksek olmasının, mesleki beklenti düzeyini, etkilediğini belirtmiş, öğrencilerin benlik tasarımlarının, aileleri ile birlikte kalanların, ailesinden ayrı yaşayanlara göre, ana baba tutumlarının hoşgörülü olarak algılayanların, katı olarak algılayanlara göre sosyo-ekonomik düzey olarak yüksek ve orta diye tanımlayanların, düşük olarak adlandıranlara göre benlik tasarımlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Workman ve Beer (1989), lise öğrencilerinin depresyon düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi araştırmışlar, Araştırma sonucunda; depresyonun yükselmesi ile benlik saygısının düşmesini saptamışlardır. Aynı zamanda erkek öğrencilerin kızlara oranla daha yüksek benlik saygısı puan ortalamalarına sahip olduklarını belirtmişlerdir.



Camilla (1991), öğrencilerin ailelerinin sosyal-ekonomik durumlarının, benlik saygısı, yalnızlığı ve depresyon düzeyleri ile ilişkilerini araştırmış, ailenin ekonomik zorluğunun, hem kız hemde erkek öğrencilerde, benlik saygısını, yalnızlık duygularını ve depresyon düzeylerini etkilediğini belirtmiştir. Aynı zamanda erkek öğrencilerde, suçluluk ve ekonomik durum arasında pozitif yönde ilişkinin olduğunu, olumlu ve destekleyici aile ilişkileri, ebeveynlerin evlilikten mutlu olmaları, ekonomik zorluğun olumsuz etkilerini azalttığını gözlemlemiştir.

Atik, Ünal ve Akyüz (1991), farklı liselere giden öğrencilerin bazı demografik özellikleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkiye bakmışlar, araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak benlik saygılarının yükseğe yakın, durumluk kaygı düzeylerinin düşük olduğunu saptamışlardır. Erkek öğrencilerin tartışmalara daha fazla katıldıkları gözlemlenirken, kız öğrencilerin ise daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

Odacı (1994), üniversite öğrencilerinin yalnızlık, benlik saygısı ve yakın ilişkiler kurabilme düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda; genel olarak öğrencilerin benlik saygı düzeylerinin yüksek olduğu, kız ve erkek üniversite öğrencilerinin benlik saygıları arasında anlamlı farklılığın olmadığı, öğrencilerin okudukları bölümlerle ve sınıf düzeyleri ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin yalnızlıkla, benlik saygıları arasında negatif bir ilişkinin olduğu yani benlik sayısı arttıkça yalnızlık düzeyinin azaldığı, öğrencilerin benlik saygısı ile yakın ilişki düzeylerinin pozitif yönlü olduğunu ve benlik saygısı puanları arttıkça yakın ilişki düzeyinin de arttığını vurgulamıştır.

Arıcak (1995), üniversite öğrencilerinin saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmasında öğrencilerin, benlik saygılarının yüksek, orta ve düşük puanları ile saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, okudukları sınıflara göre yine anlamlı farklılığın olmadığı, ancak benlik saygısı ile bölümler arasındaki farklılığın anlamlı

düzeyde olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda benlik saygısı, açısından, algılanan ana baba tutumlarında anlamlı düzeyde farklılıklar çıktığını saptamıştır.

Gür (1996), ergenlerde depresyon ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi bazı demokratik özelliklere göre incelemiş, araştırma sonucunda; öğrencilerin depresyon düzeyleri arttıkça, benlik saygılarında bir azalma olduğunu saptamıştır. Aynı zamanda, depresif belirtilerin artmasının, benlik saygısında bir azalma ile birlikte görülmesi cinsiyetler açısından manidar çıkmamış kız ve erkek öğrencilerin çok yakın puanlar aldıkları gözlemlenmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin yaş değişkenlerinin benlik saygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, ancak anne eğitim düzeyi ve kardeş sayısı değişkenlerinin benlik saygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Gross ve John (1997), lisede okuyan öğrencilerin benlik saygısı ile depresyon belirtileri arasındaki ilişkiye bakmışlar; benlik saygısı ve depresyon arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu, aynı zamanda ailelerin olumsuz davranışları ve acımasızca eleştirileri öğrencilerin depresyon durumunu artırdığını ve benlik saygılarının düşmesine neden olduğunu belirtmişlerdir.

Hodges ve Wolf (1997), iş birliğine dayalı öğretim teknikleri kullanarak olumlu bir sınıf ortamı oluşturup, övgü ve ödül kullanma gibi teknikler kullanmışlardır. Çalışma grubunu düşük benlik saygısı olan öğrencilerden oluşturmuştur, çalışma sonucunda; öğretmen-öğrenci arasındaki nitelik iletişim, arkadaşları arasındaki olumlu etkileşim, koruyucu sınıf atmosferi, benlik saygısını olumlu yönde etkilemiş, işbirliğine dayalı öğretim teknikleri uygulanan grupta, arkadaşlık ilişkileri olumlu yönde değiştiği, uygulamalara katılmanın benlik saygısını ve akademik başarıyı etkilediğini gözlemlemişlerdir.

Ohannessian, Lerner ve Von Eye (1999), öğrencilerin kendilerine yeterli duygularının depresyon ve kaygıda cinsiyet farkı gösterip göstermediğini incelemişler, araştırmalarında; erkek öğrencilerin kendilerine yeterlilik duyguları puanları, kızlara göre daha yüksek çıktığını, aynı zamanda erkek öğrencilerin daha az depresif ve daha az kaygılı olduklarını belirtmişlerdir.

Özgan (1999), lise öğrencilerinin benlik saygısı, akademik başarıları ve sınıf ortamını empatik olarak algılama düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiş, araştırmasında; farklı sınıflardaki öğrencilerin empatik sınıf ortamı tutum algılamaları arasında genel dağılım olarak anlamlı bir farkın olmadığını, benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre sınıf ortamını daha empatik algıladıklarını, annenin eğitim düzeyinin benlik saygısını ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini, babanın eğitim düzeyinin akademik başarıya etkisinin olmadığını ancak benlik saygısını olumlu yönde etkilediğini gözlemlemiştir.

Esenay (2002), üniversite öğrencilerinde sağlık davranışlarının sosyal destek ve benlik saygısı ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin cinsiyet ve okudukları bölümlerle sağlık davranışları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, sosyal destekle sağlık davranışları arasında, benlik saygısı ile sağlık davranışları arasında ve sosyal destekle benlik saygısı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu gözlemlenmiştir.

Kahriman ve Polat (2003), adolesanlarda aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonunda; aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ölçeği puanları ile benlik saygısı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlemlemiştir. Düz liseye giden öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuş, anneleri orta dereceli okul mezunu olan öğrencilerin benlik saygıları diğer gruplara göre anlamlı derecede yüksek olduğu, babanın eğitim düzeyinin ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, kardeş sayısı olarak üç kardeş olan öğrencilerin diğerlerine göre benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu saptamışlardır.

Aksaray (2003), ergenlerde benlik saygısı geliştirmede beceri eğitimi ve aktivite merkezi programlarının etkisi konulu yaptığı araştırmada, aktivite grubu ile kontrol grubu arasında ön-test puanları farklı değilken, son-test benlik saygısı puanlarında beceri ve aktivite grubu lehine anlamlı düzeyde farkın olduğu görülmüştür. Bütün aktivitelerin grup üyelerinin genel benlik saygısının

yükselmesine olumlu katkılar sağladığı ve bu katkıların kalıcı olduğunu grubun hemen sonunda elde edilen ölçümlerden ve on altı hafta sonra tekrarlanan izleme ölçümlerinden elde ettiği sonuçlardan yorumlamıştır.

Arıcak ve Dilmaç (2003), araştırma, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalında öğrenim gören lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin benlik saygıları ve mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma bulguları incelendiğinde, bayan öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, PDR bölümünde öğrenim görmekten memnun olanların olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek düzeyde benlik saygılarına sahip oldukları görülmüştür. Aynı zamanda tüm öğrencilerin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Arıcak ve Dilmaç, 2003).

Uyanık Balat ve Akman (2004), lise öğrencilerinin farklı sosyo-ekonomik değişkenlerine göre benlik saygısı düzeylerini araştırmışlardır. Araştırmada değişken olarak öğrencilerin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve devam ettikleri sınıfları ele almışlar ve benlik saygısı düzeylerine bakmışlardır. Araştırma sonucunda; hem kız hem erkek öğrencilerin benlik saygılarının yüksek olduğu, cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, sosyo-ekonomik düzey açısından alt, orta ve üst şeklinde algılayan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların olmadığı ve farklı sınıflara devam eden öğrencilerin, sınıf farklılıklarının benlik saygısını etkilemediği ve genel olarak benlik saygısı düzeylerinin yüksek olduğunu saptamışlardır.

Kaya ve Saçkes (2005), düşük benlik saygısına sahip ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri için benlik saygısı geliştirme programı oluşturmuşlar ve bu programın öğrencilerin benlik saygısı düzeylerine etkisini araştırmıştır. Deney ve kontrol gruplu çalışmada deney grubu ile sekiz oturumluk benlik saygısı geliştirme programı etkinlikleri yapmışlar ve benlik saygısını geliştirmeye yönelik olarak düzenlenen programın düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin, benlik saygısını artırmada anlamlı düzeyde etkili olduğunu saptamışlardır.

Yenidünya (2005), lise öğrencilerinin rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda; rekabetçi tutumla öğrencilerin cinsiyeti, yaş, öğrenim gördüğü okul, sınıf düzeyi ve okuduğu bölümlerin anlamlı bir ilişkisinin olmadığını saptamıştır. Aynı zamanda benlik saygısı ile cinsiyet, yaş, okuduğu okul, sınıf ve bölüm arasında da anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir. Akademik başarı puanı ile rekabetçi tutum ve benlik saygısı puanları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu saptamış ve öğrencilerin akademik başarıları ne kadar yükselirse rekabetçi tutum ve benlik saygıları düzeyinin o kadar artabileceği şeklinde yorumlamıştır.

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, kullanılan veri toplama araçları ve elde edilen verilerin istatistiksel analizi üzerinde durulmuştur.

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma karşılaştırma türü ilişkisel bir tarama modeli ile yapılmıştır. Tarama Modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi durumları içinde ve var olduğu gibi tanımlamaya çalışılır (Karasar, 2000).

### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın çalışma evrenini Konya’da il merkezinde Selçuklu merkez ilçesinde bulunan Orgeneral Bedrettin Demirel, Mareşal Mustafa Kemal, Mustafa Bülbül, Hocacihan, İsmailhakkı Tonguç İlköğretim okullarında eğitim ve öğretime devam eden 6.,7. ve 8. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Araştırma örneklemini, çalışma evrenini oluşturan ilköğretim okullarının 6.,7.ve 8.sınıf öğrencileri arasından tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiş, toplam 800 öğrenciden oluşmaktadır.

Örneklemin belirlenmesi amacıyla saptanan ilköğretim okullarına gidilerek müdürleriyle görüşülmüş ve araştırmanın amacı, yapılacak işlemler hakkında bilgi verilerek yardımları istenmiştir.

**Tablo 1**  
**Araştırma Kapsamına Alınan Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf**  
**Değişkenlerine Göre Dağılımları**

<b>Cinsiyet</b>	<b>6. Sınıf</b>	<b>7. Sınıf</b>	<b>8. Sınıf</b>	<b>TOPLAM</b>
Kız	130	150	126	406
Erkek	141	124	129	394
<b>TOPLAM</b>	271	274	255	<b>800</b>

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada öğrencilerin kişisel bilgileri ile ilgili verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen genel bilgi formu hazırlanarak bağımsız değişkenlere yönelik bilgiler toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin depresyon

düzeylerini ölçmek için Öy (1990) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği”, sosyal beceri düzeylerini ölçmek için Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ve Benlik Saygısı düzeyini ölçmek amacıyla Piers Harris’in geliştirmiş olduğu, Öner (1996) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavram Ölçeği’ kullanılmıştır.

### **Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği**

Öğrencilerin depresyon düzeylerini ölçmek için Öy (1990) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Toplam puanın yüksek oluşu, depresyon düzeyinin ya da şiddetinin yüksekliğine işaret etmektedir (Savaşır ve Şahin,1997).

Çocuklar için Depresyon Ölçeği önce Öy tarafından Türkçe’ ye çevrildikten sonra Hacettepe Üniversitesinde görevli dört öğretim üyesi tarafından son şekli verilmiştir. Ölçeğin son şekli başka bir uzman tarafından Türkçe’den İngilizce’ ye çevrilmiş ve ölçeğin aslıyla karşılaştırılmıştır. Türkçe çeviride anlam değişikliği bulunmamıştır.

Çocuklar için Depresyon Ölçeği 6-17 yaşlarına uygulanabilen bir ölçek olmasına rağmen, yapılmış olan çalışmada 9 yaşın altındakilerin ölçeği kavramakta güçlük çekebilecekleri, 13 yaşın üstündekilerin ise ergenlik dönemine girmeleri nedeniyle sonuçlarda sapmaya neden olabilecekleri düşünülerek 9-13 yaşa (İlkokul 4. sınıf – ortaokul 2. sınıf) uygun görülmüştür. Normatif veriler üç değişik sosyo-ekonomik düzeyi temsil ettiği düşünülen okullardan toplanmıştır. Ölçek, 210 kız, 222 erkek, toplam 432 öğrenciye uygulanmıştır. 432 öğrencinin ÇDE’ dan aldığı en düşük puan 1, en yüksek puan 32, puan ortalaması 11.32 (SD=5.71) olarak bildirilmektedir. Kız öğrencilerin aldığı en düşük puan 1, en yüksek puan 32, puan ortalaması 11.59 (SD=6.07) bulunurken, erkek öğrencilerin aldığı en düşük puan 1, en yüksek puan 31, ortalaması 11.08 (SD=5.33) olarak bulunmuştur. Kızlar ve erkeklerin puan ortalamalarının anlamlı farklılık göstermedikleri bildirilmektedir. Kesim puanı 19 olarak bulunmuştur.

### ***Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları***

*Test-tekrar test güvenirligi:* Ölçek, 380 öğrenciye ilk uygulamadan bir hafta sonra ikinci kez uygulanmış ve test-tekrar test güvenirligi 80 olarak bulunmuştur.

*Ölçüt bağıntılı geçerlik :* Çocuklar için Depresyon Ölçeği puanlarının Çocukluk Depresyonu Derecelendirme Ölçeği puanları ile korelasyonu 61 olarak bulunmuştur.

*Yapı geçerliği:* 59 öğrenciyle DSM-III tanı ölçütleri kullanılarak, depresyona yönelik ruhsal görüşme yapılmıştır. Klinik olarak depresyon tanısı alan, ancak ölçeğe göre depresyon tanısı almayanların oranı, % 66.67, klinik olarak depresyon tanısı almayan ancak ölçeğe göre depresyon tanısı alanların oranı % 12.50, ölçeğin doğru tanı koyma oranı ise % 84.75 olarak bildirilmiştir.

