

T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI)

AKRANLARI TARAFINDAN REDDEDİLEN VE KABUL EDİLEN
İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ÖZSAYGI, SOSYAL
BECERİ, DAVRANIŞ PROBLEMLERİ VE OKUL BAŞARILARININ
KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emine DEMİR ŞAD

Ankara
Mart, 2007

T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI)

AKRANLARI TARAFINDAN REDDEDİLEN VE KABUL EDİLEN
İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ÖZSAYGI, SOSYAL
BECERİ, DAVRANIŞ PROBLEMLERİ VE OKUL BAŞARILARININ
KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emine DEMİR ŞAD

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Seher A. Sevim

Ankara
Mart, 2007

Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında YÜKSEK LİSANS
ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....

Üye.....

Üye.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu
onaylarım./...../2007

.....
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Araştırmaya başlamadan önce hangi konu üzerinde çalışacağımı belirlemekte güçlük yaşamama rağmen bir çok konu arasından arkadaşlık konusunu seçmekle en doğru kararı verdiğimi düşünüyorum. Çünkü arkadaşlığın, arkadaşların benim hayatımda özel bir anlamı olduğunu söyleyebilirim. Kimi arkadaşlarımı, arkadaşlıklarımı hayal kırıklıklarıyla hatırlarken kimi arkadaşlarımı yüzümde büyük bir tebessümle, kalbimde büyük bir sevinç ve keyif duyarak hatırlamamın çalışmamda önemli bir yeri olsa gerek.

Bu çalışmada öncelikle bana fikirleri ile yol gösteren, olumlu yaklaşımı ve yapıcı eleştirileriyle moral bulmamı sağlayan, çalışmamı yönlendirmemde benden yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Seher SEVİM'e sabrı, ilgisi ve anlayışı için çok teşekkür ediyorum. Ayrıca beni bu yolda yalnız bırakmayarak bana yol arkadaşlığı yapan ve desteklerini benden esirgemeyen aileme ve eşime sonsuz teşekkürler.

Emine DEMİR ŞAD

ÖZET

AKRANLARI TARAFINDAN REDDEDİLEN VE KABUL EDİLEN İLKÖRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ÖZSAYGI, SOSYAL BECERİ, DAVRANIŞ PROBLEMLERİ VE OKUL BAŞARILARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Demir Şad, Emine

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Seher A. Sevim

Mart 2007, 108+x sayfa

Bu çalışmada, akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri ve okul-akademik başarılarının farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya akranları tarafından 129 reddedilen, 113 kabul edilen ve 283 ortalama olmak üzere toplam 525 öğrenci katılmıştır. Ortalama grup araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Araştırma grubuna Sosyometri Testi, Coopersmith Özsaygı Ölçeği, Matson Sosyal Beceri Ölçeği (MESSY) uygulanmıştır. Öğrencilerde gözlenen davranış problemlerinin tespit edilmesine yönelik Sınıf Rehber Öğretmenleri tarafından Yenilenmiş Problem Davranış Kontrol Listesi (YPDKL) doldurulmuştur. Elde edilen veriler Sosyal Bilimler için paket program olan SPSS (10.00) kullanılarak çözümlenmiştir. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri ve okul-akademik başarılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin Özsaygı Ölçeğinin Genel Özsaygı, Sosyal Özsaygı, Ev-Aile Özsaygısı ve Okul-Akademik Özsaygı alt boyutlarında kabul edilen öğrenciler lehine anlamlı

farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinin Olumlu Sosyal Beceriler alt boyutunda kabul edilen öğrenciler lehine, Olumsuz Sosyal Beceriler alt boyutunda reddedilen öğrenciler aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul-akademik başarıları açısından kabul edilen öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin öğretmen değerlendirmeleri sonucunda Problem Davranış Kontrol Listesinin Davranım Bozuklukları, Kaygı/İçer Kapanma-Dikkat Problemleri ve Toplumsallaşmış Saldırganlık alt boyutlarında reddedilen öğrencilerin kabul edilen öğrencilere göre daha fazla problem davranış sergiledikleri bulunmuştur.

Araştırma bulgularından elde edilen veriler akranları tarafından reddedilen öğrencilerin özsaygı ve sosyal beceri düzeylerinin, okul-akademik başarılarının kabul edilen öğrencilere göre daha düşük olduğunu, öğretmen değerlendirmeleri sonucunda reddedilen öğrencilerin kabul edilen öğrencilere göre daha fazla davranış problemi sergilediklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyometrik statü, reddedilen-kabul edilen çocuklar, özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri, okul-akademik başarı, ilköğretim okulu öğrencileri.

ABSTRACT

COMPARING SELF-ESTEEM, SOCIAL SKILLS, BEHAVIOR PROBLEMS AND SCHOOL ACHIEVEMENT OF THE REJECTED AND THE ACCEPTED CHILDREN IN THE ELEMENTARY SCHOOL

Demir Şad, Emine

Master Dissertation, Guidance and Psychological Counseling Department

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Seher A. Sevim

March 2007, 108+x pages

The purpose of this study was to compare self-esteem, social skills, behavior problems and school-academic achievement of rejected and accepted children by their peers of 6th, 7th and 8th grade elementary school students. The research group consist of 525 children 129 were rejected and 113 were accepted and 283 average. Average group was not extent research group.

Sociometric Test, Coopersmith Self Esteem Inventory (CSEI), Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) Inventory was applied to the research group. Renewed Problem Behavior Control List was filled by class teacher in order to determine behavior problem obtained from students. The research data was analyzed SPSS (10.00) for Social Sciences. Independent Samples t-test was used in order to determine that if self-esteem, social skill, behavior problems and school-academic achievement of the students who are rejected or accepted by their peers.

The findings can be summarized as it has been shown below:

The results of the study indicated that it was found that significant differences Coopersmith Self Esteem Inventory which are consist of General Self-Esteem, Social Self-Esteem, Home-Family Self-Esteem, and School–Academic Self-Esteem as the sub-dimensions for the rejected and accepted students by their peers. At the same time, it was found that significant

differences Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters Inventory which are consist of Positive Social Skills and Negative Social Skills as the sub-dimensions for the rejected and accepted students by their peers. It was found that significant differences School–Academic Achievement for the rejected and accepted students by their peers.

At the end of the teachers' evaluation for the rejected and the accepted students by their peers, it was found that the rejected students are perceived more negative on Behavior Problem, Anxiety/ Autism-Attention Problem and Communal Aggression sub-dimensions of Problem Behavior Control List than the accepted students.

Key Words: Sociometric status, rejected and accepted children, self-esteem, social skill, behavior problems, school-academic achievement, primary school students.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	8
Önem.....	10
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar.....	12
BÖLÜM II	
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
Arkadaşlığın Anlamı.....	13
Arkadaşlık Kavramının Gelişimi.....	14
Arkadaşlığın Önemi.....	18
Akran İlişkilerine Yönelik Kuramsal Çalışmalar.....	20
Sosyometrik Statü ve Özsaygı.....	24
Sosyometrik Statü ve Sosyal Beceri.....	26
Sosyometrik Statü ve Davranış Problemleri.....	29
Sosyometrik Statü ve Okul-Akademik Başarı.....	31
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	35
Sosyometrik Statü ve Özsaygı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	35
Sosyometrik Statü ve Sosyal Beceri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	37

Sosyometrik Statü ve Davranış Problemleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	40
Sosyometrik Statü ve Okul-Akademik Başarı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	43
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	44