Psikiyatri kliniğine başvuran depresyon tanısı almış 8, depresyon tanısı almamış ancak diğer psikiyatrik tanıları almış olan 42, (toplam 50) çocuğun, Çocuklar için Depresyon Ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve depresyon tanısı alanların daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

### **Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY)**

Sosyal beceri düzeylerini ölçmek için Matson, Rotatory ve Hessel (1983) tarafından geliştirilen, Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

*Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları*

47 maddelik ölçeğin geçerlilik çalışması için yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin iki faktörde toplandığı görülmüştür. Faktör I olumsuz sosyal davranışlar, faktör II olumlu sosyal davranışlar şeklindedir. Benzer ölçek geçerliliğini belirlemek için, Sosyal Beceri Ölçeği (Kocayörük, 2000) ile ilişkisine bakılmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği ile Olumsuz Sosyal Davranışlar arasında  $r=-.16$ , Olumlu Sosyal Davranışlar arasında  $r=.36$  düzeyinde bir ilişki saptanmıştır (Bacanlı ve Erdoğan, 2003).

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları test-tekrar test güvenilirliği ve ölçeğin iç tutarlılığının hesaplanması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Ön test son test uygulamaları



arasında olumsuz sosyal davranışlar alt ölçeğinde .70, olumlu sosyal davranışlar arasında .74 düzeyinde ilişki bulunmuştur. Bu bulgular MESSY'nin test tekrar test güvenilirliğinin istatistiksel olarak yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı için yapılan madde analizi sonucunda 41 maddenin madde toplam korelasyonları .30'un üzerinde bulunmuştur. Diğer 7 madde .15 ile .29 arasındadır, bunlarda kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısı olumsuz sosyal davranışlar alt ölçeği için Alpha= .68, olumlu sosyal davranışlar için Alpha= .74 olarak hesaplanmıştır (Bacanlı ve Erdoğan, 2003).

### **Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavram Ölçeği**

'Kendim Hakkında Düşüncelerim' adı ile anılan 80 maddelik Piers-Harris'in Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği 9 ile 16 yaş grubundaki öğrenciler için 1964'de Piers ve Harris tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde geliştirilmiştir. Ölçek öğrencilerin kendilerine (öz'üne) yönelik düşünce, duygu ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlar. Bu ölçek çocuklarda öz kavramı ya da benlik anlayışının gelişimini, boyutlarını, kişilik ve çevre öğeleriyle olan ilişkilerini araştırma ve belirlemede kullanılır. Ölçek 80 betimleyici maddeden oluşmaktadır. Her maddeye evet ya da hayır şeklinde yanıtlar verilmektedir. Yüksek puanlar çocukların kendileri hakkındaki olumlu, düşük puanlar ise olumsuz öz-kavramına işaret etmektedir. Öz-kavramının mutluluk ve doyum (Happiness and Satisfaction), fiziksel görünüm ve özellikler (Physical Appearance and Attributes), zihin ve okul durumu (Intellectual and School Status), popülerite (Popularity), davranışsal uyum (Behavioral Adjustment) ve kaygıdan kurtulma (Freedom from Anxiety) gibi birkaç farklı ögesi bulunmakta ve ölçek bu altı alt faktörden oluşmaktadır.

Ülkemizde ölçeğin çeviri ve güvenilirlik çalışması Öner (1996), tarafından yapılmıştır. Türçeye çevrilen benlik kavramı ölçeği orijinal formdan istatistiksel düzeyde farklılık göstermediği, Türkçe ve İngilizce formların eşdeğer olduğu saptanmıştır (Öner, 1996).

#### *Ölçeğin Puanlanması:*

Puanlama cevap anahtarı kullanılarak yapılır. Ölçeğin amacı olumlu algılama ve düşünceleri saptama olduğundan, olumsuz yönde ifade edilmiş maddelere verilen 'hayır' cevabı doğru olarak kabul edilir.

Ölçek puanı, cevap anahtarına uyan maddelerin sayısal toplamıdır. Elde edilen öz kavramı ham puanı 0 ile 80 arasında değişir. Uygulamalar genelde, ham puanların 25 ile 75 arasında olduğunu göstermiştir (Öner, 1996).

*Ölçek Puanlarının Yorumlanması:*

Elde edilen ham puanlar, ortalama, standart sapma, yüzdelerle sıralama ve T puanı tablolarından yararlanılarak değerlendirilir.

Düşük puanlar bireyin öz kavramının düşük ya da olumsuz oluşuna işaret eder. Yüksek puanlar ise her zaman bireylerin gerçekten çok yüksek ya da olumlu bir öz kavramına sahip olduğunu göstermeyebilir. Bu durumda yüksek puanının geçerli olup olmadığını belirlemek için birey hakkında başka verilerden (diğer kişilik ölçümleri vb.) yararlanmak gerekebilir. Genelde dikkat çeken düşük puanlardır. Düşük öz kavramı puanları, yardıma gereksinimi olan öğrencilerin ayırt edilmesi ve tanınmasında önemli bir ipucu oluşturabilir (Öner, 1996).

*Piers Harris Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması:*

Piers Harris'in geliştirmiş olduğu çocuklarda öz kavramı ölçeğinin 3.-12. sınıf öğrencileriyle standardizasyonu yapılmıştır. Değişik yaş gruplarının ve cinsiyet farklarının olmadığı saptanan bu ölçeğin güvenirliliği, iç tutarlık ve değişmezlik (test-tekrar-test) teknikleriyle sınanmıştır. Spearman Brown ve Kuder Richardson 21 formülleri ile elde edilen iç tutarlılık katsayıları .78 ile .93 arası; Pearson Momentler Çarpımı formülü ile elde edilen puan değişmezliği korelasyon katsayıları .71 ile .77 arası bulunmuştur. Bu veriler ölçek güvenirliliğinin doyurucu olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Öner, 1996).

*Piers Harris Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeğinin Geçerlik Çalışması:*

Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliliği sınanırken Lippsit'in 'Öğrenci Problem İşaretleme' listeleri olmuştur. Ölçekle ölçütler arasında .68 ve .64 düzeyinde (anlamlı) korelasyonlar elde edilmiştir. Yapı geçerliliği için 456 altıncı sınıf öğrencisinin puanına çoklu faktör analizi uygulanmıştır. Varimax rotasyonu ile elde edilen 10 faktörden altısının yorumlanabilir nitelikte olduğu; faktörlerin toplam puan değişiminin %42'sini açıkladığı görülmüştür. Bu altı faktör ölçeğin alt testlerini oluşturmuştur. Katkı düzeyine göre sıralanan faktörler şöyle isimlendirilmiştir. (1) Davranış, (2) Zeka ve Okul Durumu, (3) Fiziksel Görünüm ve Nitelikleri, (4) Kaygı, (5) Sosyal Beğenirlik ya da Gözde Olma, (6) Mutluluk.

Ancak bu faktörlerin ölçeğin Türkçe formundaki sıralanışı orijinalindeki sıralanışından farklıdır. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam ölçek puanı değişimine katkı dereceleri bakımından (en yüksek katkıdan en düşük katkıya doğru) bu faktörlerin Türkçe Formdaki sıralanışı: (a) Mutluluk, (b) Kaygı, (c) Sosyal Beğenirlik ya da Gözde Olma, (d) Davranış, (e) Fiziksel Görünüm (f) Zihinsel Durum/Okul Durumu şeklinde olmuştur (Öner, 1996).

### **Verilerin Toplanması**

Bu araştırmanın verileri, Konya il merkezinde Selçuklu merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarından elde edilmiştir. Uygulama için okullara araştırmacı tarafından gidilmiş, daha önceden tesadüfi olarak seçilmiş 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerine ölçekler uygulanmıştır. Araştırma ve ölçek hakkında bilgi verildikten sonra 'Genel Bilgi Formu' ile birlikte ölçekler sınıflarda grup halinde uygulanarak veriler toplanmıştır.

### **Verilerin İstatistiksel Analizi**

Araştırmada genel bilgi formu ve ölçekler aracılığı ile ilköğretim 6, 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 800 öğrenciden elde edilen verilerin analizinde SPSS 10.0 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada istatistiksel analizler için çoklu regresyon, 't' testi, Varyans Analizi' ve Pearson Korelasyon Katsayısı tekniklerinden yararlanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda Tukey Testi kullanılmıştır.

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular alt problemlerdeki sırasına göre aşağıda sunulmuştur.

**1.0. Benlik Saygısının depresyon, olumsuz sosyal beceri ve olumlu sosyal beceri puanlarını yordaması ile ilgili olarak;**

**1.1. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygısı puanları depresyon puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?**

İlköğretim öğrencilerinin benlik saygısı alt boyutlarının depresyon puanlarını anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığını saptamak amacıyla çoklu regresyon analizi ile test edilmiş elde edilen sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2**

**Benlik Saygısının Depresyon Puanlarını Açıklama Gücü**

<b>Model</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>Mutluluk Kaygı Popülarite Uyum ve Davranış Fiziksel Görünüm Zihin ve Okul Durumu</b>	0,59	0,354	72,500	0,000

Benlik saygısının altı alt boyutunun bağımsız değişken olarak denkleme sokulması sonucu regresyon katsayısı 0.59 olarak hesaplanmıştır. Depresyon puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) % 35.4 düzeyinde adı geçen altı faktörden kaynaklandığı bulunmuştur. Ortaya çıkan 72.500 F değeri benlik saygısının bütün olarak depresyonu anlamlı düzeyde açıkladığını göstermektedir ( $p < .001$ ). Benlik saygısının depresyonu yordama gücü tablo 3’de gösterilmiştir.

**Tablo 3**

**Benlik Saygısının Depresyon Puanlarını Yordama Gücü**

<b>Benlik Saygısı</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>Standardize Edilmiş Beta</b>	<b>T</b>	<b>P</b>
<b>Mutluluk</b>	,093	-,341	-7,407	,000
<b>Kaygı</b>	,090	-,170	-4,692	,000
<b>Popülerite</b>	,107	-,063	-1,667	,096
<b>Uyum ve Davranış</b>	,077	-,001	-,018	,986
<b>Fiziksel Görünüm</b>	,102	-,023	-,615	,539
<b>Zihinsel ve Okul Durumu</b>	,131	-,146	-4,273	,000

Tablo 3 incelendiğinde benlik saygısı alt boyutlarından mutluluk ( $t=-7.407$ ;  $p < .001$ ), kaygı ( $t=-4.692$ ;  $p < .001$ ) ve zihinsel ve okul durumu alt boyutunun ( $t=-4.273$ ;  $p < .001$ ) depresyonu anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Benlik saygısı alt boyutlarından popülerite, uyum ve davranış ve fiziksel görünüm alt boyutları ise depresyon puanlarını yordamada anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ).

**1.2. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygısı puanları olumsuz sosyal beceri puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?**

İlköğretim öğrencilerinin benlik saygısı alt boyutlarının olumsuz sosyal beceri puanlarını anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığını saptamak amacıyla çoklu regresyon analizi ile test edilmiş elde edilen sonuçlar tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4**

**Benlik Saygısının Olumsuz Sosyal Beceri Puanlarını Açıklama Gücü**

<b>Model</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>Mutluluk Kaygı Popülarite Uyum ve Davranış Fiziksel Görünüm Zihin ve Okul Durumu</b>	0,21	0,045	6,276	0,000

Tablo 4 incelendiğinde benlik saygısının altı alt boyutunun bağımsız değişken olarak denkleme sokulması sonucu regresyon katsayısı 0.21 olarak hesaplanmıştır. Olumsuz sosyal beceri puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) % 4.5 düzeyinde adı geçen altı faktörden kaynaklandığı bulunmuştur. Ortaya çıkan 6.276 F değeri benlik saygısının bütün olarak olumsuz sosyal beceri puanlarını anlamlı düzeyde açıkladığını göstermektedir ( $p < .001$ ). Benlik saygısının olumsuz sosyal beceri puanlarını yordama gücü tablo 5’de gösterilmiştir.

**Tablo 5**

**Benlik Saygısının Olumsuz Sosyal Beceri Puanlarını Yordama Gücü**

<b>Benlik Saygısı</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>Standardize Edilmiş Beta</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>Mutluluk</b>	,187	,017	,301	,764
<b>Kaygı</b>	,181	-,061	-1,376	,169
<b>Popülarite</b>	,216	,137	2,981	,003
<b>Uyum ve Davranış</b>	,156	-,233	-5,005	,000
<b>Fiziksel Görünüm</b>	,206	-,018	-,392	,695
<b>Zihinsel ve Okul Durumu</b>	,264	,047	1,120	,263

Tablo 5 incelendiğinde benlik saygısı alt boyutlarından popülarite ( $t= 2.981$ ;  $p< .01$ ) ve uyum ve davranış alt boyutunun ( $t=-5.005$ ;  $p< .001$ ) olumsuz sosyal beceri puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Benlik saygısı alt boyutlarından mutluluk, kaygı, fiziksel görünüm ve zihinsel ve okul durumu alt boyutları ise olumsuz sosyal beceri puanlarını yordamada anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür ( $p>.05$ ).

### 1.3. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygısı puanları olumlu sosyal beceri puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

İlköğretim öğrencilerinin benlik saygısı alt boyutlarının olumlu sosyal beceri puanlarını anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığını saptamak amacıyla çoklu regresyon analizi ile test edilmiş elde edilen sonuçlar tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

#### **Benlik Saygısının Olumlu Sosyal Beceri Puanlarını Açıklama Gücü**

<b>Model</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>Mutluluk Kaygı Popülarite Uyum ve Davranış Fiziksel Görünüm Zihin ve Okul Durumu</b>	0,19	0,037	5,042	0,000

Tablo 6 incelendiğinde benlik saygısının altı alt boyutunun bağımsız değişken olarak denkleme sokulması sonucu regresyon katsayısı 0.19 olarak hesaplanmıştır. Olumlu sosyal beceri puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) % 3.7 düzeyinde adı geçen altı faktörden kaynaklandığı bulunmuştur. Ortaya çıkan 5.042 F değeri benlik saygısının bütün olarak olumlu sosyal beceri puanlarını anlamlı düzeyde açıkladığını göstermektedir ( $p < .001$ ). Benlik saygısının olumlu sosyal beceri puanlarını yordama gücü tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7**

#### **Benlik Saygısının Olumlu Sosyal Beceri Puanlarını Yordama Gücü**



<b>Benlik Saygısı</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>Standardize Edilmiş Beta</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>Mutluluk</b>	,238	,033	,588	,557
<b>Kaygı</b>	,230	-,032	-,717	,474
<b>Popülarite</b>	,275	,108	2,352	,019
<b>Uyum ve Davranış</b>	,199	,004	,096	,924
<b>Fiziksel Görünüm</b>	,262	,013	,278	,781
<b>Zihinsel ve Okul Durumu</b>	,336	,097	2,313	,021

Tablo 7 incelendiğinde benlik saygısı alt boyutlarından popülarite ( $t= 2.352$ ;  $p < .05$ ) ve zihinsel ve okul durumu alt boyutunun ( $t= 2.313$ ;  $p < .05$ ) olumlu sosyal beceri puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Benlik saygısı alt boyutlarından mutluluk, kaygı, uyum ve davranış, ve fiziksel görünüm alt boyutları ise olumlu sosyal beceri puanlarını yordamada anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ).

**1.4. Benlik Saygısı ile depresyon, olumsuz sosyal beceri ve olumlu sosyal beceri puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?**

**Tablo 8**  
**Depresyon ile Benlik Saygısı Alt Boyutları Arasındaki İlişki**

	Mutluluk	Kaygı	Popülerite	Davranış ve Uyum	Fiziksel Görünüm	Zihinsel ve Okul Durumu
r	-,551	-,453	-,392	-,384	-,355	-,385
<b>Depresyon</b>						
p	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Tablo 8 incelendiğinde depresyon ile mutluluk, kaygı, popülerite, davranış ve uyum, fiziksel görünüm ve zihinsel ve okul durumu alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuca göre depresyon düzeyi arttıkça benlik saygısı düşmekte, yada benlik saygısı arttıkça depresyon azalmaktadır denilebilir.

**Tablo 9**  
**Olumsuz ve Olumlu Sosyal Beceriler ile Benlik Saygısı Alt Boyutları Arasındaki İlişki**

	Mutluluk	Kaygı	Popülerite	Davranış ve Uyum	Fiziksel Görünüm	Zihinsel ve Okul Durumu
<b>Olumsuz Sosyal Beceri</b>						
r	-,077	-,095	,013	-,167	-,016	-,004
p	,030	,007	,714	,000	,660	,903
r	,125	,067	,165	,108	,120	,154
<b>Olumlu Sosyal Beceri</b>						
p	,000	,059	,000	,002	,001	,000
N	800	800	800	800	800	800

Tablo 9 incelendiğinde olumsuz sosyal beceri puanları ile mutluluk, kaygı, davranış ve uyum alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise olumlu sosyal beceri puanları ile benlik

saygısı alt boyutlarından mutluluk, popülerite, davranış ve uyum, fiziksel görünüm ve zihinsel ve okul durumu puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

**2.0. İlköğretim öğrencilerinin depresyon puanlarının özlük nitelikleri açısından incelenmesi ile ilgili olarak;**

**2.1. İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamaları sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

İlköğretim öğrencilerinin sınıf değişkenine göre depresyon puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, anlamlı çıkan sonuçlar da farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen istatistiksel sonuçlar tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Depresyon Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları**

Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	F	Tukey Testi Sonuçları
6. sınıf	271	10,55	5,61	7.089 p<.001 Önemli	8>6, 8>7
7. sınıf	274	10,38	6,20		
8. sınıf	255	12,21	6,63		

Tablo 10 incelendiğinde uygulanan varyans analizi sonucunda ilköğretim öğrencilerinin sınıf değişkenine göre depresyon puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür ( $F=7.089$ ,  $p<.001$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin depresyon puan ortalamaları 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

**2.2. İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmış, istatistiksel sonuçlar tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Depresyon Puanlarına Ait t-testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	P-Değeri
Kız	406	11,20	6,15	0,848	0,397
Erkek	394	10,83	6,24		P>0.05
					Önemsiz

Tablo 11 incelendiğinde kız öğrencilerin depresyon puan ortalaması 11.20, erkek öğrencilerin puan ortalaması ise 10.83 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonucuna göre puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanmamıştır ( $p>.05$ ).

### 2.3. İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamaları anne çalışma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamalarının anne çalışma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmış, istatistiksel sonuçlar tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12.**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Anne Çalışma Değişkenine Göre Depresyon Puanlarına Ait t-testi Sonuçları**

Anne Çalışma	N	$\bar{X}$	Ss	t	P-Değeri
Çalışıyor	103	11,58	7,05	0.873	0,385
Çalışmıyor	697	10,94	6,06		p>0.05
					Önemsiz

Tablo 12’de görüldüğü gibi annesi çalışan öğrencilerin depresyon puan ortalaması 11.58, annesi çalışmayan öğrencilerin puan ortalaması ise 10.94 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup

olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonucuna göre puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür ( $p>.05$ ).

#### **2.4. İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamaları baba çalışma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamalarının baba çalışma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonuçları tablo 13’de sunulmuştur.

**Tablo 13.**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Baba Çalışma Değişkenine Göre Depresyon Puanlarına Ait t-testi Sonuçları**

<b>Baba Çalışma</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>P-Değeri</b>
Çalışıyor	737	10,89	6,24	-2.085	0,04
Çalışmıyor	62	12,40	5,39		p<0.05
					Önemli

Tablo 13 incelendiğinde babası çalışan öğrencilerin depresyon puan ortalaması 10.88, babası çalışmayan öğrencilerin puan ortalaması ise 12.40 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonucuna göre, babası çalışmayan öğrencilerin depresyon puan ortalaması babası çalışan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ).

#### **2.5. İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamaları kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

İlköğretim öğrencilerinin kardeş sayısı değişkenine göre depresyon puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, elde edilen istatistiksel sonuçlar tablo 14’de verilmiştir.

**Tablo 14**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Depresyon Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları**

Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	F	Tukey Testi Sonuçları
Tek Çocuk	29	10,41	7,16	1,546 p>005 Önemsiz	-
1	265	10,50	5,81		
2	319	10,99	6,20		
3	168	11,85	6,34		
4 ve daha fazla	19	12,47	7,96		

Tablo 14 incelendiğinde, uygulanan varyans analizi sonucunda ilköğretim öğrencilerinin kardeş sayısı değişkenine göre depresyon puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür ( $F=1.546, p>.05$ ).

### 2.6. İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamaları kaçınıcı çocuk olduğu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

İlköğretim öğrencilerinin ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu değişkenine göre depresyon puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 15’de sunulmuştur.

**Tablo 15**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Ailenin Kaçınıcı Çocuk Olduğu Değişkenine Göre Depresyon Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları**

Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz?	N	$\bar{X}$	Ss	F	Tukey Testi Sonuçları
Kardeşim Yok	29	12,31	7,32	1,553 p>005 Önemsiz	-
İlk çocuk	293	10,48	6,11		
Ortanca veya ortancalardan	242	11,45	5,94		
Son çocuk	236	11,10	6,39		

Tablo 15’de görüldüğü gibi, uygulanan varyans analizi sonucunda ilköğretim öğrencilerinin ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu değişkenine göre depresyon puan

ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür ( $F=1.553$ ,  $p>.05$ ).

### 2.7. İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamaları ailenin ortalama aylık geliri değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

İlköğretim öğrencilerinin ailenin ortalama aylık geliri değişkenine göre depresyon puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, anlamlı çıkan sonuçlar da farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen istatistiksel sonuçlar tablo 16'da sunulmuştur.

**Tablo 16**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Ailesinin Ortalama Aylık Geliri Değişkenine Göre Depresyon Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları**

Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	Ss	F	Tukey Testi Sonuçları
500 YTL ye kadar (1)	253	11,71	5,72	2,638 $p<0.05$ Önemli	1>3, 1>4 2>3, 2>4
501-750 (2)	169	11,57	6,76		
751-1000 (3)	183	10,21	5,57		
1001-1500 (4)	99	9,97	6,38		
1501 ve üstü (5)	96	10,87	7,05		

Tablo 16 incelendiğinde uygulanan varyans analizi sonucunda ilköğretim öğrencilerinin ailenin ortalama aylık geliri değişkenine göre depresyon puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür ( $F=2.638$ ,  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucunda, ailesinin ortalama aylık geliri 500 YTL olan öğrencilerin depresyon puan ortalaması, ailesinin geliri 751-1000 ve 1001-1500 YTL olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise, ailesinin ortalama aylık geliri 501-750 YTL olan öğrencilerin depresyon puan ortalaması, 751-1000 ve 1001-1500 YTL olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

### 2.8. İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamaları okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamalarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonuçları tablo 17’de sunulmuştur.

**Tablo 17**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Depresyon Puanlarına Ait t-testi Sonuçları**

<b>Okulöncesi Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>P-Değeri</b>
Evet	188	10,03	6,23	-2.506	0,01
Hayır	612	11,33	6,16		p<0.05
					Önemli

Tablo 17 incelendiğinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin depresyon puan ortalaması 10.03, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin puan ortalaması ise 11.33 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonucuna göre, okul öncesi eğitime devam etmeyen öğrencilerin depresyon puan ortalaması, devam eden öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (p<.05).

### 3.0. İlköğretim öğrencilerinin olumsuz sosyal beceri ve olumlu sosyal beceri puanlarının özlük nitelikleri açısından incelenmesi ile ilgili olarak;

#### 3.1. İlköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

İlköğretim öğrencilerinin sınıf değişkenine göre olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, elde edilen istatistiksel sonuçlar tablo 18’de ve tablo 19’da verilmiştir.



**Tablo 18**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Olumsuz Sosyal Beceri Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları**

Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	F	Tukey Testi Sonuçları
6. sınıf	271	55,14	10,46	1,004 $p>.05$ Önemsiz	-
7. sınıf	274	56,31	10,40		
8. sınıf	255	56,10	9,93		

Tablo 18 incelendiğinde, uygulanan varyans analizi sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin sınıf değişkenine göre olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmüştür ( $F=1.004, p>.05$ ).

**Tablo 19**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Olumlu Sosyal Beceri Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları**

Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	F	Tukey Testi Sonuçları
6. sınıf	271	75,48	13,99	4,791 $p<.05$ Önemli	7>6
7. sınıf	274	78,83	12,31		
8. sınıf	255	76,47	12,46		

Tablo 19'da görüldüğü gibi ilköğretim öğrencilerinin sınıf değişkenine göre olumlu sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanmıştır ( $F=4.791, p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan tukey testi sonucunda 7. sınıf öğrencilerinin olumlu sosyal beceri puan ortalamaları 6. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

### 3.2. İlköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

İlköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp

farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmış, istatistiksel sonuçlar tablo 20 ve tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 20**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Olumsuz Sosyal Beceri Puanlarına Ait t-testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	P-Değeri
Kız	406	54,76	9,54	-3,050	0,002
Erkek	394	56,96	10,88		p<0.05
					Önemli

Tablo 20 incelendiğinde kız öğrencilerin olumsuz sosyal beceri puan ortalaması 54.76, erkek öğrencilerin puan ortalaması ise 56.96 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonucuna göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur ( $p<.05$ ). Yani erkek öğrencilerin olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları kız öğrencilerden yüksektir.

**Tablo 21**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Olumlu Sosyal Beceri Puanlarına Ait t-testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	P-Değeri
Kız	406	77,64	12,00	1,543	0,123
Erkek	394	76,22	13,95		p>0.05
					Önemsiz

Tablo 21’de görüldüğü gibi, kız öğrencilerin olumlu sosyal beceri puan ortalaması 77.64, erkek öğrencilerin puan ortalaması ise 76.22 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonucuna göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

**3.3. İlköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları anne çalışma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

İlköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamalarının anne çalışma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmış, istatistiksel sonuçlar tablo 22 ve tablo 23’de sunulmuştur.

**Tablo 22**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Anne Çalışma Değişkenine Göre Olumsuz Sosyal Beceri Puanlarına Ait t-testi Sonuçları**

Anne Çalışma	N	$\bar{X}$	Ss	t	P-Değeri
Çalışıyor	103	56,60	10,99	0.751	0,454
Çalışmıyor	697	55,73	10,17		p>0.05
					Önemsiz

Tablo 22’de görüldüğü gibi, annesi çalışan öğrencilerin olumsuz sosyal beceri puan ortalaması 56.60, annesi çalışmayan öğrencilerin puan ortalaması ise 55.73 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonucuna göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır (p>.05).

**Tablo 23**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Anne Çalışma Değişkenine Göre Olumlu Sosyal Beceri Puanlarına Ait t-testi Sonuçları**

Anne Çalışma	N	$\bar{X}$	Ss	t	P-Değeri
Çalışıyor	103	78,12	13,11	0.978	0,330
Çalışmıyor	697	76,77	13,00		p>0.05
					Önemsiz

Tablo 23 incelendiğinde, annesi çalışan öğrencilerin olumlu sosyal beceri puan ortalaması 78.12, annesi çalışmayan öğrencilerin puan ortalaması ise 76.77 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonucuna göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

### **3.4. İlköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları baba çalışma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

İlköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamalarının baba çalışma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonuçları tablo 24 ve tablo 25’de sunulmuştur.

**Tablo 24**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Baba Çalışma Değişkenine Göre Olumsuz Sosyal Beceri Puanlarına Ait t-testi Sonuçları**

<b>Baba Çalışma</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>P-Değeri</b>
Çalışıyor	737	55,88	10,20	0,260	0,796
Çalışmıyor	62	55,50	11,31		$p>0.05$
					Önemsiz

Tablo 24’de görüldüğü gibi, babası çalışan öğrencilerin olumsuz sosyal beceri puan ortalaması 55.88, babası çalışmayan öğrencilerin puan ortalaması ise 55.50 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonucuna göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanmamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 25**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Baba Çalışma Değişkenine Göre Olumlu Sosyal Beceri Puanlarına Ait t-testi Sonuçları**

Baba Çalışma	N	$\bar{X}$	Ss	t	P-Değeri
Çalışıyor	737	77,12	13,13	1,395	0,167
Çalışmıyor	62	74,98	11,46		p>0.05
					Önemsiz

Tablo 25’de görüldüğü gibi, babası çalışan öğrencilerin olumlu sosyal beceri puan ortalaması 77.12, babası çalışmayan öğrencilerin puan ortalaması ise 74.98 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonucuna göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanmamıştır (p>.05).

### 3.5. İlköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

İlköğretim öğrencilerinin kardeş sayısı değişkenine göre olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, elde edilen istatistiksel sonuçlar tablo 26 ve tablo 27’de verilmiştir.

**Tablo 26**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Olumsuz Sosyal Beceri Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları**

Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	F	Tukey Testi Sonuçları
Tek Çocuk	29	58,58	8,80	1,569 p>005 Önemsiz	-
1	265	54,82	11,87		
2	319	55,91	9,00		
3	168	56,67	10,06		
4 ve daha fazla	19	57,47	9,76		

Tablo 26 incelendiğinde, uygulanan varyans analizi sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin kardeş sayısı değişkenine göre olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır ( $F=1.569, p>.05$ ).

**Tablo 27**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Olumlu Sosyal Beceri Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları**

Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	F	Tukey Testi Sonuçları
Tek Çocuk	29	81,06	7,43	0,849 $p>005$ Önemsiz	-
1	265	76,57	13,90		
2	319	76,90	12,41		
3	168	77,06	13,27		
4 ve daha fazla	19	75,42	14,53		

Tablo 27 incelendiğinde, uygulanan varyans analizi sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin kardeş sayısı değişkenine göre olumlu sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır ( $F=0.849, p>.05$ ).

### **3.6. İlköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları kaçınıcı çocuk olduğu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

İlköğretim öğrencilerinin kaçınıcı çocuk olduğu değişkenine göre olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, elde edilen istatistiksel sonuçlar tablo 28’de ve tablo 29’da verilmiştir.