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	49
Araştırmanın Modeli.....	49
Araştırma Grubu.....	49
Veri Toplama Araçları.....	52
Sosyometri Testi.....	52
Coopersmith Özsaygı Ölçeği(CSEI).....	53
CSEI'nın Geçerlik Çalışmaları.....	54
CSEI'nın Güvenirlik Çalışmaları.....	55
CSEI'nın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Ülkemizde Yapılan Çalışmalar.....	55
CSEI'nın Uygulanması ve Puanlanması.....	56
Matson Sosyal Beceri Ölçeği(MESSY).....	57
MESSY'in Geçerlik Çalışmaları.....	57
MESSY'in Güvenirlik Çalışmaları.....	58
Yenilenmiş Problem Davranış Kontrol Listesi (YPDK).....	59
YPDK'nın Geçerlik Çalışmaları.....	59
YPDK'nın Güvenirlik Çalışmaları.....	59
YPDK'nın Uygulanması ve Puanlanması.....	59
Verilerin Toplanması.....	60
Verilerin Analizi.....	61

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	63
Reddedilen ve Kabul Edilen Öğrencilerin Özsaygı Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular.....	63
Reddedilen ve Kabul Edilen Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular.....	66

Reddedilen ve Kabul Edilen Öğrencilerin Problem Davranış Kontrol Listesinden Elde Edilen Bulgular.....	67
Reddedilen ve Kabul Edilen Öğrencilerin Yıl Sonu Başarı Ortalamalarından Elde Edilen Bulgular.....	69

BÖLÜM V

TARTIŞMA ve YORUM.....	71
Özsaygı Bulgularına İlişkin Tartışma.....	71
Sosyal Beceri Bulgularına İlişkin Tartışma.....	76
Davranış Problemi Bulgularına İlişkin Tartışma.....	78
Okul-Akademik Başarı Bulgularına İlişkin Tartışma.....	81

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER.....	83
Sonuç	83
Öneriler.....	86
KAYNAKLAR.....	88
EKLER.....	99

TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Sayfa
1. Soyometrik Statü Kategorileri Tablosu.....	3
2. Sosyometrik Statü Puanları Hesaplanan Öğrenciler Tablosu.....	50
3. Özsaygı Puanları Hesaplanan Öğrenciler Tablosu.....	50
4. Sosyal Beceri ve Davranış Problemleri Puanları Hesaplanan Öğrenciler Tablosu.....	51
5. Sosyometrik Statü ve Özsaygı Puanları t-testi Sonuçları Tablosu.....	63
6. Sosyometrik Statü ve Sosyal Beceri Puanları t-testi Sonuçları Tablosu.....	65
7. Sosyometrik Statü ve Davranış Problemleri Puanları t-testi Sonuçları Tablosu.....	67
8. Sosyometrik Statü ve Okul Başarısı Puanları t-testi Sonuçları Tablosu.....	69

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi ortaya konulmuş; araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına ve kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Problem

Arkadaşlık ilişkileri her ne kadar her çağda önemli olsa da aile bireyleri sayısının küçülmesi, geniş aileyle ilişkilerin azalması, okulda geçen yılların artması, okul dışında çok sayıda örgütlü biçimde faaliyet gösteren grupların gelişmesiyle özellikle günümüzün bireyci toplumlarında giderek önem kazanmaktadır (Hortaçsu, 2003, s.243).

Akran ilişkileri, sosyal beceriler için eğitim zemini olması, çocukta güven duygusunun oluşması, çocukların sosyal bilgi alışverişine girip bilgilerini sınamalarına olanak tanınması, sosyal bilişsel gelişmeyi arttırması, sosyal destek sağlaması, duygusal tampon işlevi görmesi gibi nedenlerden ötürü çocukların sosyal, duygusal, bilişsel gelişimleri açısından önemlidir (Erwin, 2000).

Çocukların arkadaşlık ilişkileri konusundaki araştırmalar birkaç grupta toplanabilir. Birinci grup, arkadaşlık kavramının gelişimi üzerine yapılan bilişsel gelişim odaklı çalışmalardır. İkinci grup çalışmalar arkadaşlık ilişkilerinin işlevsel yönüyle ilgilenir, arkadaşlık ilişkilerinin çocuğun çeşitli gereksinimlerini karşılama derecesi, toplumsal uyum ve mutluluğuna katkıları üzerinde durur. Üçüncü grup çalışmalar ise betimleyici araştırmalardır. Bunlar değişik yaşlardaki çocukların yaşlılarıyla ilişkilerinin içeriğini (birlikte ne yaptıklarını), bu ilişkilerin sürekli olup olmadığını, çatışma konularını ve çözüm biçimlerini gözlem yöntemiyle belirleyen çalışmalardır. Arkadaşlık

konusunda üzerinde durulan başka bir konu da kişilerin yaşlılarınca (genelde sınıf arkadaşları) kabul edilip edilmemeleridir (Hortaçsu, 2003, s.244).

Çocuklarda akran ilişkilerinin önemi, okul yıllarında giderek artmakta ve gerek arkadaşlarına, gerek arkadaş olmayan akranlarına karşı gösterdikleri davranış kalıpları da farklılaşmaya başlamaktadır. Olumlu iletişim becerilerine sahip olan çocukların daha az saldırgan davranışlarda buldukları, işbirliği, uzlaşma ve paylaşma gibi olumlu tutum ve davranışlar sergiledikleri dolayısıyla olumlu tutum ve davranışlara sahip olan çocukların akranları tarafından daha çok kabul gördüğü yani akranları arasındaki sosyometrik statülerinin yüksek olduğu görülmektedir (Erwin, 2000).

Erken çocukluk döneminden itibaren akranlarla birlikte geçirilen zamanın miktarı ergenliğe kadar artarak devam eder. Akranları tarafından reddedilen çocuklar ise diğer çocuklarla etkileşime girme fırsatını kaçıırırlar. Akranları tarafından reddedilen çocuklar, kısa ve uzun dönemli olmak üzere olumsuz sonuçlara maruz kalabilmekte ve bu nedenle bu çocuklar yüksek risk grubunu oluşturmaktadırlar (Coie ve Hubbard, 1994).

On iki-on yedi yaşlarında Türk gençlerinin ana-baba ve en yakın aynı cinsten arkadaşlarını yakınlık/arkadaşlık, sadakat, bağımlılık ve etki boyutlarında değerlendiren bir çalışmada, yakınlık boyutunda arkadaşların anne ve babalardan daha yüksek değerlendirildiği bulunmuştur (Hortaçsu ve Gençöz, 1993). Kulaksızoğlu (1999) ise, arkadaşlarınca kabul görmeyen çocukların güvensiz, kırgın ve küskün olduklarını, arkadaş gruplarınınca itilmenin, arkadaş olmayı arzuladığı akranları tarafından reddedilmenin çocuğu fazlasıyla üzdüğünü belirtmektedir.

Akran değerlendirmelerinde genel olarak sosyometrik yöntemler kullanılmaktadır (Bagwell, Newcomb ve Bukowski, 1998). Çeşitli sosyometrik değerlendirmeler arasında en çok kullanılan, çocukların sınıf arkadaşları içinde "en çok sevdikleri" ya da "hiç sevmedikleri" kişileri önem sırasına göre yazmaları temeline dayanmaktadır. Böylece reddedilen-sevilmeyen, kabul edilen-sevilen, ihmal edilen, ortalama ve tartışmalı çocuklar olmak üzere beş

grup oluşturularak sosyometrik statü grupları arasındaki farklılıkların ayırt edilmesi sağlanmaktadır (French ve Waas, 1985).