**Tablo 28**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Ailenin Kaçınıcı Çocuk Olduğu Değişkenine Göre Olumsuz Sosyal Beceri Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları**

Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz?	N	$\bar{X}$	Ss	F	Tukey Testi Sonuçları
Kardeşim Yok (1)	29	59,10	10,19	2,888 p<0.05 Önemli	1>2, 4>2
İlk çocuk (2)	293	54,62	10,73		
Ortanca veya (3) ortancalardan	242	56,24	9,61		
Son çocuk (4)	236	56,56	10,25		

Tablo 28’de görüldüğü gibi ilköğretim öğrencilerinin kaçınıcı çocuk olduğu değişkenine göre olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanmıştır ( $F=2.888$ ,  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan tukey testi sonucunda tek çocukların ve ailenin doğum sırasına göre son çocukların olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları ilk çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

**Tablo 29**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Ailenin Kaçınıcı Çocuk Olduğu Değişkenine Göre Olumlu Sosyal Beceri Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları**

Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz?	N	$\bar{X}$	Ss	F	Tukey Testi Sonuçları
Kardeşim Yok (1)	29	78,96	8,20	1,164 p>0.05 Önemsiz	-
İlk çocuk (2)	293	76,53	13,59		
Ortanca veya (3) ortancalardan	242	76,15	12,75		
Son çocuk (4)	236	78,02	12,99		

Tablo 29’da görüldüğü gibi ilköğretim öğrencilerinin kaçınıcı çocuk olduğu değişkenine göre olumlu sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanmamıştır ( $F=1.164$ ,  $p>.05$ ).

**3.7. İlköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları ailenin ortalama aylık geliri değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

İlköğretim öğrencilerinin ailenin ortalama aylık geliri değişkenine göre olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, elde edilen istatistiksel sonuçlar tablo 30 ve tablo 31’de verilmiştir.

**Tablo 30**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Ailesinin Ortalama Aylık Geliri Değişkenine Göre Olumsuz Sosyal Beceri Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları**

Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	Ss	F	Tukey Testi Sonuçları
500 ytl ye kadar (1)	253	54,77	11,47	2,115 p>0.05 Önemsiz	-
501-750 (2)	169	55,27	9,27		
751-1000 (3)	183	56,12	10,07		
1001-1500 (4)	99	57,47	10,67		
1501 ve üstü (5)	96	57,51	8,14		

Tablo 30 incelendiğinde ilköğretim öğrencilerinin ailenin ortalama aylık geliri değişkenine göre olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür ( $F=2.115, p>.05$ ).

**Tablo 31**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Ailesinin Ortalama Aylık Geliri Değişkenine Göre Olumlu Sosyal Beceri Puanlarına Ait Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları**

Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	Ss	F	Tukey Testi Sonuçları
500 ytl ye kadar (1)	253	75,17	14,26	3,423 p<0.05 Önemli	4>1, 5>1
501-750 (2)	169	76,00	11,89		
751-1000 (3)	183	77,54	13,06		
1001-1500 (4)	99	79,31	11,58		
1501 ve üstü (5)	96	79,69	12,04		



Tablo 31 incelendiğinde uygulanan varyans analizi sonucunda ilköğretim öğrencilerinin ailenin ortalama aylık geliri değişkenine göre olumlu sosyal beceri puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmüştür ( $F=3.423$ ,  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucunda, ailesinin ortalama aylık geliri 1001-1500 YTL ve 1501 ve daha fazla olan öğrencilerin olumlu sosyal beceri puan ortalamaları ailesinin geliri 500 YTL olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

### 3.8. İlköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

İlköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamalarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmış, istatistiksel sonuçlar tablo 32 ve tablo 33’de verilmiştir.

**Tablo 32**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Olumsuz Sosyal Beceri Puanlarına Ait t-testi Sonuçları**

<b>Okulöncesi Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>P-Değeri</b>
Evet	188	56,79	10,63	1,404	0,161
Hayır	612	55,56	10,16		$p>0.05$
					Önemsiz

Tablo 32’de görüldüğü gibi, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin olumsuz sosyal beceri puan ortalaması 56.79, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin puan ortalaması ise 55.56 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonucuna göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

Tablo 33

**İlköğretim Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Olumlu Sosyal Beceri Puanlarına Ait t-testi Sonuçları**

<b>Okulöncesi Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>P-Değeri</b>
Evet	188	78,17	13,40	1,449	0,148
Hayır	612	76,57	12,88		p>0.05
					Önemsiz

Tablo 33’de görüldüğü gibi, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin olumlu sosyal beceri puan ortalaması 78.17, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin puan ortalaması ise 76.57 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonucuna göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

#### **A- Benlik Saygısının depresyon, olumsuz sosyal beceri ve olumlu sosyal beceri puanlarını yordaması ile ilgili olarak;**

Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin benlik saygısı alt boyutlarının depresyon puanlarını anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür. Benlik saygısı alt boyutlarından mutluluk ( $t=-7.407$ ;  $p< .001$ ), kaygı ( $t=-4.692$ ;  $p< .001$ ) ve zihinsel ve okul durumu alt boyutunun ( $t=-4.273$ ;  $p< .001$ ) depresyonu anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Benlik saygısı alt boyutlarından popülerite, uyum ve davranış ve fiziksel görünüm alt boyutları ise depresyon puanlarını anlamlı düzeyde yordamamaktadır. Bu sonuca göre mutluluk, kaygı, zihinsel ve okul durumu depresyonun önemli yordayıcılarıdır. Benlik saygısı yüksek olan çocukların depresyon duygusunu daha az yaşamaları beklenir. Çünkü benlik saygısı insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimi olarak tanımlanır. Benlik kavramı, benlik imgesinin beğenilip benimsenmesi benlik saygısını oluşturur (Yörükoğlu, 1989). Diğer taraftan benlik saygısının olumlu bir kişilik özelliği olarak kabul edildiği (Coopersmith, 1967), dikkate alındığında benlik saygısı yüksek bireylerin depresyon düzeylerinin düşük olması, kuramsal temelle de tutarlılık göstermektedir (Akt: Gür, 1996).

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise, ilköğretim öğrencilerinin benlik saygısı alt boyutlarının olumsuz ve olumlu sosyal beceri puanlarını anlamlı düzeyde açıklamasıdır. Benlik saygısı alt boyutlarından popülerite ( $t= 2.981$ ;  $p< .01$ ) ve uyum ve davranış alt boyutunun ( $t=-5.005$ ;  $p< .001$ ) olumsuz sosyal beceri puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktayken, benlik saygısı alt boyutlarından popülerite ( $t= 2.352$ ;  $p< .05$ ) ve zihinsel ve okul durumu alt boyutu ( $t= 2.313$ ;  $p< .05$ ) olumlu sosyal beceri puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Olumlu benlik saygısına sahip olmak, bireylerin sosyal beceri davranışlarına da olumlu bir şekilde yansımaktadır. Düşük benlik saygısına sahip bireyler, diğer kişilerden kendini geri çeken, kendini cezalandırıcı ve çevreye pasif adapte olurlar. Aynı zamanda

kendilerine de güvensizlerdir (Coopersmith, 1967). Dolayısıyla benlik saygısı düşük bireylerin, sosyal beceri düzeylerinin de yüksek olması beklenemez (Akt: Gür,1996)

Depresyon ile mutluluk, kaygı, popülerite, davranış ve uyum, fiziksel görünüm ve zihinsel ve okul durumu alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuca göre depresyon düzeyi arttıkça benlik saygısı düşmekte, benlik saygısının düşüklüğü ise depresyona neden olduğu söylenebilir. Depresif bir kişi dünyanın kötü bir yer olduğunu ve geleceğin ümitsiz olduğunu düşünür. Hayata karşı bu olumsuz tutumunun başka bir yönü olarak da kendine karşı da olumsuz tavırlar alır. Örneğin kendini değersiz, suçlu ve önemsiz hisseder. Bu durumda ise depresyonun düşük benlik saygısına neden olabileceği söylenebilir (Gür, 1996). Arı, Deniz ve Hamarta (2004), pansiyonlu ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada depresyonla benlik saygısı arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Diğer taraftan ilköğretim öğrencilerinin olumsuz sosyal beceri puanları ile mutluluk, kaygı, davranış ve uyum alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunurken, olumlu sosyal beceri puanları ile benlik saygısı alt boyutlarından mutluluk, popülerite, davranış ve uyum, fiziksel görünüm ve zihinsel ve okul durumu puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Benlik saygısı yüksek olan bireyler hem kendilerine hem de çevrelerine karşı güven duygusu geliştirirler. Bu güven duygusu onların sağlıklı ilişkiler kurmalarında önemli bir değişkendir (Arı, Deniz ve Hamarta, 2004). Dolayısıyla sosyal beceri düzeyi yüksek bireylerin benlik saygılarının da yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

#### **B- İlköğretim öğrencilerinin depresyon puanlarının özlük nitelikleri açısından incelenmesi ile ilgili olarak;**

Örnekleme oluşturan ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin depresyon puan ortalamalarında sınıf farkına göre anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın elde edilen bulgularına göre ilköğretim öğrencilerinin sınıf değişkenine göre depresyon puan ortalamalarının farklılaştığı gözlenmiştir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda en yüksek depresyon puanının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde olduğu görülmüştür. 8. sınıf öğrencilerinin depresyon puan ortalamaları 6 ve 7. sınıf öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

8. sınıf öğrencilerin puan ortalamasının 6 ve 7. sınıflara göre düzeyinin yüksek olmasında 8.sınıf öğrencilerinin 6 ve 7. sınıflara göre ergenliğe geçişi daha yoğun bir şekilde yaşadıkları, ergenliğe geçişle birlikte gelen sorunlarla daha çok mücadele içinde oldukları değerlendirilmiştir. Ayrıca yılsonunda girecekleri OKS sınavıyla birlikte lise ve dengi okullardan hangilerine devam edebileceklerinin kaygı ve stresi olduğu düşünülmektedir. Birçok mesleğe yönelik okullara da bu sınavlarla girilebildiğinden aile ve çevrenin öğrencilerden beklenti ve talepleri de bu oranın yüksek olmasına neden olmuş olabileceği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre ilköğretim öğrencilerinden kız ve erkek öğrencilerin depresyon puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmemiştir. Kızların depresyon puan ortalamalarının erkek öğrencilerin depresyon puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olup olmadığına ilişkin bulgular konusunda literature bakıldığında, depresyonun hangi cinsiyette daha fazla görüldüğüne dair araştırma bulguları birbirleri ile tutarsızdır.

Ergenlerde yapılan çalışmaların çoğunda cinsiyet farkı gözlenmektedir. (Reynolds, 1983;Kandel ve Davis 1986, Kashani ve ark. 1987; Lewinsohn ve ark. 1994; Akt: Gür, 1996). Bu çalışmalarda hem depresif belirtilerin hem de depresyon bozukluğunun kızlarda erkeklerden daha sık görüldüğü saptanmıştır. (Garrison ve diğ., 1989; Özbay ve diğ.,1991; Cohen ve diğ., 1993; Lewinsohn ve diğ., 1994, 1993; Akt: Gür, 1996). Bu bulgular araştırmamızın bulgularını destekler nitelikte değildir.

Bu araştırmanın bulgusu Friedrich (1988)' in, yaptığı araştırmada elde ettikleri bulguyla da paralellik göstermemektedir. Araştırmacılar Beck Depresyon Envanteri'nden erkeklerin kızlara oranla daha düşük puanlar aldıkları, kızların depresyona daha yatkın olduklarını saptamışlardır. Gjerde ve Black (1988) ve Lewinsohn ve diğerleri (1993)'nin yaptıkları araştırmalarda da kız ergenler erkek ergenlere göre daha depresif bulunmuştur. Marcotte (1996), yaptığı araştırmada ergenliğe girerken kızların erkeklere oranla daha fazla depresyon gösterdiklerini bulmuştur. Bu araştırmaların bulguları da araştırmamızın bulgularını destekler nitelikte değildir.

Bu araştırmada elde edilen bulgu Aydın (1988)'in yaptığı araştırmada elde ettiği bulguyu destekler niteliktedir. Aydın (1988)'in, Orta Doğu Teknik

Üniversitesi'nde 439 kız ve 359 erkek öğrenci üzerinde "Üniversite Öğrencilerinde Depresyon, Açıklama Biçimi ve Akademik Başarı" konulu araştırmasında öğrencilerin depresif belirtilerinde cinsiyete bağlı bir değişiklik göstermediği bulunmuştur.

Ayrıca Çuhadaroğlu (1993)'nin da yaptığı çalışmada elde edilen sonuç bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın bulgularına göre depresyon düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenemez.

İlköğretim öğrencilerinden annesi çalışanlar ile çalışmayanlar arasında depresyon düzeyleri bakımından anlamlı bir düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; annesi çalışan ya da çalışmayan öğrencilerin depresyon puan ortalamaları arasında anlamlı derecede bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Annesi çalışmayan öğrencilerin çoğunluğunun babasının çalıştığı ve ekonomik koşulların onun tarafından sağlandığı, ayrıca annesi çalışan öğrencilerin çalışma zamanı dışında annelerinden yeterince psikolojik ve sosyal destek gördükleri söylenebilir.

Araştırmanın diğer bölümünde ilköğretim öğrencilerinden babası çalışanlar ile çalışmayanlar arasında anlamlı bir düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; babası çalışmayan öğrencilerin depresyon puan ortalamasının babası çalışan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Aile içerisinde ekonomik gereklerin yerine getirilmesi yükümlülüğü büyük oranda babanın üzerindedir. Babanın çalışmadığı durumlarda gelir durumuna paralel olarak ailenin sosyo ekonomik durumu düşük olması nedeniyle çocuğun birkısım arzuları yerine getirilemez. Bu da çocuğun kendini güven içinde hissetmemesi gibi olumsuz bir sonuç verebilir. Kendini güvende hissetmeyen çocukta kendine saygı düşebilir ve bu da depresyona yol açabilmektedir (Yavuzer, 1998).

Araştırmamızda İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamalarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığı da incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; kendisi hariç 1,2,3,4 ve daha fazla kardeş sayısı değişkenine göre uygulanan varyans analizi sonucunda ilköğretim

öğrencilerinin depresyon puan ortalamalarında anlamlı bir düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Bu araştırmanın bulgusu Gür (1996)'ün yaptığı araştırmanın bulgusunu desteklememektedir. Gür'ün yaptığı araştırmada kardeş sayısının depresyon düzeyini etkilediği bulunmuştur. Araştırmada, tek çocuk olan ya da iki kardeş olan çocuğun anne-baba tarafından daha çok korunması, ilgilenilmesi, isteklerinin daha fazla yerine gelmesiyle depresyon yaşamayacağı buna karşılık kardeş sayısı fazlalaştıkça anne-babanın ilgisinin azalacağı, istediklerinin daha az yerine gelmesiyle depresyon meydana geleceği düşünülmüştür. Araştırmanın bulgusu bunu desteklememektedir. Bunun nedeni tek ve iki kardeş olan çocukların ailelerinden gördükleri sosyal desteğin bir benzerinin daha fazla kardeşi olan çocuğun da kardeşlerinden görmesi olabilir.

Araştırmamızın bulguları (Reinherz ve diğ., 1993), yaptıkları araştırmalarla da örtüşmemektedir. Yaptıkları araştırmalarda bireylerin kardeş sayıları arttıkça depresif belirti gösterme oranının da arttığı gözlenmiştir. Ayrıca ailesel etkenler içerisinde ele alınan doğum sırası ve kardeş sayısı gibi değişkenlerin depresyonla yakın ilişkisi olduğu ifade edilmektedir. Aile nüfusundaki artışın mevcut kaynakların kullanımında bir bölünmeye neden olduğu düşünülürse, tek çocuk olma durumuna göre, çok kardeşli olma durumu bu kaynaklardan daha az ve belli miktarlarda yararlanmayı gerektirebilir. Özellikle de dar gelirli aileler için bu durumun beraberinde zor yaşam koşulları ile birlikte depresif belirtileri gösterme oranını da artırabileceği söylenebilir.

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak kardeş sayıları ile depresyon düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmamızın ilköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamalarının kaçınıcı çocuk olduğuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığının incelendiği bölümde; Uygulanan varyans analizi sonucunda ilköğretim öğrencilerinin ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu değişkenine göre depresyon puanı ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Araştırma yapılırken doğum sırasına göre daha geride olan çocuğun ihtiyacı olan sevginin, anne-baba tarafından yeterince gösterilemeyeceği, ihtiyaçlarına karşı yeterli düzeyde duyarlı olunamayacağı, annenin daha az zaman ayıracağı ve bunun da

depresyona yol açacağı düşünülmüş buna karşı doğum sırası önde olan çocuğa daha duyarlı davranılacağı, anne-baba tarafından daha fazla ilgi gösterileceği ve çocukla daha fazla zaman geçirebilecekleri bunun da çocukta depresyon görülmesini engelleyeceği düşünülmüştür. Araştırmanın bulgusu bu denenceyi destekler nitelikte değildir. Bunun nedeni doğum sırasına göre ilk başlarda olan çocukların aileden gördüğü desteğin bir benzerini sonlarda yer alan çocukların kendilerinden büyük kardeşlerden görmesi olabilir. Anne-babaların ilk çocuklarının ihtiyaçlarına duyarlılık gösterilirken sonlarda olan çocukların ihtiyaçlarına kendinden büyük abla-abilerinin duyarlılık göstermesi etkili olabilir.

Araştırmanın bulgularına dayanılarak depresyon düzeylerinin doğum sırasına göre bir farklılık göstermediği söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusunda ise ilköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamalarında ailenin ortalama aylık geliri değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bulgulardan ilköğretim öğrencilerinden sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin depresyon düzeyi sosyo-ekonomik düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilerin depresyon düzeyinden daha yüksektir şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmamızda elde edilen bulgular literatürdeki çalışmalarla karşılaştırıldığında, Schoenbach ve arkadaşları (1982) ve Ayverdi (1990)' nin yaptıkları araştırma bulguları da bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen ergenlerde depresif belirtilerin daha yaygın olduğunu bulmuşlardır.

Gökçakan (1997)' in yaptığı araştırmanın bulguları bu araştırmanın, bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Gökçakan'ın araştırmasında depresyonun en çok düşük sosyo-ekonomik düzeyli öğrencilerde onu takiben ortanın üstü sosyo-ekonomik düzeyli öğrencilerde en az da orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerde olduğu bulunmuştur.

Ergenin ilgi ve faaliyetleri ve bu ilgi ve faaliyetlerle ne kadar ilgilenebileceği bir ölçüde yetiştiği ortamın ekonomik, sosyal ve eğitimsel düzeyine bağlıdır. Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe çocuk ilgisini çektığı



faaliyetlerle daha fazla ilgilenebilmektedir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması sonucunda çocuk arzularını yerine getiremez. Bu da çocuğun kendini güven içinde hissetmemesi gibi olumsuz bir sonuç verir (Yavuzer, 1998). Kendini güvende hissetmeyen çocukta kendine saygı düşebilir ve bu da depresyona yol açabilmektedir.

Çocuğun ilişki içinde bulunduğu arkadaş çevresiyle arasında sosyo-ekonomik düzey bakımından büyük farklar varsa, çocukta aşağılık duygusu gelişebilir. Ergen bu duyguyu daha şiddetli yaşar. Çünkü bu dönem ergenin arkadaşları tarafından benimsendiği ve kabul edildiği bir dönemdir (Yavuzer, 1998). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler tarafından kabul edilmemesiyle çocukta aşağılık duygusu gelişebilmekte ve bu da depresyona yol açabilmektedir.

Ayrıca sosyo-ekonomik düzey ailenin çocuğa karşı tutumunu da etkileyebilmektedir. Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe ailede demokratik tutum yer almakta, sosyo-ekonomik düzey düştükçe otoriter tutum çoğalmaktadır. Yine bu bağlamda sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler çocuğun ihtiyaçlarına daha duyarlı olabilmektedirler. Bu da çocuğa kendinin sevildiği ve kabul edildiği duygusunu yaşatmakta ve depresyon görülmemektedir.

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak, ilköğretim öğrencilerinin depresyon düzeylerinin sosyo-ekonomik düzeyden etkilendiği söylenebilir.

Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamalarının okul öncesi eğitime devam etmeyenlerde devam edenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi eğitimin öğrencilerin küçük yaşta olumlu sosyal beceri, ileride yaşantılarında kullanabilecekleri tutum ve davranışlar kazanmalarında etkin olduğu ve diğer öğrenci arkadaşları ile birlikte vakit geçirirken kazandıkları tutum ve davranışlarıyla kendilerine ait benlik saygısının arttığı ve ileriki yıllarda bu durumun depresyon düzeylerinin düşük çıkmasına etkisi olduğu söylenebilir.

**C- İlköğretim öğrencilerinin olumsuz sosyal beceri ve olumlu sosyal beceri puanlarının özlük nitelikleri açısından incelenmesi ile ilgili olarak;**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilköğretim öğrencilerinin sınıf değişkenine göre olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmüştür.

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

Yurtdışında yapılan çalışmalara göre, çocuklardaki olumsuz sosyal davranışların yaşla birlikte azalması beklenen bir sonuçtur. Çünkü çocuk büyüdükçe hem çevrenin ve ailenin kendisinden beklentileri, hem de girdiği sosyal ilişkilerin yapısı çocukluğuna göre farklılaşmaktadır. Bu durum da beraberinde çocuğun saldırganlık duygularını kontrol etmeyi ve öfkesini en uygun şekilde ifade etmeyi öğrenme zorunluluğunu getirmektedir. Aksi takdirde girdiği sosyal ilişkiler kısa süreli olacak ve hem akranları hem de önemseydiği diğer kişiler tarafından kabul görmeyecektir. Araştırmalar da bu yargıyı destekler şekilde, saldırgan davranışlar gösteren çocukların akranları tarafından yalıtıldığını göstermektedir (Erdoğan, 2003).

İlköğretim öğrencilerinin sınıf değişkenine göre olumlu sosyal beceri puanı ortalamaları arasında ise anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanmıştır. 7. sınıf öğrencilerinin olumlu sosyal beceri puan ortalamaları, 6. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Kız ve erkek öğrencilerin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığı da incelenmiştir. Erkek öğrencilerin olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları kız öğrencilerden yüksek bulunurken olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları cinsiyet açısından anlamlı bir düzeyde farklılaşmamıştır.

Konu ile ilgili olarak daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında, Erdoğan (2003) ve Alpa-Bilbay (1999) tarafından yapılan araştırmalarda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla olumlu sosyal davranış gösterdiği ve erkeklerin daha fazla olumsuz sosyal davranış gösterdiği bulunmuştur. Bu araştırmaların bulguları araştırmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Bu konudaki diğer çalışmalarda kızların olumlu sosyal davranış puanlarının daha düşük çıktığı bulunmuş ve açıklamasında; Ergenlik dönemi, kızlarda erkeklere

göre daha erken başlamaktadır ve bu 11–13 yaşları arasına rastlamaktadır. Erkeklerde ise ergenliğin ilk yılları 13–15 yaşları arasına rastlamaktadır (Kulaksızoğlu, 2000). Ergenlik çağının ilk yılları da çalkantılı geçmektedir (Kılıçcı, 1999). Bu açıdan bakıldığında kızların ergenliğe erkeklerden daha erken girmeleri, ergenlik problemleriyle bu yaşlar arasında karşı karşıya kaldıklarını gösterebilir.

Literatürdeki diğer bir çalışmada ise kızların sosyal zekâ ortalamaları erkeklerin sosyal zeka ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur (Silvera ve diğ., 2001).

İlköğretim öğrencilerinin olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları anne çalışma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığı da incelenmiştir. Annesi çalışan öğrencilerin olumsuz sosyal beceri puanı ortalamaları ile annesi çalışmayan öğrencilerin olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunamamıştır.

Ayrıca örnekleme oluşturan ilköğretim öğrencilerinin olumlu sosyal beceri puan ortalamaları anne çalışma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Annesi çalışan öğrencilerin olumlu sosyal beceri puanı ortalamaları ile annesi çalışmayan öğrencilerin olumlu sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunamamıştır.

Anne çalışan ailelerde çocukların annelerinin evde olduğu zamanlarda kendilerine gösterilen psikolojik desteğin annenin çalıştığı zamanlardaki boşluğu doldurduğu söylenebilir.

Babası çalışan ve çalışmayan öğrencilerin olumsuz sosyal beceri puan ortalamalarının anlamlı düzeyde bir farklılaşma göstermediği saptanmıştır.

Aynı şekilde babası çalışan öğrencilerin olumlu sosyal beceri puan ortalaması (77.02), babası çalışmayan öğrencilerin puan ortalaması ise (74.98) olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonucuna göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanmamıştır.

İlköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları arasında kardeş sayısı bakımında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığına bakılmış; kendisi hariç 1,2,3,4 ve daha fazla kardeş sayısı değişkenine göre

uygulanan varyans analizi sonucunda olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır.

İlköğretim öğrencilerinin ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu değişkenine göre olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanmıştır. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda tek çocukların ve ailenin doğum sırasına göre son çocukları olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları diğer çocuklardan anlamlı derecede yüksek olduğu değerlendirilmiştir.

İlköğretim öğrencilerinin ailenin kaçınıcı çocuğu olduğuna göre olumlu sosyal beceri puanı ortalamaları arasında yapılan değerlendirmede anlamlı bir düzeyde bir farklılaşma saptanamamıştır.

İlköğretim öğrencilerinin ailelerinin ortalama aylık gelir değişkenine göre olumsuz sosyal beceri puan ortalamasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. İlköğretim öğrencilerinin ortalama aylık gelir değişkenine göre olumlu sosyal beceri puan ortalamalarında ise anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucunda ailesinin ortalama aylık geliri 1001-1500 YTL ve 1501 YTL ve daha fazla olan öğrencilerin olumlu sosyal beceri puan ortalamaları ailesinin geliri 500 YTL olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Genelde, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ana babaların alt sosyo-ekonomik düzeydeki ana babalara kıyasla, çocuğun gelişimini olumlu biçimde etkileyecek tutum ve düşünceleri daha sıklıkla taşıdıkları görülmektedir (Hortaçsu,2003). Bacanlı (1997), kendini ayarlama ile sosyo ekonomik düzey arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuştur.

Erdoğan (2003), Sosyo-ekonomik düzeyin olumlu sosyal davranışlar üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Kupersmidt ve arkadaşları, alt ve orta sosyoekonomik düzeylerdeki mahallelerde yaşamının farklı kesimdeki çocukların arkadaşlık ilişkileri ve saldırganlıkları üzerindeki etkilerini incelemiş ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki mahallelerde oturmanın risk grubundaki çocuklar açısından olumsuz modellerin azlığı nedeniyle engelleyici bir işlevi olduğunu ve orta sınıftaki çocukların arkadaşlarıyla ilişkilerini kolaylaştırarak daha geniş bir arkadaş grubu edinmelerine yardımcı olduğunu söylemişlerdir.

Hortaçsu, (2003), ise ailenin sosyo-ekonomik koşulları, aile hayatının ruh sağlığını etkilediği gibi, çocuğun kişiliğini de etkiler. Arzularının doyum bulamamasının yanında yoksulluk nedeniyle sürekli olarak açlık ve soğuğa maruz kalan çocuklarda endişe görülür. Bu da kişilik yapısında derin izler bırakabilir ve çocuğun kendini güven içinde hissetmemesi gibi kötü bir sonuç verir. Çocuğun ilişki içinde bulunduğu arkadaş çevresiyle arasında mali açıdan büyük farklar varsa, çocukta aşağılık duygusu gelişebilir. Bu duygu, özellikle gençlik çağında en şiddetli derecesini bulur (Yavuzer,1996).

İlköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamalarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmış, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ve okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin olumsuz beceri puan ortalaması arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunamamıştır.

Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin sosyal beceri puan ortalamasına da bakılmış puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Ulaşılan genel sonuçlar araştırmanın bağımlı değişkenleri olan ilköğretim okulu öğrencilerinin depresyon ve sosyal beceri düzeyleri, benlik saygısı, cinsiyet, ekonomik ve sosyal durumlar açısından ele alınmıştır.

Benlik saygısı alt boyutlarından mutluluk, kaygı, zihinsel ve okul durumu alt boyutunun depresyonu anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Benlik saygısı alt boyutlarından popülerite, uyum ve davranış ve fiziksel görünüm alt boyutları ise depresyon puanlarını anlamlı düzeyde yordamamaktadır. Bu sonuca göre mutluluk, kaygı, zihinsel ve okul durumu depresyonun önemli yordayıcılarıdır. Benlik saygısı yüksek olan çocukların depresyon duygusunu daha az yaşamaları beklenir. Çünkü benlik saygısı insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimi olarak tanımlanır.

Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin benlik saygısı alt boyutlarının depresyon puanlarını anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür. Bu sonuca göre mutluluk, kaygı, zihinsel ve okul durumu depresyonun önemli yordayıcılarıdır. Benlik saygısı yüksek olan çocukların depresyon duygusunu daha az yaşamaları beklenir. Çünkü benlik saygısı insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimi olarak tanımlanır.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise, ilköğretim öğrencilerinin benlik saygısı alt boyutlarının olumsuz ve olumlu sosyal beceri puanlarını anlamlı düzeyde açıklamasıdır.

Olumlu benlik saygısına sahip olmak, bireylerin sosyal beceri davranışlarına da olumlu bir şekilde yansımaktadır. Düşük benlik saygısına sahip bireyler, diğer kişilerden kendini geri çeken, kendini cezalandırıcı ve çevreye pasif adapte oldukları görülmüştür.

Depresyon ile mutluluk, kaygı, popülerite, davranış ve uyum, fiziksel görünüm ve zihinsel ve okul durumu alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuca göre depresyon düzeyi arttıkça benlik saygısı düşmekte, benlik saygısının düşüklüğü ise depresyona neden olduğu söylenebilir.