Coie, Dodge ve Coppotelli (1983), çok sayıda akranları tarafından seçilen çocukları kabul edilen-sevilen; çok sayıda çocuk tarafından seçilen, az sayıda çocuk tarafından reddedilen çocukları ortalama; çok sayıda çocuk tarafından reddedilen, az sayıda çocuk tarafından seçilen çocukları reddedilen-sevilmeyen; hem çok sayıda çocuk tarafından seçilen hem de çok sayıda çocuk tarafından reddedilen çocukları tartışmalı; ne seçilen ne de reddedilen çocukları ihmal edilen çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Akt: Smith, 2003, s. 311).

Aşağıda sosyometrik statü kategorileri gösterilmiştir :

<p>SEVİLEN -yüksek sevilme puanı -düşük sevilmeme puanı</p>	<p>ORTALAMA</p>	<p>TARTIŞMALI -yüksek sevilme puanı -yüksek sevilmeme puanı</p>
<p>İHMAL EDİLEN -düşük sevilme puanı -düşük sevilmeme puanı</p>		<p>REDDEDİLEN - düşük sevilme puanı -yüksek sevilmeme puanı</p>

Tablo 1. Sosyometrik Statü Kategorileri (Coie, Dodge ve Coppotelli, 1983).

Tablo 1’de de gösterildiği gibi grup üyelerinin çoğu tarafından “sevilmeyen” kişi olarak belirtilen kimseler “reddedilenler” olarak tanımlanmaktadır (Selçuk, 2000). Buna göre akranları tarafından sevilmeyen çocuklar, reddedilen, dışlanan, kabul edilmeyen ya da popüler olmayan çocuklar olarak nitelendirilmektedir.

Bazı çocuklar akranları tarafından reddedilirken, bazı çocuklar akranları tarafından kabul edilmektedirler. Bazı çocuklar arkadaşlarının iyi tutum ve davranışlarıyla karşılaşırken, bazı çocuklar sevilmezler ve bu çocuklar çok az arkadaşına sahiptirler. Akranları tarafından reddedilen çocukların okulda başarısız olma ve okulu bırakma (Kupersmidt ve Coie,

1990; Green, Forehand, Beck ve Vosk, 1980) olasılıkları yüksektir. Aynı zamanda akranları tarafından reddedilen çocukların sosyal ve psikolojik gelişimleri bakımından yüksek risk grubunda oldukları, yaşamlarının daha sonraki yıllarında ise alkol bağımlılığı, yetersiz istihdam ve evlilik sorunları yaşayabilecekleri belirtilmiştir (Bowers, 1997).

Akranları tarafından reddedilen çocuklar, duygusal ve sosyal ipuçlarını anlamakta genellikle zayıftırlar; bu türden ipuçlarını anladıklarında bile, tepki dağarcıkları yetersiz kalabilir. Reddedilen çocuklar, özellikle okulu terk etme riski altındadır. Akranları tarafından reddedilen çocukların okulu terk oranları yaşıtlarına oranla ikiyle sekiz kat arası daha fazladır. Sosyal olarak reddedilen çocuklarda okulu bırakma oranı ile ilgili yapılmış olan bir çalışmada, genel terk oranı yüzde sekizken, ilköğretimde akranları tarafından reddedilen çocukların yüzde yirmi beşinin liseyi bitirmeden okulu terk ettiği bulunmuştur (Goleman, 1998, s. 312).

Reddedilen çocukların duygusal yeterliliklerindeki zayıflıkları ile ilgili yapılan bir çalışmada, anaokulundaki çocuklara, biriyle nasıl arkadaşlık kurabileceklerini ya da kavgadan nasıl kaçınabileceklerini anlatmaları istendiğinde, reddedilen -diğerlerinin birlikte oynamaktan kaçındıkları- çocukların, amaca ters düşen yanıtlar verdikleri (örneğin, başka bir çocuk aynı oyuncağı istediğinde ne yapacağı sorusuna karşılık “onu yumruklarım” demiş) ya da bir yetişkinden belirsiz yardım talebinde buldukları gözlemlenmiştir. Ergen yaştaki çocuklardan üzgün, öfkeli ya da hınzır birini canlandırmaları istendiğinde ise, en az inandırıcı gösteriyi reddedilen çocuklar sergilemiştir. Bu çocuklar arkadaşlık kurmak için yeni yaklaşımlar öğrenmek yerine, geçmişte işe yaramamış şeyleri yapmaya ya da beceriksizce tepkiler vermeye devam etmektedirler (Goleman, 1998, s. 313).

Akranları tarafından kabul edilen çocuklar her gün popülerliklerini pekiştirirler. Diğer çocuklar onları sever, onları görmekten memnun olurlar, onların yaptıkları faaliyetlere katılmak isterler. Bu tür pekiştirme yolları ile kabul edilen çocuklar güven kazanırlar ve bu faaliyetleri kendi sosyal becerilerini geliştirici fırsatlar olarak değerlendirirler. Reddedilen çocuklar ise,

geçinilmesi zor, memnuniyetsiz ve zayıf-güçsüz çocuklar olarak algılanmaktadır. Reddedilen çocuklarda olumlu yönde davranış değişiklikleri olsa bile, reddedilen çocukların diğer çocuklarda uyandırdıkları olumsuz algılar süreklilik göstermektedir (Arnett, 2001; s. 247).

Çocuğun akranları tarafından kabulünde, çocuğun nasıl görüldüğünden daha çok akranlarına karşı nasıl davrandığı önemli etkenler arasında yer almaktadır. Akranları tarafından kabul edilen çocuklar akranlarına karşı destekleyici, olumlu ve saldırgan olmayan tutumlar sergiledikleri için sevilmeaktedirler (Hazen ve Black, 1989). Adams' da (1983), akranları tarafından popüler olarak nitelendirilen çocukların, kişisel görünüm, sosyal olma ve kişisel özelliklerinden dolayı daha çabuk kabul edildiklerini belirtmektedir. Arkadaşları arasında kabul gören çocukların, arkadaş canlısı, neşeli, espriden hoşlanan, sempatik, hareketli, düzgün giyimli ve kendine her konuda çeki düzen verdiklerini, aynı zamanda sosyal becerilerinin gelişmiş olduğunu ve aktivitelere katılmaktan hoşlandıklarını vurgulamaktadır.

Ergenlik dönemine bakıldığında, akranları tarafından reddedilen çocuklar, arkadaşları tarafından sevilmediğinin farkına vararak akran ilişkilerinde kendi sosyometrik statülerini belirlemektedirler. Olumsuz olarak algılanan sosyometrik statü, yalnızlık, depresyon, düşük benlik saygısı ve bireyin kendi sosyal yeteneklerini düşük bulma gibi olumsuz sonuçlara götürmektedir (Asher, Hymel ve Renshaw, 1984).

Yapılan araştırmalar, akranları tarafından yeteri kadar kabul görmeyen ya da reddedilen çocukların arkadaşlık ilişkileri geliştirememelerinin ve kendilerini yalnız hissetmelerinin temel nedenlerinden biri olarak yeterli sosyal becerilere sahip olmamalarını göstermektedir (Yavuzer, 2000; Erwin, 2000; Margolin, 2001).

Sosyal becerilerde eksiklik ya da yetersizlik yaşayan çocuklarda okul başarısızlığı, davranış problemleri, saldırganlık, suça eğilim ve psikolojik sorunlar gibi kısa ve uzun süreli sonuçlar görülebilmektedir. Gruba uygun bir şekilde girebilme, kurallara uyabilme ve iletişim kurabilme gibi davranışlar

çocukların akranlarınca kabulüne yol açan sosyal beceriler arasında sayılmaktadır (Putallaz ve Gottman, 1981; Putallaz, 1983).