Depresif bir kişi dñyanın kötü bir yer olduğunu ve geleceğin ümitsiz olduğunu düşünür. Hayata karşı bu olumsuz tutumunun başka bir yönü olarak da kendine karşı da olumsuz tavırlar aldığı görölmüştür.

Diğer taraftan ilköğretim öğrencilerinin olumsuz sosyal beceri puanları ile mutluluk, kaygı, davranış ve uyum alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunurken, olumlu sosyal beceri puanları ile benlik saygısı alt boyutlarından mutluluk, popölarite, davranış ve uyum, fiziksel görñnüm ve zihinsel ve okul durumu puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görölmüştür. Benlik saygısı yüksek olan bireyler hem kendilerine hem de çevrelerine karşı güven duygusu geliştirirler.

İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamalarında sınıf farkına göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görölmüştür. 8. sınıf öğrencilerinin depresyon puan ortalamaları 6 ve 7. sınıf öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmamızın bulgularına göre kız öğrencilerin depresyon puan ortalamaları ile erkek öğrencilerin depresyon puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma tespit edilememiştir. Bu bulgular cinsiyetle depresyon düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir kısım çalışma ile benzerlik gösterirken diğer bir kısım çalışmalar ile benzerlik göstermemektedir.

Araştırmanın bulgularına göre annesi çalışan ya da çalışmayan öğrencilerin depresyon puan ortalamaları arasında anlamlı derecede bir farklılaşmanın olmadığı görölmüştür. Babası çalışanlar ile çalışmayanlar arasında anlamlı bir düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığına bakılmış, bulgulara göre; babası çalışmayan öğrencilerin depresyon puan ortalaması babası çalışan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu görölmüştür.

Araştırmamızda İlköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamalarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir düzeyde bir farklılaşma olmadığı görölmüştür. Bu araştırmanın bulgularına dayanarak kardeş sayıları ile depresyon düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görölmüştür.

Araştırmamızın ilköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamalarının kaçınıcı çocuk olduğuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığına ilişkin bulgularda ise anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görölmüştür. Araştırmanın

bulgularına dayanılarak depresyon düzeylerinin doğum sırasına göre bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre ilköğretim öğrencilerinden sosyo-ekonomik düzeyi çok düşük ve düşük olan öğrencilerin depresyon düzeyi sosyo-ekonomik düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilerin depresyon düzeyinden daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın bulgularına dayanarak, ilköğretim öğrencilerinin depresyon düzeylerinin sosyo-ekonomik düzeyden etkilendiği görülmüştür.

Araştırmanın bulgularına göre ilköğretim öğrencilerinin depresyon puan ortalamalarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiş, okul öncesi eğitime devam etmeyen öğrencilerin depresyon puan ortalaması, devam eden öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilköğretim öğrencilerinin sınıf değişkenine göre olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmüştür. İlköğretim öğrencilerinin sınıf değişkenine göre olumlu sosyal beceri puanı ortalamaları arasında ise anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanmıştır. 7. sınıf öğrencilerinin olumlu sosyal beceri puan ortalamaları, 6. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Kız ve erkek öğrencilerin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur. Erkek öğrencilerin olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları kız öğrencilerden yüksektir. Kız ve erkek öğrencilerin olumlu sosyal beceri puan ortalamalarının karşılaştırılmasında ise, anlamlı bir düzeyde farklılaşma bulunmamıştır.

Araştırmamızda annesi çalışan öğrencilerin olumsuz sosyal beceri puanı ortalamaları ile annesi çalışmayan öğrencilerin olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunamamıştır. Aynı şekilde annesi çalışan öğrencilerin olumlu sosyal beceri puanı ortalamaları ile annesi çalışmayan öğrencilerin olumlu sosyal beceri puan ortalamaları arasında da anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunamamıştır.

Araştırmamızda babası çalışan öğrencilerin olumsuz sosyal beceri puanı ortalamaları ile babası çalışmayan öğrencilerin olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunamamıştır. Aynı şekilde



babası çalışan öğrencilerin olumlu sosyal beceri puanı ortalamaları ile babası çalışmayan öğrencilerin olumlu sosyal beceri puan ortalamaları arasında da anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır.

Araştırmamızda ilköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamaları arasında kardeş sayısı bakımında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır.

Araştırmamızda ilköğretim öğrencilerinin ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu değişkenine göre olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanmıştır. Tek çocukların ve ailenin doğum sırasına göre son çocukların olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları diğer çocuklardan anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. İlköğretim öğrencilerinin ailenin kaçınıcı çocuğu olduğuna göre olumlu sosyal beceri puanı ortalamaları arasında ise anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanamamıştır.

İlköğretim öğrencilerinin ailelerinin ortalama aylık gelir değişkenine göre olumsuz sosyal beceri puan ortalamasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Araştırmamızda ilköğretim öğrencilerinin ortalama aylık değişkenine göre olumlu sosyal beceri puan ortalamalarında ise anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Ailesinin ortalama aylık geliri orta ve yüksek olan öğrencilerin olumlu sosyal beceri puan ortalamaları, ortalama aylık geliri düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmamızda, ilköğretim öğrencilerinin olumsuz ve olumlu sosyal beceri puan ortalamalarında okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır.

## **ÖNERİLER**

1- Araştırmamızda elde edilen Kız öğrencilerin depresyon düzeyleri ile erkek öğrencilerin depresyon düzeyleri arasında anlamlı derecede bir fark olmadığı sonucu daha önce yapılan araştırmalarda cinsiyete göre anlamlı derecede fark bulunduğu sonucu çıktığından bundan sonraki yapılacak araştırmalarda konunun bu boyutundaki ilişki bu açıdan değerlendirilebilir.

2- Çocukların depresyon ve sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkiye dönük araştırmalar yeterli düzeyde değildir. Konuya ilişkin araştırma sayısının artması gerekmektedir. Bu araştırmalarda elde edilen bulgular çocuklarda sosyal beceri düzeyinin yükseltilmesi, depresyon düzeyinin aşağıya çekilmesi konularında psikolojik danışmanlara, anne ve babalara, öğretmen ile öğrencilere katkı sağlayacaktır.

3- Çocukların sosyal beceri düzeylerindeki iyileşmeler, depresyon düzeylerini olumlu olarak etkileyeceğinden ilköğretim kurumlarındaki öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla, sosyal beceri eğitimi veren guruplar açılabilir. Özellikle ilköğretim kurumlarındaki öğrenciler için psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri içerisinde sosyal beceri eğitimi verilebilir.

4- Bundan sonra yapılacak araştırmalarda daha geniş bir örneklem grubu ile ortaöğretim ve yüksek öğrenim kurumlarındaki öğrencilerle daha uzun süreli olarak yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- ACAR, N.V. Grupla Atılganlık Eğitiminin Bireylerin Atılganlık Düzeyine Etkisi. H.Ü.S.B.E. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), 1980.
- AKÇAY, G. “Ergen Kız ve Yetişkin Kadınlarda Bilişsel ve Algısal Açından Depresyonun Karşılaştırılması”, Uzmanlık Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilimdalı, 1989.
- AKKÖK, F. **İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi** (Anne-Baba El Kitabı).İstanbul: M.E.B.Yayımları, 2003.
- AKSARAY, S. “Ergenlerde Benlik Saygısı Geliştirmede Beceri Eğitimi ve Aktivite Merkezli Programların Etkisi”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.
- ALPER, Y. **Bütün Yönleriyle Depresyon**. Gendaş A.Ş. İstanbul, 1999.
- ALTINOĞLU-DİKMEER, D.İ. **Sosyal Beceri Eğitimin Sosyal İçeride Dönük Ergenlerin İçeride Dönüklük Düzeylerine Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.
- ALPA-BİLBAY,A. Effectiveness of Social Skills Training Program to Enhance the Peer Relations of Low Accepted Fourth Grade Children. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, 1999.
- ANGOLD, A.. “Childhood and Adolescent Deppresion: 1 Epidemiological and Aetiological Aspect”, **British Journal of Psychiatry**, 152, 601-617, 1988.
- ARI, R.DENİZ, E.HAMARTA.E. “PİO’da Öğrenim Gören 9-16 Yaş Gurubu Kız Öğrencilerin Öz-Kavramı ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi” **12.Eğitim Bilimleri Kongresi**, Ankara: 2004.
- ARICAK, O.T. “ Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı İlişkisi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.
- ARICAK, O.T. ve DİLMAÇ, B. “Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Bir Takım Değişkenler Açısından Benlik Saygısı ile Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi”. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Cilt 3, No: 1, 1-7, 2003.

- ARICAK, O.T. "Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik Saygısı ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi". (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- ATİK, Ü; ÜNAL, S; AKYÜZ, K. "Lise Öğrencilerinin Özsaygı ve Yaşam Doyumu Düzeylerini Etkileyen Etmenler" Antalya: 27. Ulusal Psikiyatrik Bilimler Kongresi, 1991.
- ATKINSON, R. **Psikolojiye Giriş**. İstanbul, 1990.
- ATKINSON, R. HİLGARD E & ATKINSON R.C. "Psikolojiye Giriş". (Çeviren: Kemal ATAKAY). İstanbul: Sosyal Yayınları, 1995.
- ATKINSON, R.L., ATKINSON, R.C., SMİTH, E.E. ve BEM, D.J. **Introduction to Psychology**, 10 th Edition. Harcourt, Brace and Jovanovich, New York, 1999.
- AYOK, A. "Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin insan Doğası ve Depresyon Düzeyi Bağlantıları" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, 1995.
- AYTAR, G. ve ERKMAN, F. "Bir Grup Üniversite Öğrencisinde Yaşam Olayları, Depresyon ve Kaygı Araştırması". **XXI. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi**. Adana:Çukurova Üniversitesi Yayını, 75-79, 1985.
- AVCIOĞLU, H. **Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi**. Ankara: Kök Yayıncılık, 2005.
- AYVERDİ, M. "Erken Ergenlik Dönemi Ergenlerinin Depresyon Düzeylerini Etkileyen Bazı Dış Etmenler". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1990.
- AYDIN, G. "Sosyal Başarı Eğitimi İle Sosyal Beceri Eğitiminin Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Davranışının Ortadan Kaldırılmasına Etkisi". (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1985.
- AYDIN, G. "Üniversite Öğrencilerinde Depresyon Açıklama Biçimi ve Akademik Başarı İlişkisi", **Psikoloji Dergisi**. Sayı: 22, s.6, 13, 1988.
- BACANLI, H. "Kendini Ayarlama Becerisinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi". (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990.
- BACANLI, H. "Sosyal Zeka", **Eğitim Dergisi**. Sayı:7, M.E.B. Yayını, 1994.

- BACANLI, H. **Sosyal İlişkilerde Benlik Kendini Ayarlamının Psikolojisi**. İstanbul: Meb Yayınları, 1997.
- BACANLI, H. **Sosyal Beceri Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1999.
- BATTLE, J. "The Relationship Between Self-Esteem and Depression". **Psychological Report**. Vol:42.745-746, 1987.
- BATTLE, J. "Relationship Between Self Esteem and Depression Among High School Students". *Perceptual and Motor Skills* V.:51.157-158, 1980.
- BAYMUR, F. Genel Psikoloji. İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 1994.
- BECK, A.T. 1967 Depression: clinical experimental and theoretical aspects. Harpert and Row, New York.
- BECK, A.T. Assessment Of Depression. The Depression Inventory. **Pharmacopsychiatr.** 7;151-169, 1974
- BEN-AMOS, B. "Depression and Conduct Disorders in Children and Adolescents: A Review Literature" *Bulletin of the Menninger Clinic*. 56, 188-208, 1992.
- BİLBAY, A.A. ve KÖSEOĞLU, F. "Arkadaşlarınca Düşük Kabul Gören 4. ve 6. Sınıfların Akran İlişkilerini Güçlendirmek İçin Geliştirilen Sosyal Beceriler Programının Etkinliği". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, 1999.
- BİRMAHER, B., RYAN, N.D., WILLIAMSON, D.E., BRENT, D.A., KAUFMAN, J., DAHL, R.E., PEREL, J. ve NELSON, B. "Childhood And Adolescent Depression: A Review Of The Past 10 Years. Part 1", **Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**. 35, 1427-1439, 1996.
- BİLGİN, Ş. "Ergenlerde Kaygı ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi, 2001.
- BLACKBURN, IM. **Depresyon ve başa çıkma yolları**. (Çeviren: M.K. Şahin ve R.N. Rugancı). İstanbul : Remzi Kitabevi, 1996.
- BORATAV, C. "Duygudurum Bozuklukları ve Nozoloji: Eleştirel Bir İnceleme". *Duygudurum Dizisi*. 1, 18-28, 2000.
- BOYACIOĞLU, G. "Üniversite Öğrencilerinde Kişilerarası Şemalar ve Deprasif Belirtiler Arasındaki İlişkiler". **Klinik Psikoloji Programı**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1994.

- BOZKURT, N. "Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Depresyon ve Kaygı Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler". *Eğitim ve Bilim*. 29 (133): 52-59, .2004.
- BRANSTAIN, M.R., A.S. BELLACAK ve M. HERSON. "Social Skills Training For Unassertive Children: A Miltiple baseline Analysis". **Journal of Applied Behavior Analysis**. 10, 183-195, 1977.
- BURNS, R.L., D'ZURILLA, N. "Individual Diference in Percived Information Processing Styles in Stres of Life Events". **Journal of Behavior Medicine**. 4, 139-157, 1999.
- BURGER, J.M. **Kişilik**. (Çeviren : Sarıoğlu, İ.D.E). İstanbul: Karnüs Yayınları, 2006.
- CALDARELLA, P.MERREL, K.W. "Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviours". **School Psychology Review**. Vol.26,2, 1997.
- CAMİLLA, S. "Economic Hardship, Family Relationships and Adolescent Distress". *Dissertation Abstracts International*. Vol:52, 1991.
- CANBOLAT, B.I., ÖRSEL, S., AKDEMİR, A., ÖZBAY, M.H. "Ergenlerin Kendilik Algılamasında Beden İmajının ve beden Kitle İndeksin Rolü". **3 P Psikiyatri Psikofarmakoloji Dergisi**. Sayı 11/2, 2003.
- CARTLEDGE, G.F. ve MILBURN, J. "Teaching Social Skills to Children and Youth". U.S.A. Allyn an Bacon Massachuets. 1995.
- CEBECİ, S.A. ve AYDEMİR, Ç. "Birinci Basamak Sağlık Hizmetlerinde Depresyon". (Editör: H. Kumbasar). Ankara: Modern Tıp Seminerleri Dizisi, Depresyon Güneş Kitabevi Yayınları, 2001.
- CEYHAN,E.,Ceyhan, A.A. ve Kurtıylmaz, Y." Depression Among Turkish Female and Male Universty Students" *Social Behavior And Personality*, 33 (4), 329-340, 2005.
- CEYLAN, M.E. TİMUÇİN, O. "Duygudurum Bozuklukları-Biyolojik Pisikiyatri". İstanbul: Lilly A.Ş. Yayınları, 2001.
- CHARTIER, G.M. ve LASSEN, M.K. "Adolescent Depression: Children's Depression Inverty Norms, Suiidal Ideation and (Weak) Gender Effects". **Adolescence**. 29 n. 116, p. 859-864, 1994.
- CHOU, K.L. **The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Reliability and Validity of A Chinese Translation**. *Personality Ant Individual Differences*, 22, 123-125, 1997.

- CLAY, D.L., ANDERSON, W.P. DIXON, W.A. Relationship Between Anger Expression And Stres İn Predictiğg Depression. Journal Of Counseling And Development. 72, 91-94, 1993.
- COHEN, P.J., KASEN, S., VELEZ, C.N. “An Epidemiological Study Of Disorder İn Late Childhood And Adolescence- I Age And Gender Specifie Prevalence”. Journal of Child Psychology and Psychiarty. 34/6 ss: 854-867, 1993.
- COMBS, M.L. ve SLABAY, D.A. Social Skills Training With Children. **In Advances in Clinical Child Psychology**, Lahey B.B. and Kazdin, A. E. (Ed). Vol. 1 New york, 1977
- COMBS, M.L. ve D.A, SLABY. Social Skills Training with Children. **Advances İn Clinical Child Psychology**. 1, 161-201 New York: Plenum, 1997.
- COOPER, R.K. ve Sawaf, A. “Liderlikte Duygusal Zeka Yönetim ve Organizasyonlarda Duygusal Zeka”. (Çeviren: Ayman Z.B. ve Sancar, B.). İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1997.
- COOPERSMİTH, S. “ The Antecedents of Self-Esteem”. San Francisco: W.H. Freeman and Company, 1967.
- CÜCELOĞLU, D. **Yeniden İnsan İnsana**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1995.
- ÇAKIL, N. “Grupla Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.
- ÇELİKKOL, A. Ruh Hastalıklarından Korunma. İstanbul: Gendaş Yayınları, 1999.
- ÇETİN, F. BİLBAY, A. ALBAYRAK, D. **Çocuklarda Sosyal Beceriler: Araştırmadan Uygulamaya Grup Eğitimi**. İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 2002.
- ÇORAPÇIOĞLU, Ö., AYTÜL “Cezaevinde Yalnızlık ve Yalnızlığın Depresyonla ilişkisi”. Kriz Dergisi, c:6, s:1, sh:21-31, 1998.
- ÇUHADADOĞLU, F. “Üniversite Öğrencilerinde Psikiyatrik Semptom Dağılımı”. XXII. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Marmaris, 1986.
- ÇUHADAROĞLU, F. ve SONUVAR, B. “Adolesan İntiharları- Risk Faktörleri Üzerine Bir İnceleme”. **Türk Psikiyatri Dergisi**. 3(3); 222-226, 1992.

- ÇUHADAROĞLU, F. “Adölesanlarda Depresyon ve Anksiyetenin Birlikte Görülmesi: Bir Araştırma”. **Türk Psikiyatri Dergisi**. 4:(3), s.189-194, 1993.
- ÇULHA, M ve DERELİ, A.A. “Atılgnlık Eğitimi Programı”. **Psikoloji Dergisi**. 6 (21), 124-127, 1987.
- DENİZ, E. “Üniversite Öğrencilerin Karar Verme Stratejileri ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Ta-Baskın Ben Durumları ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.
- DENİZ, M.E. ve YILMAZ, E; “Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 25, 17-26, 2006.
- DİLEK, H. “Farklı Eğitim Programlarına Devam Eden Lise II. Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Anaba Baların Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2007.
- DOĞAN, O. “Depresyonun Epidemiyolojisi”. **Duygudurum Dizisi**. s.1, sf. 29-38, 2000.
- EGAN, G. **Psikolojik Danışmaya Giriş**. (Editör: Füsun AKKOYUN) Ankara: Form Ofset, 1994.
- EISENBERG, S., VE DELANEY, D.J. **Psikolojik Danışma Süreci**, (Çeviren: Nihal Ören- Mehmet Takkaç) İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi, 1993.
- ERDOĞAN, F; BACANLI, H. “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (MESSY) Türkçeye Uyarlanması”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**. Cilt 3, Sayı 2, 2003.
- ERİM, B. “Yetiştirme Yurtlarında ve Aileleri Yanında Yaşayan Ergenlerin Benlik Saygısı Depresyon ve Yalnızlık Düzeyleri ile Sosyal Destek Sistemleri Açısından Karşılaştırması”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.
- ESENAY, F.I. “Üniversite Öğrencilerinde Sağlık Davranışlarının Sosyal Destek ve Benlik Saygısı ile İlişkinin İncelenmesi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İzmir: 9 Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2002.



- FRIEDRICH;R.J. “ Depression and Suicidal Ideation in Early Adolescents”  
Journal of Youth and Adolescence, 11, 403-407. 1988.
- GANDER, M.; GARDİNER, H. (Çeviren: Onur Bekir) Çocuk ve Ergen Gelişimi.  
İmge Kitabevi, Ankara, 1995.
- GJERDE, B. “Adolescent Antecedents of Depressive Symptomatology at Age  
18”, **Psychological Bulletin**. 1988.
- GEÇTAN. Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1995.
- GEÇTAN. Psikanaliz ve Sonrası. İstanbul: Remzi Kitabevi, 5.Basım, 1998.
- GÖĞÜŞ, A.K. “Depresyonun Klinik Belirtileri”, Duygudurum Dizisi, 1, 39-33, 2000.
- GÖKÇAKAN, N. "Çeşitli Derecelerdeki Depresyonun Giderilmesinde Beck'in  
Bilişsel Terapisinin Etkinliğinin İncelenmesi". (Yayınlanmamış  
Doktora Tezi). **Trabzon:** Karadeniz Teknik Üniversitesi, 1997.
- GÖKNAR. Bilinçli Çocuk Yetiştirme. Antalya: Akdeniz Kitabevi, 2003.
- GRESHAM, F. and ELLIOT, S. “Assessment and Classification of Children's Social  
Skill: A Review of Methods and Issues”. **Scholl Psychology Review**.  
13,292-301, 1984.
- GRESHAM, F.M. ve NAGLE, R.J. “Social Skills Training With Children:  
Responsiveness To Modelingi and Coachingi as Afunction of Peer  
Orientation”. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. 18,  
718-729, 1980.
- GRESHAM, F.M. Conceptual Issues in the Assesment of Social Competence in  
Children. In P.S., 1986.
- GRESHAM, F.M. “Best Practices İn Social Sills Training”. A. Thomas And  
J.Grimes. Best Practices İn School Psychology-Iı 695-709.  
Washington: DC; National Association Of School Psychologist, 1990
- GROSS. JJ., JOHN,O.P. “Revealing Feelings: Facets of Emotional Expressivity in  
Self-Report. Peer Datings and Behavior”. **Journal of Personality and  
Social Psychology**. Vol:42. 435-438, 1997.

- GRUSEC, J.E. ve LYTTON, H. **Social Development: History, Theroy and Research**. New York: Springer-Verlang, 1988.
- GÜÇLÜ, N. “Okul Müdürlerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma”. **VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Konya: 1998.
- GÜR, A. “Ergenlerde Depresyon ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1996.
- GÜRÇAY, S.S. “Bazı Kişiler Değişkenler, Algılanan Sosyal Destek ve Atılganlığın Karar Verme Stilleriyle İlişkisi”. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 1998.
- GÜNEY, M. “Üniversite Öğrencileri Arasında Depresyon ve Problem Alanlarının Akademik Başarı ile İlişkileri”. (Yayınlanmamış Doçentlik Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi, 1982.
- GÜNEY, M. “Üniversite Öğrencileri Arasında Sorunlarla Semptomlar Arasındaki İlişki”. XXI. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi Kitabı. Adana, : a, s.98-101, 1985.
- GÜR, A. “Ergenlerde Depresyon ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1996.
- HAMARTA, E. “Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Öğrencilerin Özlük Nitelikleri Açısından İncelenmesi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000.
- HAMARTA, E. “Üniversite Öğrencilerinin Yakın İlişkilerindeki Bazı Değişkenlerin (Benlik Saygısı, Depresyon ve Saplantılı Düşünme) Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004.
- HAMMEN, C., HENRY, R. Ve DALEY, S.E. “Depression and Sensitaton to Stressors Among Young Women as A Function of Childhood Adversity”. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. 68, 782-787, 2000.

- HANKİN, B.L. ve ABRAMSON, L.Y. "Development of Gender Differences In Depression: Description and Possible Explanations." *Annals of Medicine*. 31:372-379, 1999.
- HARRINGTON, R.C., FUDGE, H., RUTTER, M., PICKLES, A. ve HILL, J. "Adult Outcomes of Childhood and Adolescent Depression: I. Psychiatric Status", *Archives of General Psychiatry*. 47, 465-473, 1990.
- HARRINGTON, R.C., VOSTANİS, P. "Longitudinal Perspectives and Affective Disorder in Children and Adolescents. In: *The Depressed Child and Adolescent: Developmental and Clinical Perspectives*", Goodyer IM, ed. Cambridge, England: Cambridge University Press, 311-334, 1995.
- HODGES, L., Wolf, L.J. "Promoting Self-Esteem in a Caring Positive Classroom". (Masters Action Research Project). IRI/Skylight: Saint Xavier University, 1997.
- HORTAÇSU, N. **Çocuklukta İlişkiler**. İstanbul: İmge Kitabevi, 2003.
- HURLOCK, B. Elizabeth, *Adolescent Development*, Mc Graw-Hill Book Company, New York, 1955.
- İLHAN, İ.Ö. *Depresyon Epidemiyolojisi, Risk Etkenleri, Sonuçları ve Tanısı*. H.Kumbasar (Ed.), *Modern Tıp Seminerleri Dizisi, Depresyon*, Güneş Kitabevi Yayınları, Ankara: (18), 1-7, 2001.
- KABAKÇI, E. "Üniversite Öğrencilerinde Sosyotrapik/Otonomik Kişilik Özellikleri, Yaşam Olayları ve Depresif Belirtiler". *Cilt:12, Sayı:4, ss:273-282*, 2001.
- KAHRİMAN, İ., POLAT, S. "Adolesanlarda Aileden ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki". **Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi**, 2003.
- KALAFAT, S. "Depresyon ve Mutluka Otomatik Düşüncelerin Rolü". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD, 1996.
- KALTIALA-HEİNE, R., RİMPELA, M., RANTANEN, P. ve LAİPPALA, P. "Adolescent Depression: The role Of Discontinuities In Life Course Ant Social Support". *Journal Of Affective Disorders*. 64, 155-166, 2001.

- KANDEL, D. B.; DAVIS M. A. 1 “Seguale of Adalescent Depressiue Symptoms” **Archives of General Psychiatry.** 43, 255-262, 1986.
- KAPLAN, S., HANG G. And WEINHOLD, C. Epidemiology of Depressive Symptomology in Adolescents. *J.Am. Acad. Child Psychiatry.* 23;91-98, 1984.
- KAPLAN, H.,SADOCK, B. “Pocket Handbook Of Clinical Psychiatry”, 2 nd Edition, Klinik Psikiyatri El Kitabı, 2. Baskı, (Çeviri: Okan ÇALIYURT, Cengiz TUĞLU) Nobel Tıp Kitabevleri, s:23, 1999.
- KARADAYI, F. “Üniversite Öğrencilerinde Bazı Kişilik Özelliklerine Göre Psikolojik Belirtilerin İncelenmesi”. **3 P Dergisi**, c:3, s:44, sh: 256-262, 1995.
- KASHANİ, J.H., CARLOS, G.A., BEXK, N.C. Depresion, Depressive Symptoms and Depressed Mood Among a Community Sample of Adolescents. *Am. J.Psychiatry.* 26;541-545, 1987.
- KAYA, A. “17 Ağustos 1999 Marmara ve 12 Kasım 1999 Bolu-Düzce Depremlerini Yaşayan Üniversite Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi”. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 147, 780-784, 2004.
- KAYA, A. SAÇKES, M. “ Deneysel Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları”. ( Editör: Erkan, S., KAYA, A.). Ankara: Pegem Yayıncılık, 2005.
- KAYAALP, L. “Çocuk ve Ergenlerde Depresyon”. Somatizasyon ve Psikiyatrik Aciller Sempozyumu, 59, 60-61, 1999.
- KILIÇCI, Y. “Üniversite Öğrencilerinin Kendilerini Kabulünü Etkileyen Bazı Değişkenler.” (Yayınlanmamış Doçentlik Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1981.
- KILIÇCI Y. “ 6-15 Yaş Öğrencilerinin Gelişimsel Güçleri ve Kişilik Gelişimlerini Kolaylaştırma”. İlköğretimde Rehberlik. Yıldız Kuzgun (Editör). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara, 1999.
- KORKUT, F. Önleyici Rehberlik. Ankara: Anı Yayıncılık, 2004.
- KOVACS, M., GOLDSTON, D. ve GATSONİS, C. “Suicidal Behaviors and Childhood Onset Depressive Disorders”. **Journal of American Academy of Child ünd Adolescent Psychiarty**, 32, 8-20, 1993.
- KÖROĞLU, E. “Depresif Durumların Kliniği”, Depresyon Monoğrafları Serisi-1, Hekimler Yay., Ankara, 1993.