Çocuklar ilköğretim dönemi ile birlikte ev ortamından çıkıp, okul ortamına girdiklerinde onlardan çok yeni davranış biçimleri geliştirmeleri beklenmektedir. Kendi yaşlılarıyla bir arada sosyal bir grup olarak etkileşim içinde yaşamayı öğrenmek, çocuklardan bu dönemde beklenen önemli davranışlar arasında yer almaktadır (Akkök, 2003). Akranları tarafından reddedilen çocukların sosyal kabul düzeyleri akranları tarafından kabul edilen çocuklardan daha düşüktür. Reddedilen çocuklar kendi sosyal yeterliliklerini daha düşük algılamakta ve bu çocuklar sosyal becerilerini ortaya koymada kabul edilen çocuklara göre daha yetersiz kalmaktadırlar (Laemmel, 1985).

Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen çocukların akranları ile sosyal etkileşimleri nitelik bakımından birbirinden farklılaşmaktadır. Akranları tarafından kabul edilen çocukların kavrayışlarının ve sosyal becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu, dolayısıyla bu özelliklere sahip olan çocukların diğer çocukları kendilerine doğru çektiği ve bu çocuklarla birlikteliklerinde daha çok eğlendikleri ortaya konmuştur. Akranları tarafından reddedilen çocukların, sosyal ilişkiler açısından yüksek risk taşıdıkları, eğer uzun süreli reddedilirlerse, gelecekte sosyal sorunlar yaşayabilecekleri ifade edilmiştir (Thompson ve ark, 2002).

İleriki yıllara doğru, akranları tarafından kabul görmeyen çocuklara karşı çevrelerinde önyargılar oluşur, yani akranları tarafından reddedilen çocukların reddedilme olasılıkları artarak devam eder. Aynı şekilde akranları tarafından kabul görmeyen çocuklar giderek kendi statülerine uygun davranmaya başlarlar. Böylece kabul görme ya da görmeme statüsü giderek kalıcılılaşmaya başlar. Sosyal becerilerde birtakım yetersizlikler yaşayan çocuklar gerekli becerileri öğrenme fırsat ve deneyimlerini kaçırmaları ve bu çocuklar akranlarının önyargılarından kurtulmaları konusunda daha da şanssız duruma düşerler. Akranları tarafından reddedilen çocuklar akranlarıyla girdikleri ilişkileri uygun bir şekilde başlatamadıkları ya da

ilişkilerini uygun bir şekilde sürdüremedikleri için kısır bir döngüye girerler ve giderek yalnız kalırlar (Oden ve Asher, 1977).

Akranları tarafından reddedilen çocuklar, akranlarınca kabul gören çocukların buldukları gruplara girmek istemelerine rağmen bu çocukların başarısız olma olasılıkları yüksektir. İstedikleri grupların içine giremeyen çocuklar çabalarının sonuç vermediğini gördükçe kendilerine benzeyen diğer reddedilen çocukların bulunduğu gruplara girmeye ya da kendileri gibi çocukların bulunduğu başka gruplar oluşturmaya yöneleceklerdir (Ladd, 1983).

Alpha-Bilbay ve Köseoğlu'nun (1999) ortak yürüttükleri bir çalışmada elde ettikleri veriler, çocuklar arasında en çok karşılaşılan sorunun, çocukların arkadaşları tarafından az kabul görmeleri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Zorbalık, arkadaş baskısı, karşı cinsle çatışma, alay edilme, mızıkçılık, kıskançlık ve küfretmek belirtilen diğer sorunlar arasında yer almaktadır. Sosyal beceri bilgisi artmış olan çocuklar ileride arkadaş gruplarının birer üyesi haline gelebilmekte, ancak çocuk hakkında grup içinde yerleşmiş olumsuz ünün değişmesi oldukça zor olabilmektedir.

Anne-baba ve öğretmen değerlendirmelerine göre çocukların arkadaşları tarafından reddedilmeleri rahatsızlık vericidir. Toplumsal yalnızlık ise doğuştan getirilen gereksinimlerin doyumunu engellediği için zararlıdır. Bu yaşamsal gereksinimler karşılanmadığı zamanlarda öznel olarak yaşanan kaygı durumu ve huzursuzluk duygusu oluşur. Daha farklı bir anlatımla, toplumsal yalnızlık gerginlik yaratıcıdır ve uzun süreli her gerginlik yaratıcının hem psikolojik hem de fiziksel olarak zararları vardır (Hazan ve Shaver, 1998). Bundan da anlaşılacağı gibi akranları tarafından reddedilen çocuklar toplumsal yalnızlık içindedirler. Sosyometrik statünün yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik ile olumlu yönde ilişkili olduğu ayrıca uzun süre devam eden akran reddetmelerinin sosyal doyumsuzluk ile bağlantılı olduğu bulunmuştur (Asher, Hymel ve Renshaw, 1984).

Akranları tarafından reddedilen çocukların davranış problemleri (saldırganlık, okulu bırakma, madde bağımlılığı vb.) göstermeleri, okul başarısızlığı, depresyon, anksiyete, öfke, yalnızlık, korku, çekingenlik, güvensizlik, yeterli sosyal becerilere sahip olmama, düşük özsaygı, olumlu arkadaşlık ilişkileri geliştirememesi ve arkadaşlık ilişkilerini sürdürmemesi vb. sorunlar yaşama olasılıklarının yüksek olması nedeniyle bu çocuklar yüksek risk grubu içinde yer almaktadırlar. Akranları tarafından reddedilen çocukların ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de birtakım psikolojik sorunlar yaşamaktadırlar. Ülkemizde akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen çocukların özsaygı ve sosyal beceri düzeylerini, davranış problemlerini ve akademik başarılarını yakından görebilmek, akran reddetmelerine ilişkin yapılacak çalışmalarda ve alınacak önlemlerde bu bilgilerden yola çıkılarak daha etkili ve kalıcı çözümler sunabilmek için ele alınan değişkenlerin araştırmaya değer bir konu olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin özsaygıları, sosyal becerileri, davranış problemleri ve okul-akademik başarıları karşılaştırılmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin özsaygı, sosyal beceri, öğretmen algılarına göre davranış problemleri ve okul başarıları açısından farklılaşmış farklılaşmadıklarını incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre özsaygı ölçeğinin;
 - 1.1. Genel özsaygı alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- 1.2. Sosyal özsaygı alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.3. Ev-aile özsaygı alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.4. Okul-akademik özsaygı alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre sosyal beceri ölçeğinin;
 - 2.1. Olumlu sosyal beceriler alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.2. Olumsuz sosyal beceriler alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre öğretmen algılarına dayalı problem davranış kontrol listesinin;
 - 3.1. Davranım bozuklukları alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 3.2. Kaygı/içer kapanma-dikkat problemleri/toyluk alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 3.3. Toplumsallaşmış saldırganlık alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre okul-akademik başarılarında anlamlı bir fark var mıdır?

Önem

Arkadaşlık, çocuğun sosyal, duygusal hatta bilişsel gelişiminin önemli bir parçasıdır. Arkadaşlar tarafından sevilip kabul edilme çocuğun daha sonraki yaşamını da etkileyen önemli bir konudur. Bir çok araştırmacı (örneğin, Oden ve Asher, 1977; Asher, Hymel ve Renshaw, 1984; Bagwell, Newcomb ve Bukowski,1998) çocukların arkadaşları tarafından reddedilmelerinin ya da kabul edilmelerinin olumlu-olumsuz sonuçlarına ilişkin araştırma bulgularını ortaya koymuşlardır.

Çocuklarda okul yaşantısının başlamasıyla birlikte arkadaşlık ilişkilerinin önemi daha da artmaktadır. Okul döneminde olumlu arkadaşlık ilişkileri geliştirmeleri çocukların psikososyal ve ahlaki gelişimlerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmelerine olanak vermektedir.

Akranları tarafından reddedilen çocukları konu edinen bir çok araştırma sonuçları bu çocukların yüksek risk grubunda (Kupersmidt ve Coie, 1990; Bowers, 1997; Thompson ve ark, 2002) olduklarını, yaşamlarının ileri yıllarında bir çok sosyal, duygusal problemlerle karşılaşabileceklerini ortaya koymuşlardır. Yüksek risk grubunda yer alan bu çocuklar saldırganlık, öfkeli tutum ve davranışlar, yalnızlık (Asher, Hymel ve Renshaw, 1984; Hazan ve Shaver, 1998), akademik başarısızlık ve okulu terk etme, depresyon, uygun olmayan gruplara katılma (Ladd, 1983), suç işleme (Kupersmidt ve Coie, 1990), zorbalık (Dodge, Coie, Pettit ve Price, 1990; Alpha-Bilbay ve Köseoğlu, 1999) gibi olumsuz yaşantılar içine girebilmektedirler.

Araştırmalar akranları tarafından reddedilen çocukların ve bu çocukların anne-babalarının da birtakım sosyal becerilerde yetersizlikler yaşadıklarını, özsaygı düzeylerinin düşük olduklarını ortaya koymuştur. Reddedilen çocuklar bir gruba girmede çoğunlukla başarısızdırlar. Bir grubun

üyesi olduklarında ise arkadaşlarına karşı rahatsız edici davranışlarda bulunurlar ve genelde hırçın, öfkeli, saldırgan tutumlar sergilerler.

Reddedilen çocukların sosyometrik statülerinin ilerde de devam etme olasılığı yüksektir. Araştırmalar ilköğretim döneminde reddedilen çocukların ergenlik döneminde de reddedilme olasılıklarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgunun temel nedenleri arasında reddedilen çocuğa ilişkin beklentilerin süreklilik kazanması ve çocukların reddedilmeyi değişmeyen bir kişilik özelliği olarak algılaması yer almaktadır. Reddedilmeye alışkın olan bir çocuk da bu beklentilere uygun hareket etmeye başladığı için çocuğun sosyometrik statüsü kalıcı bir şekil almaya başlamaktadır.

Okullarda hizmet veren psikolojik danışmanların görevlerinden biri de bireyi tanıma ve önleme hizmetlerinde bulunmaktır. Psikolojik danışmanların öğrencilerin akran ilişkilerine yönelik çalışmalarda bulunması, yüksek risk grubu içinde yer alan bu çocuklara ilişkin önlemler alması yararlı olabilir. Danışmanlar reddedilen çocuklara yönelik sosyal beceri eğitimleri yoluyla arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye, arkadaş gruplarına girme becerilerini öğretmeye, bu çocukların özsaygı ve kendine güven düzeylerinin yükseltilmesine odaklanarak onların sosyometrik statülerinin değişmesine yardımcı olabilirler. Bu araştırmanın sonuçları, akranları tarafından reddedilen öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesi, bu özelliklerin bilinerek psikolojik yardım veren uzmanlara, ailelere ve eğitimcilere ulaştırıldığında söz konusu öğrencilerin gelişimine katkıda bulunacağı umulmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Gölbaşı İlçe Merkezinde bulunan ve 2005-2006 eğitim öğretim yılında İnönü İlköğretim Okulu'na devam eden 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Araştırmanın değişkenleri (özsaygı, sosyal beceri ve davranış problemleri) Coopersmith Özsaygı Ölçeğinin, Matson Çocuklarda

Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğinin ve Problem Davranış Kontrol Listesinin kapsadığı niteliklerle sınırlıdır.

3. Öğrencilere ait akademik başarı puanları 2005-2006 eğitim öğretim yılı sene sonu not ortalamaları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Sosyometri Testi: Bir grubun üyeleri arasındaki etkileşim örüntüsünü saptamak amacı ile kullanılan tekniğe *sosyometrik test* adı verilir (Kuzgun, 2000).

Sosyometrik Statü: Bir bireye ilişkin grup içindeki seçilme ve reddedilme örüntüsüne/dağılımına *sosyometrik statü* adı verilir (Dökmen, 2001).

Özsaygı: Bireyin, kendini yeterli, başarılı, önemli ve değerli biri olarak görmesine ilişkin düşüncelerini onaylaması ya da onaylamamasının bir ifadesidir (Coopersmith, 1991).

Sosyal Beceri: Bireyin başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşimde bulunmasına ve arkadaşlar, öğretmenler, annebaba gibi kendisi için önemli olan kişiler arasında kabul edilirliliğini arttırıcı sosyal davranışları ortaya koyabilme yeteneğidir (Matson ve Ollendick, 1988'den akt: Bacanlı ve Erdoğan, 2003)

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde arkadaşlığın anlamına, arkadaşlık kavramının gelişimine, arkadaşlığın önemine, akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen çocukların akran ilişkilerine yönelik çeşitli kuramsal yaklaşımlara yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın diğer değişkenleri olan, akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen çocukların özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri ve okul-akademik başarıları ile ilgili literatürdeki araştırmalar sunulmuştur.

Arkadaşlığın Anlamı

Arkadaşlık çeşitli kişilerarası ilişkilerden yalnızca biridir. Üzerinde çok çalışılan bir konu olmasına rağmen arkadaşlığın ne olduğuna ilişkin tam bir tanım yapılamamaktadır. Arkadaşlık, bir çok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Arkadaşlık, ilişki boyunca etkileşimi canlı tutmak için doğru davranış ve etkinliklerin sürekli ve tutarlı bir biçimde yer aldığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Çok, 1993).

Türkçe’de “arkadaş” sözcüğü birbirlerine karşı sevgi ve anlayış gösteren kimselerden her biri, bir işte birlikte bulunanların her biri, yoldaş, tanıdık anlamını taşımaktadır. Arkadaşlık ise bir işte birlikte bulunmak, bir süre birlikte olmak, arkadaş olma durumu, yoldaşlık, omuzdaşlık gibi anlamlar ifade etmektedir (Türkçe Sözlük, 2005, s.120).

Başaran’ın (1996) yapmış olduğu tanıma göre arkadaşlık, iki kişinin karşılıklı olarak birbirini beğenmesi; aynı nesnelere, etkinliklerden hoşlanması; yeteneklerinin, toplumsal konumlarının benzer düzeyde olması; kişilerin birbirlerini aynı düşüncede bulması; birbirleri için özveride bulunmayı göze alması; birbirlerinin kusurlarını hoşgörüle karşılaması ve sürekli etkileşim içinde bulunma olanaklarının olması ile ortaya çıkan bir durumdur.

Erwin (2000) arkadaşlığı zamanla gelişen yakın ve karşılıklı bir ilişki olarak tanımlamakta, çocukların akranlarıyla kurdukları ilişkileri genel anlamıyla eşitler arasındaki ilişki olarak ifade etmektedir. Taraflar bu ilişkiden aynı ölçüde yararlanır ve ilişkiye aynı ölçüde katkıda bulunurlar. Ortada genel bir güç dengesi vardır. Yaş ilerledikçe çocuğun sosyal ağının içinde daha fazla sayıda akran yer almaya başlar ve akranlarla daha fazla günlük ilişki kurulur.

Çocukluk arkadaşlıkları konusunda çalışan Howes'a (1983) göre arkadaşlık iki kişi arasında üç gerekli ögesi olan duygusal bir bağ olarak tanımlanmaktadır. Bu üç öge karşılıklı tercih, karşılıklı eğlence ve etkileşime (tamamlayıcı ve karşılıklı) girme yeteneğidir (Akt: Çok, 1993).