- KÖROĞLU, E. **Depresyon Nedir, Nasıl Baş Edilir?** Ankara: HYB. Yayıncılık, 2004.
- KULAKSIZOĞLU, A. **Ergenlik Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2006.
- KULAKSIZOĞLU, A. Ergenlik Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi, 4.Basım, 2000.
- KULAKSIZOĞLU, ADNAN. Ergenlik Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1998.
- KUZGUN, Y. “Ana Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1972.
- KUZGUN. “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği”. T.C.M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1996.
- KUZGUN, Y. “Eğitimde Bireysel Farklılıklar”. Zeka ve Yetenekler. Ankara: Nobel Yayınevi, 2004.
- LITTAUER, F. **Depresyonu Yenmek**. (Çeviren: Demet Dizman). İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2000.
- MC FALL, R.M. “A Review and reformulation of the concept of social skills”. Behavioral Assessment, 4, 1-33, 1982.
- MARLOWE, H.A., JR. “Social Intelligence Evidence For Multidimensionality and Construct Independence. **Journal of Educational Psychology**. 78, 52-58, 1986.
- MATSON, J.L., TERLONGE, C., GONZALEZ, M.L., RIVET, T. **An Evaluation of Social and adaptive Skills in Adults With Bipolar Disorder and Severe/Profound intellectual Disability**. Research in Developmental Disabilities, 2005.
- MACKINNON, A., HENDERSON, A.S., ANDREWS, G. “Parental ‘Affectionless Control’ As An Antecedent To Adult Depression: A Risk Factor Redefined” **Psychological Medicine**. 23, 135-141, 1992.
- MARCOTTE, D. “Irrational Beliefs and Depression Adolescence”, **Adolescence** 31 (124), p.935-954, 1996.
- MICHELSON, L. “Social skills assessment of children” In B B Lahey ve A.E. Kazdin (Eds) *Advances in clinical child psychology*. N Y Plenum Pres, 1981

- MILLER, J. "The titer mother's child and the cow mother's child: a preliminary look at a Bru epic." In Robert S. Bauer (ed.), *Collected papers on Southeast Asian and Pacific languages*, 111-139. Pacific Linguistics, 530. Canberra: Pacific Linguistics, Research School of Pacific and Asian Studies Australian National University, 2002.
- MORRIS, C.G. **Psikolojiyi Anlamak (Psikolojiye Giriş)**. (Çeviren: H.B. Ayvaşık, ve M. Sayıl). Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No:23, 1996.
- MOOTE J., T.GERALD T., SMTYT, NANEY J., WODARKSİ, JOHN S. Social Skilis Training with Youth in School Settings: A Review. **Research on Social Work Practice**. 9, 427-439, 1999.
- NOWICKİ, E.A. A. Meta Analysis of the Social Competence of Children With Learning Disabilities Compared to Classmates Of Low and AVERAGE to High Achievement. Volume 26, Summer, 2003.
- ODACI, H. "Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yalnızlık, Benlik Saygısı ve Yakın İlişkiler Kurabilme Düzeylerinin ve Bu Düzeyler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi ). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.
- OHANNESIAN, C; LERNER, R; KVON EYE, A. "Does Self-Competence Predict Gender Differences in Adolescents Depression and Anxiety". **Journal of Adolescence**. 22-3, 1999.
- ÖNCÜ, R. *Gelişim Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi, 1992.
- ÖNER, N. Piers Harris'in "Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği" El Kitabı. Ankara: Türk Psikologlar Derneği, 1996
- ÖZGAN, H. "Lise Öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferi Algılamaları, Başarıları ve Benlik Saygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi ve Aralarındaki İlişkinin Belirlenmesi". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- ÖZGEN, F. AYDIN, H. "Travma Sonrası Stres Bozukluğu". **Klinik Psikiyatri Dergisi**. 1, 34-41, 1999.
- ÖZMEN, E. "Depresyon: Genel Bir Gözden Geçirme". **Depresyon Dergisi**, 1996.
- ÖY., B. "Çocukluk Depresyon Ölçeğinin Öğrenciler ve Çocuk Ruh Sağlığı Kliniğine Başvuran Çocuklarda uygulanması". (Basılmamış Çocuk Psikiyatrisi

Uzmanlık Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Ana Bilim Dalı, 1990.

ÖY., B. “Çocuk ve Ergenlerde Depresyon Epidemiyolojisi ve Risk Etkenleri”. **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**. 2/1, 40-45, 1995.

ÖZTÜRK, M., ORHAN. “Göçle İlgili Kimlik Sorunları ve Psikoterapi İlkeleri”. **Türk Psikiyatri Dergisi**. 7, 3, 185-190, 1996.

ÖZTÜRK, M., KİŞİOĞLU, A.N., KIRBIYIK, S., USKUN, E. “Isparta İl Merkezinde Birinci Basamak Sağlık Hizmeti Veren Kurumlarda Çalışan Personelde Tükenmişlik, İşe Bağlı Gerginlik ve İş Doyumu Düzeyleri”. Sağlık Çalışanlarının Sağlığı, 2. Ulusal Kongresi, 2001.

ÖZTÜRK, O. “Ruh Sağlığı Bozuklukları”. Ankara: Nobel Tıp Kitabevi, 9. Basım, 2002.

ÖZTÜRK, O. “Ruh Sağlığı ve Bozuklukları”. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım, 2004.

PARKER G, Roy K Adolescent depression: a review Aust NZJ Psychiatry, 35:572, 2001.

PETERSEN, A.C., COMPAS, B.E., BROOKS-GUNN, J., STEMMLER, M., EY, S. ve GRANT, E.K. “Depression in Adolescence”. **American Psychologist**, 48, 155-168,1993.

PIAGET, J. ve INHELDER, B. The Psychology of The Child. Basic Boks. New York: 1969.

PUTALLAZ, M. Ve GOTTMAN, J.M. An interactional Model of Children’s Entry Into Peer Groups. **Child Development**, 52, 986-994, 1981.

RAO, U., WEISSMAN, M.M., MARTİN, J.A., HAMMOND, R.W. “Childhood Depression and and Risk Of Suicide: A Preliminary Report Of A Longitudinal Study”. **Journal of American Academy of Child and Adolscent Psychiarty**, 32, 714-722, 1993.

- REHM, L.P., TYNDALL, C.I. MOOD DİSORDERS, P.B. SUTKER ve ADAMS H.E. **Comprehensive Handbook of Psychopathology**. New York: Plenum Press, 235-261, 1993.
- REINHERZ, H.Z., R.M. GIACONIA VE DİĞERLERİ “Psychosocial Risks for Major Depression in Late Adolescence: A Longitudinal Community Study.” *Journal Of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32 (6) : 1155-1163, 1993.
- RİGGİO, H.R. Personality and Social Skill Differences Between Adults with and Without Siblings. **Journal of Psychology Inter Disciplinary Applied**, VL 133, 5, 514-521, 1999.
- ROBERTS, J.E., GOTLİB, I.H. ve KASSEL, J.D. “Adult Attachment Styles and Symptoms of Depression: The Mediating Role of Dysfunctional Attitudes and Low Self-Esteem.” **Journal of Personality and Social Psychology**, 70, 310-320, 1996.
- ROGERS, C.R. “Client-Centered Therapy”. Boston: Houghton Mifflin Company, 1951.
- ROSENBERG, M. “Society and the Adolescent Self-Image”. New Jersey: Princeton Universty Pres, 1965.
- SABAN, A. **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim**. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
- SAĞDUYU, A. “Birinci Basamak Sağlık Hizmetlerinde Depresyon”, **Türk Psikiyatri Dergisi**, sayı:1, sf: 3-16, 2000.
- SATILMIŞ, G. Ve G. Seber. Yetiştirme Yurdunda Yaşayan Ergenlerde Benlik Saygısı. *Psikoloji Dergisi*, 7 (23), 68-73, 1989.
- SAVAŞIR, İ. ve YILDIZ, S. “Depresyonun Bilişsel-Davranışçı Tedavisi. Bilişsel-Davranışçı Terapiler”. *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, no:7, 1996.



- SAVAŞIR, İ. ve ŞAHİN, N, H. (Eds). “Bilişsel- Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler”. Türk Psikolog Derneği Yayınları, No:9, 1997.
- SAYDAM, B. **Kişilik ve Psikoterapi Yazıları**. İstanbul: Alan Yayınları, 2000.
- SCHOENBACH, V. J.; KAPLAN, B. H.; GRINSON, R. C. “Use of A Symptom Scale To Study The Prevalence of Depressive Syndrome in Young Adolescents” **American Journal of Epidemiology**, 116: 791-800, 1982.
- SEGRİN, C. Social Skills and Negative Life Events: Testing the Deficit Stres Generation Hypothesis. *Current Psychology*, 20,1,17-19,2001.
- SİLVERA, D., H., MARTINUSSEN, M., ve DAHL, T. I. “The Tromso Social Intelligence Scale, a Self-Report Measure of Social İntelligence”, **Scandinavian Journal of Psychology**, 42, 313-319, 2001.
- STAKE ve Diğerleri. The effects of assestrive training on the performance self-esteem of adolescent girls. **Journal of Youth and Adolescence**, 12, 435-442, 1983.
- SUNER F.E. Farklı Liselerdeki Ergenlik Benlik Saygısı Akademik Başarı ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, 2000.
- ŞAHİN, C. “Yurtdışı Yaşantısı Geçiren ve Geçirmeyen Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara:Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 1999.
- SEGRİN, C. Social Skills and Psychosocial Problems Among the Elderly. **Research on Aging**, VL. 16, 5, 301-315, 1994.
- TEGİN, B. “Üniversite Öğrencilerinin Atılganlık Davranış ve Eğitimlerinin Cinsiyet ve Fakülte Değişkenleri Açısından İncelenmesi”. **Türk Psikoloji Dergisi**, 7(25),21-32, 1990.

TEMEL, Z. F., AKSOY, B. A. Ergen ve Gelisimi. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2001.

THE MENTAL HEALTH OF STUDENTS IN HİHER EDUCATION, COUNCIL REPORT. Royal College of Psychiatrist, London. Erişim: [www.repsych.ac.uk/publications/cr/council/cr112.pdf](http://www.repsych.ac.uk/publications/cr/council/cr112.pdf). Erişim Tarihi: 08.10.2007.

TUFAN, B., YILDIZ,S. “Geri Dönüş Sürecinde İkinci Kuşak”. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi, 1993.

TÜRKÜM, S. “Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik danışmanın Bilişsel Çarpıtmalar ve İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi”. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 56, 1999.

UYANIK BALAT, G., AKMAN, B “Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi”. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı:2. 175-183, 2004.

UZAMAZ, F. “Sosyal Beceri Eğitiminin Lise Öğrencilerinin Liseler arası İlişkiler Düzeyi Üzerine Etkisi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi, 2000.

YAŞAR, M.R. “Depresyonun Sosyolojik Açından İncelemesi: Elazığ Örneği”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.

YAVUZER H. **Çocuk ve Suç**. İstanbul : Remzi Kitabevi, 1996.

YAVUZER, H. **Ana-Baba ve Çocuk**. İstanbul : Remzi Kitabevi, 1998.

YAVUZER. **Çocuk Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 15.Basım, 1998.

YAVUZER, H. **Okul Çağı Çocuğu**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2000.

- YENİDÜNYA, A. “Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.
- YURDAGÜL,Ş. “ Bazı Sosyo-Ekonomik Değişkenlerin Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımlarına Etkisi”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1987
- YÖRÜKOĞLU, A. “Değişen Toplumda Aile ve Çocuk”. Ankara: Özgür Yayın ve Dağıtım, 1989.
- YÜKSEL, N. **Ruhsal Hastalıklar**. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi, Yenilenmiş 2.Baskı, s.223, 2001.
- YÜKSEL, G. “Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara:Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 1997.
- WEISSMAN, M.M., LECKMAN, J.F. ve MERİKANGAS, K.R. Depression and Anxiety Disorders in Parents and Children: Results From The Yale Family Study. Arch. **Gen. Psychiatr**, 41, 845-852, 1984.
- WORKMAN, M., Beer, J. “Self-Esteem, Depression and Alcohol Dependency Among High School Student”. **Psychological Report**. Vol:65.451-455, 1989.

**EKLER**

Ek 1 : Kişisel Bilgi Formu

Ek 2 : Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği

Ek 3 : Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği  
(MESSY)

Ek 4 : Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavram Ölçeği

**Ek 1 : Kişisel Bilgi Formu****KİŞİSEL BİLGİ FORMU****1. Yaşınız:.....****2. Kaçınıcı sınıftasınız:** 6. sınıf ( ) 7. sınıf ( ) 8. sınıf ( )**3. Cinsiyetiniz:** ( ) Kız ( ) Erkek**4. Anne:** Çalışıyor ( ) Çalışmıyor ( )**5. Baba:** Çalışıyor ( ) Çalışmıyor ( )**6. Siz dahil kaç kardeşsiniz?**

( ) Kardeşim yok ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 4'ten fazla

**7. Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz?**

( ) Kardeşim yok ( ) İlk çocuk ( ) Ortanca veya ortancalardan ( ) Son çocuk

**8. Ailenizin ortalama aylık geliri nedir?**

( ) 500 ytl ye kadar ( ) 501-750 ( ) 751-1000 ( ) 1001-1500 ( ) 1501 ve üstü

**9. Okul öncesi eğitim aldınız mı?**

( ) Evet ( ) Hayır

## Ek 2 : Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği

### Örnek Maddeler

#### ÇDÖ

Aşağıda gruplar halinde bazı cümleler yazılıdır. Her gruptaki cümleleri dikkatlice okuyunuz. Her grup içinden, bugün de dahil olmak üzere, son iki haftadır yaşadıklarınızı en iyi şekilde tanımlayan cümleyi seçip, yanındaki numarayı daire içine alınız.

- A
0. Kendimi arada sırada üzgün hissederim
  1. Kendimi sık sık üzgün hissederim.
  2. Kendimi her zaman üzgün hissederim.

- B
0. İşlerim hiçbir zaman yolunda gitmeyecek
  1. İşlerimin yolunda gidip gitmeyeceğinden emin değilim.
  2. İşlerim Yolunda gidecek.

- C
0. İşlerimin çoğunu doğru yaparım.
  1. İşlerimin çoğunu yanlış yaparım.
  2. her şeyi yanlış yaparım.

- U
0. Okul başarımlarım iyi.
  1. Okul başarımlarım eskisi kadar iyi değil.
  2. Eskiden iyi olduğum derslerden çok başarısızım.

- Ü
0. Hiçbir zaman diğer çocuklar kadar iyi olamıyorum.
  1. Eğer istersem diğer çocuklar kadar iyi olurum.
  2. Diğer çocuklar kadar iyiyim.

- V
0. Kimse beni sevmez.
  1. Beni seven insanların olup olmadığından emin değilim.
  2. Beni seven insanların olduğundan eminim.

**Ek 3 : Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY)**

**MATSON ÇOCUKLARDA SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (MESSY) ÖRNEK MADDELER**

	Bana hiç uygun değil	Bana pek uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
1. İnsanları güldürürüm.					
2. İnsanları korkuturum veya bir kabadayı gibi davranırım.					
3. Kolayca sinirlenirim.					
4. Bir başkası iyi bir şey yaptığında mutlu olurum.					
5. Benimle iyi geçinen insanlara iyi davranırım.					
6. Başkalarına hal hatır sorarım.					
7. Başkalarının yanında haddinden fazla kalırım (bu onları sıkar).					
8. Diğer insanların şakalarına ve anlattıkları komik öykülere gülerim.					
9. Birileriyle şakalaşırken onları incitirim.					

**Ek 4 : Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavram Ölçeği**

## Örnek Maddeler

### KENDİM HAKKINDA DÜŞÜNCELERİM

AÇIKLAMA: Aşağıda 80 cümle var. Bunlardan sizi tanımlayanları evet, tanımlayanları ise hayır ile cevaplandırın. Bazı cümlelerde karar vermek zor olabilir. Yine de lütfen bütün cümleleri cevaplayın. Aynı cümleyi hem evet, hem hayır şeklinde işaretlemeyin. Unutmayın, cümledeki ifade genellikle sizi anlatıyorsa evet, genellikle sizi anlatmıyorsa hayır olarak işaretleyeceksiniz. Cümlenin size uygun olup olmadığını en iyi siz kendiniz bilebilirsiniz. Bunun için kendinizi gerçekten nasıl görüyorsanız aynen öyle cevaplandırın. Cevaplarınızı işaretlerken, buradaki cümlenin numarası ile cevap kâğıdındaki numaranın aynı olmasına dikkat edin.

1. İyi resim çizerim.
10. Aileme sorun yaratırım.
11. Kuvvetli sayılırım.
12. Sınavlardan önce heyecanlanırım.
13. Okulda terbiyeli, uyumlu davranırım.
14. Herkes tarafından pek sevilen biri değilim.
15. Parlak, güzel fikirlerim vardır.
16. Genellikle kendi dediklerimin olmasını isterim.
17. İstedğim bir şeyden kolayca vazgeçerim.
18. Müzikte iyiyim.
36. Şanslı bir kimseyim.