Hartup'a (1996) göre arkadaşlık, tarafların birbirlerinin gereksinimleri ve kapasiteleri konusunda daha duyarlı davranmaları ve kişilerin birbirlerine karşı sorumluluklarının olması anlamına gelmektedir. Hartup'a göre arkadaşlığı destekleyen duygular, eşit olduklarını düşünen iki kişi arasındaki karşılıklılık ve bağlılıktır.

Arkadaşlık Kavramının Gelişimi

Bu başlık altında arkadaşlık kavramının gelişimi ele alınmıştır. İnsanlar bir ailenin üyesi olarak dünyaya gelirler fakat akranlarla kurulan ilişkiler ve akran gruplarının üyesi olma daha sonraki yıllara denk gelmektedir. Genel olarak arkadaşlık ilişkilerinin doğumla birlikte geliştiği, bebeklik döneminden itibaren arkadaşlık ilişkilerinin kurulmaya başlandığı bilinmektedir.

Selman'ın (Akt: Hortaçsu, 2003, s. 190) bulgularına göre, yaşit grubuyla ilişki kavramının ilk aşamasında arkadaşlık grubu yalnızca ortak faaliyetler ve fiziksel yakınlık bağlamında düşünülür. Oyun bittiğinde grubun dağıldığı söylenebilir. İkinci aşamada grup tek yönlü ilişkilerin toplamı olarak görülür. Her çocuk amacına daha kolay ulaşabilmek için gruba katılmıştır. Üçüncü aşamada grupla ilgili düşüncelerin belli başlı üç temeli vardır a) arkadaş çiftleri arasında çift yönlü ve karşılıklı dostluk duygularının oluşması;

b) eşitlik ve hak kavramlarına uygun olarak özel bir ortaklık ve takım çalışmasının geliştirilmesi; c) üyelerin grup faaliyetleri ile ilgili düşüncelerinin tek noktada toplanması (aynı şeylerden hoşlanma). Dördüncü aşamada grubun paylaşılmış ortak çıkar ve inançlarla bir arada tutulan, beklenti ve geleneklere ilişkin düşünce birliği bulunan toplumsal bir bütün olduğu bilinci gelişmiştir. Beşinci aşamada grup süreçleri bireysel farklılıklar ve karşılıklı bağımlılık ilişkisi içinde düşünülür, farklılıklar kabul edilir, hatta desteklenir.

Hortaçsu (2003) arkadaşlık kavramı gelişimini beş aşamada ele almıştır. İlk aşamasında, arkadaş birlikte oynayan kişi olarak tanımlanır. Güven arkadaşın becerileriyle tanımlanır (Ali'ye güvenirim, çünkü oyuncağımı kırmaz). İkinci aşamada, arkadaşlar kişinin istediği önemli davranışları yerine getiren kişiler olarak görülür. Arkadaşların benzer oyunlardan hoşlanmaları önemlidir. Yakın arkadaş benim hangi oyunları sevdiğimi bilen arkadaşdır. Bu aşamada güven, arkadaşın kişiye karşı iyi niyeti olarak tanımlanır, arkadaşlar arası çatışma birisinin diğerine sorun yaratması olarak görülür ve sorun yaratanın davranışı geri alması ile düzelir.

Üçüncü aşamada, arkadaşlık belli durumlardaki karşılıklı yardımlaşma olarak görülür. Arkadaşlık, insanların dostlara ve kendilerini seven kişilere gereksinimleri olduğu için önemlidir. Bu aşamada, yakınlık ve paylaşım karşılıklıdır; güven, hem davranış hem de düşünceleri içerir, arkadaşın başkasını yeğlemesi kıskançlığa yol açar. Çatışmalar çift yönlü düşünülür, bu nedenle iki tarafın da kabul edebileceği bir çözümle giderilebilir. Ancak, bu devrede arkadaşlık kavramı epey gelişmiş olmakla birlikte, arkadaşlığın geçici çatışmaların üstünde bir birliktelik olduğu kavramı henüz gelişmemiştir.

Dördüncü aşamada, kişi arkadaşlığına dıştan bakabilir, arkadaşlık uzun sürede gelişen bir birliktelik olarak düşünülür. Yakınlık ve güven, özel sorunları paylaşma, arkadaşlığı sürdürme ve koruma çabaları olarak görülür. Çatışmalar önemli ve önemsiz olarak ikiye ayrılabilir ve çatışmaların arkadaşlığı güçlendirebileceği anlaşılır. Ancak, güven duygusunu bozan çatışmalar arkadaşlığı sona erdirebilir.

Beşinci aşamada arkadaşların birbirlerinin özerk kişiler olarak gelişimine katkıda bulunacağı görüşü gelişir. Arkadaşlık bireysel kimlik gelişimi için önemlidir. İyi arkadaş kişiliği uyuşan insandır. Güven, hem destek sağlamak hem de gerektiğinde arkadaşını özgür bırakmak olarak görülür; bu bağlamda kıskançlık denetim altında tutulmaya çalışılır. İnsanların farklı yönlerde gelişmesinin arkadaşlığı sona erdireceği bilinci gelişmiştir.

Erwin (2000), bireylerin akran ilişkilerini beş aşamada incelemektedir. Buna göre;

1. **Tanışma:** Bu aşamada etkili olan başlıca faktörlerden birisi yakınlıktır. Yakınlık, fiziksel görünüş (yaş, cinsiyet, ırk, vb), çekicilik, sahip olunan şeyler (giyim biçimi gibi), hareket tarzı ve davranış kalıpları gibi görece yüzeysel faktörlerden hareketle öteki kişinin daha çok farkında olma fırsatı sağlayacaktır. Tanışma aşamasında temel ve görece yüzeysel bir ilişki kurulması mümkündür. Ancak ilişkiyi biraz daha ilerletme isteği sonucu geliştirme aşamasına geçiş mümkündür.
2. **Geliştirme:** Bu aşama, bir ilişkinin yüzeysel temasın ötesine geçirilmesini ve giderek birbirlerine bağımlı ilişki kalıplarına dönüşmesini temsil eder. Bu aşamada iletişim, güven ve ödül esastır.
3. **Sürdürme ve Pekiştirme:** İki kişi arasında yakın bir ilişki kurulduğunda, bu ilişkinin sürdürülmesi ve güvenin daha fazla geliştirilmesinde başka önemli faktörler devreye girmektedir. Sosyal becerinin artması, ilişkide devamlılığın sağlanması, güven ve özel olma gibi faktörler devreye girmektedir. Bu aşamada bireyler ilişkilerinde daha rahat olmanın beraberinde ilişkiye çeşitli sınırlayıcı yükümlülükler ve bağılıklar getirdiği unutulmamalıdır.
4. **Bozulma:** İlişki kurmak için iki kişi gerekirken, ilişkinin bozulmasında tek kişi yeterli olabilmektedir. İlişkilerin

bozulmasında çeşitli faktörler etkili olabilir. Bireylerin ilgi ve tutumlarının değişmesi, taraflardan birinin başka bir yere taşınması, ilişkiyi uzunca sürdürecektir ilişki yürütme becerilerinden yoksun olma gibi faktörler ilişkinin bitmesinde etkili olmaktadır.

5. **Bitme:** Bu aşamada, bir ilişkinin niteliğindeki bozulmaya karşılık, yolların resmen ayrılması ve ilişkinin ortadan kalkmasını işaret etmektedir. İlişkileri basitçe eskiye döndürmek zordur ve bundan dolayı, bir ilişkinin beklenti ve yükümlülükleri ilişkiyi sürdürmenin artık mümkün olmaması derecesinde çığnemişse, genelde iletişim kurmaktan kaçınılması ya da tarafların bilinçli çabalarıyla ve anlaşarak bitirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

6-12 yaşları arasında arkadaşlıklar kurmak, son çocukluk döneminin en önemli görevlerinden biridir ve bu hayatları boyunca devam edecek sosyal bir beceridir. Gelişimsel olarak okul çağı çocuğu daha karmaşık ilişkiler geliştirmeye hazırdır. Gittikçe artarak duyguları ve fikirleriyle daha çok iletişim kurabilir ve zamana ilişkin geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman kavramlarını daha iyi anlar. Bu yaşta artık aileye eskisi kadar bağlı olmadığı gibi kendine dönük ilgileri de azalmıştır. Artık arkadaşlık konusunda akranlarına daha çok güvenmeye, arkadaşlarıyla birlikte daha fazla zaman geçirmeye başlar. Günden güne birbirleriyle çocukluk döneminin zevklerini ve hayal kırıklıklarını paylaşırlar. Çocukların arkadaşlıkları çeşitli evrelerden geçer. Önce arkadaşlık kurmaları için aynı oyunları oynamaları ve benzer görüntü sergilemeleri yeterli olur, daha sonra ortak değerleri ve kuralları paylaşan çocuklar bir araya gelirler; sonunda ergenliğe yaklaşıldığında, başkalarını anlama, kendini açma, paylaşılan ilgiler ve daha güçlü duygusal bağlar üzerine dikkatlerini yoğunlaştırırlar (Yavuzer, 2000, s. 29-30).

Akran gruplarının yapısı gelişimsel düzeye bağlı olarak değişmektedir. Erken ergenlik döneminde çocuklar, aynı cinsten birkaç üyeden oluşan kliklerde toplumsallaşırlar. Bu kliklerde, kızlar ya da erkekler yakın ikili

arkadaşlıklar oluşturabilirler. Çocuklukta olduğu gibi, kızların arkadaşlıkları erkeklerinkine göre, daha yakın olma eğilimindedir. Kızlar arkadaşlarıyla daha çok kişisel ilişkiler, erkekler etkinlikler konusunda konuşurlar. Sonuçta erken ergenlik döneminde çocukların oluşturduğu birkaç kliğin üyeleri birlikte olmaya başlarlar. Erkek gruplar, dans ve spor olayları gibi etkinlikler çerçevesinde kızlarla birlikte olurlar (Çok, 1994, s.910).

Arkadaşlığın Önemi

Akran ilişkilerinin önemi yaşın ilerlemesiyle birlikte artar ve değişir. Küçük çocuklar için anne babalarla kurulan ilişkiler önemli iken yaşın ilerlemesiyle birlikte bu kalıp değişmeye başlar ve anne babalarla kurulan ilişkiler giderek daha sınırlı kalır. Akranlarla kurulan ilişkiler ise giderek kalıcı olmaya, mahremiyet duygusu taşımaya ve kişisel bakımdan önemli bir yer tutmaya başlar (Furman ve Buhrmester, 1992).

Liebow'a (1972) göre arkadaşlık kutsal bir yaşantı iken, bir anda basit bir çıkar ilişkisine dönüşebilmektedir. Ancak insan yaşamında arkadaşın önemi tartışmasız kabul edilmektedir. Arkadaşlar bütün yaşam boyunca insanın sağlıklı gelişimi için gereklidir. Arkadaşlığın önemli işlevleri Duck (1983) tarafından şöyle ele alınmaktadır (Akt: Çok, 1993).

1. Bireyin duygusal bütünlüğünü ve kararlılığını sağlaması:

Arkadaşlar için birey ortak ilgilerin, ortak anlamların varlığını yaşamayı ve topluluk duygusuna ortak tepkilerin geliştirilmesini sağlar. Arkadaşlar özel anlayışları, şakaları ve dili paylaşır. Birey için toplumdakilerin bilmediği olguları arkadaş bilir ve paylaşır. Arkadaşlığın karşıtı olan yalnızlık ve yalıtılmışlık durumunda kişi kendini başkalarıyla karşılaştırma fırsatından yoksundur. Kendini kaygılı, yönelimsiz ve mutsuz hisseder.

2. Bireye iletişim fırsatı sağlaması:

Başkalarıyla iletişim kurmak insanın önemli gereksinimlerindedir. Arkadaşlığın önemli gereksinimlerinden biri de iletişim kurmak için uygun ortam

yaratmasıdır. Arkadaşlarla her şeye ilişkin iletişim kurmak yalnızca genel olguları değil kişisel ve özel ayrıntıları da konuşmak anlamına gelmektedir.

3. **Bireye yardım ve desteğin sağlanması:** İnsanların fiziksel ve psikolojik desteğe gereksinimi vardır. Duruma göre bunlardan biri diğerine göre daha önemli olabilir. İki kişi arasındaki ilişki genellikle insanların birbirlerine sağladıkları, dağıttıkları ve takas ettikleri kaynaklarla tanımlanır. Yakın özel sırları takas ederek, iki kişi birbirine yakınlaşır. İki kişi birbirlerinin görüş ve önerilerini değerli bulursa, ilgileri paylaşırsa, derin duyguları açığa vurursa bu iki kişinin arkadaş olduğu söylenebilir.
4. **Bireye değerli olduğu duygusunun verilmesi:** Bireye değerli olduğu duygusunun verilmesi arkadaşların sağladığı ve psikolojik sağlık için gerekli, önemli bir işlevdir.
5. **Bireye başkalarına yardım etme fırsatını sağlaması:** Kişinin kendini işe yarar ve değerli bulması için arkadaş gereklidir. Arkadaş insanın kendini değerlendirmesi ve benlik saygısının oluşmasında rol oynar. Birey birilerinin kendine dayandığını, güvendiğini arkadaşları sayesinde hisseder, başkalarına yardım etme şansına kavuşur, başkalarına karşı sorumluluk duyar ve bütün bunlar bireyin kendini iyi hissetmesini sağlar.
6. **Kişiliğin desteklenmesi:** Arkadaşlarla düşünceler, tutumlar, inançlar, kuşkular, sorunlar, umutlar, beklentiler tartışılır. Bireyin önemli ve güvenilir olduğu anlayışını kazanmasında arkadaşlar yardımcıdır. Arkadaşlarla yapılan tartışmalar yıkıcı olmaktan çok kişiliğin desteklenmesine hizmet eder. Kişiliği desteklenme özelliğini en iyi taşıyan kişinin benzer özellikleri olan arkadaşlar olduğu belirtilmektedir.

Arkadaşlık, yukarıda da bahsedildiği gibi birey için önemli bir kavramdır. Sosyal bir varlık olan insanın toplum içinde kabul görmesi, bireye ait olma duygusu kazandırmaktadır. Dolayısıyla birey bu şekilde yani arkadaşlık ilişkilerini geliştirmesiyle birlikte duygusal bütünlüğünü korumakta, başkalarıyla iletişim kurma fırsatı elde etmekte, ihtiyaç duyduğunda diğer kişilerden yardım ve destek alabilmekte, kendisinin değerli bir varlık olduğuna inanmaktadır. Bu şekilde toplumsal hayatın içinde var olduğuna inan birey ise diğer insanlara daha fazla değer vermekte ve topluma daha yararlı birey olma yolunda ilerlemektedir.

Akran İlişkilerine Yönelik Kuramsal Çalışmalar

Olumlu akran ilişkileri geliştirme becerisinin bebeklikte kurulan bağlanma ilişkileri ve gelişim dönemlerine özgü becerilerin kazanılması ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Bu başlık altında akran ilişkilerinin bağlanma türleri ve gelişim görevleri ile ilgili ilişkisini ortaya koyan kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

Bazı araştırma bulguları, ilk bağlanmanın güvenli olması ölçüsünde orta çocuklukta akran ilişkilerinde başarı olasılığının artacağını göstermektedir. Bu bulgu, Erikson'un bebeklikte geliştirilen temel güven duygusunun ilk ve orta çocuklukta özerkliğe ve akranlarla ilişkilerde başarıya katkıda bulunacağına ilişkin varsayımını desteklemektedir. Ayrıca, Havighurst'un gelişim görevi kavramına da uygun düşmektedir (Gander ve Gardiner, 1998).

Bağlanma kişisi yeterince yakın, olumlu, onaylayıcı vb. davranışlar sergilediğinde çocuğun hissettiği duygular güvenlik, sevgi ve kendine güvendir. Bunun sonucu olarak çocuklar ilişkilerinde oyunu sever, daha az ketlenmişlerdir, gülümserler, keşif yönelimlidirler ve sosyaldirler. Güvenli bağlanma ilişkisi kuramayan çocuklarda ise, ağlama, başkalarının sakinleştirmelerine karşı direnç, umutsuzluk, edilgenlik (pasiflik), açık üzüntü tepkiler son olarak da duygusal kopma görülmektedir. Bütün bunlardan da anlaşılacağı gibi bağlanmanın işlevleri davranışlarda açıkça ortaya

çıkılmaktadır. Bebeklik sırasındaki yetersiz bakım daha sonraki sorunlu ilişkilerin yordayıcısı olabilmektedir (Hazan ve Shaver, 1998).

Eğer akranlar, bebeklik ve çocukluk sırasında öncelikle anababanın sorumlu olduğu aynı işlevleri yerine getirmeye, duygusal destek ve güvenlik için aynı gereksinimleri doyumaya başlarsa, bir noktadan sonra bağlanma anababadan akranlara geçecektir. Bağlanmalar yakınlık arayışı ile şekillenirler. Anababaya yöneldiklerinde güvenlik, akranlara yöneldiklerinde ise keşif ve toplumsallık gereksinimleri ile güdülenirler. Geç çocukluk ve erken ergenlik yıllarında yakınlık sonuçta güvenli sığınak, destek arama ve yakınlığı koruma davranışını besleyen bağlamı oluşturur. Normal gelişim süreci içinde bağlanma davranışları artık birer birer akranlara yöneltilirken, asıl bağlanma kişileri olarak anababa giderek önemini yitirir (Hazan ve Shaver, 1998).

Güvenli bağlılık ilişkisi olan çocukların diğer çocuklarda göreceli de olsa daha olumlu tepkiler uyandırdığını, bu çocukların diğerlerine kıyasla arkadaş ve yetişkinlerle ilişkilerinde daha yüksek düzeyde toplumsal beceri sergiledikleri, daha yakın arkadaşlıklar kurdukları görülmüştür. Güvenli bağlılık ilişkisi olan çocuklar ilişkilerinin başlarında birbirlerine oyunlardaki beceri ve olumlu duygularını göstermişlerdir ve birbirlerine yakın yerlerde oynamışlardır. Arkadaşlık kurulduktan sonra bu türden çocuklar işbirliği, yaratıcılık ve uyum gösteren çeşitli oyunlar oynamışlar, oyunlarında başka çocuklara da yer vermişler, oyunda kavga edip barışmışlar ve aralarındaki çatışmaları yaratıcı bir biçimde çözmüşlerdir. Güvenli bağlılık ilişkisiyle arkadaş edinme kolaylığı arasında bir ilişki olduğu görülmektedir (Hortaçsu, 2003, s. 116).

Erikson'un yaşam evreleri kuramına göre becerikliliğe karşı aşağılık duygusu dönemi, altı yaşından on iki yaşına kadar süren ilköğretim dönemidir. Söz konusu dönem, çocuğun karşı cinsten anababaya karşı olan sevgisinin ve aynı cinsten anababayla rekabetin gizli ya da edilgin olduğu dönemdir. Çocuğun kurallara göre oynayıp öğrenmeyi becerebildiği evre bu evredir. Erikson'a göre, bu dönemde ortaya çıkan sosyal boyutun bir ucunda

beceriklilik öteki ucunda ise aşağılık duygusu vardır. Beceriklilik terimi, çevredeki şeylerin nasıl yapıldıkları, nasıl işledikleri, ne yaptıkları yolunda bir ilginin öncelik taşıdığı, bu dönemin özelliğini çok iyi anlatmaktadır. Çocuklar yapma, etkinlikte bulunma ya da pratik şeyler yapma (ağaç evler ya da uçak modelleri yapmak-ya da pişirmek, kızartmak, dikiş dikmek vb.) çabalarında isteklendirildikleri, yaptıklarını bitirmelerine izin verildiği ve sonuçlar için övülüp ödüllendirildiklerinde çocukların beceriklilik duyguları arttırılmış olacaktır. Tersine çocukların yapmaya ve etkinliğe yönelik çabalarını rahatsız edici ve yalnızca bir alt-üst etme olarak görüldüğü durumlarda çocukların aşağılık duyguları körüklenmiş olacaktır (Elkind, 1979).

İlköğretim yıllarında ise çocuğun dünyası evden çok daha fazlasını içerir. Artık aileden başka sosyal kurumlar bireyin gelişimsel bunalımlarında oynadıklarında rol bakımından ağırlık kazanmaya başlamıştır. Bir çocuğun okul deneyimleri onun beceriklilik ve aşağılık duyguları dengesine önemli katkılarda bulunur. Çocuğun beceriklilik duygusu ödüllendirilir ve çocuk isteklendirilirse bu çocuğun okul yaşantısı başarılı olacaktır. Aşağılık duygularının pekiştirildiği durumlarda çocuğun akademik çabaları sonuç vermeyecek, çocuk sürekli başarısızlıkla karşılaşacak ve bu başarısızlıkları yaşacaktır (Elkind, 1979).

Bu dönemde çocuğun okula gitmesiyle sosyal dünyasında büyük bir genişleme meydana gelmiştir. Arkadaşlar ve öğretmenlerin çocuk üstündeki etkisi artarken ana-babanın etkisi giderek azalmaktadır. Çocukta işi planlama, işbirliği yapma, öğrenme ve işi başarma özel bir öneme sahiptir. Başarma, çalışkanlık duygusunu getirir. Çocuğun kendine ve yeteneklerine karşı olumlu bir tutum geliştirmesine yardım eder. Gelecekteki başarılarının temellerini oluşturan akademik özgüven gelişir. Aksi durumda ise başarısızlıklar, çocuğun kendine karşı olumsuz tutum ve yetersizlik duygusu geliştirmesine neden olur ve gelecekteki öğrenmelerini engeller (Senemoğlu, 1997, s.83).

Erikson'un kimlik kazanmaya karşı rol karışıklığı dönemi 12-18 yaşlarını kapsar. Ergen fizyolojik olduğu kadar ruhsal olarak da olgunlaşır ve

bedenindeki değişmeler sonucu yaşadığı duygu, duyum ve isteklere ek olarak dünyaya bakışında, dünyaya ilişkin düşünüşünde yeni birçok yollar geliştirir. Başka şeyler yanında ergenler artık başka insanların düşünüşleri hakkında düşünebilir ve öteki insanların kendileri hakkında ne düşündükleri üzerinde kafa yorabilirler. Erikson, bu dönemde ortaya çıkan kişilerarası ilişkiler boyutunun olumlu ucunda kimlik duygusunun, olumsuz ucunda ise rol karışıklığı duygusunun yer aldığı savında bulunur (Elkind, 1979).

Ergenlik dönemi sırasında “ben kimim?” sorusu önemli hale gelir. Ergen, bu soruyu cevaplarken, ana-babasından çok akran gruplarından etkilenir. Ergen, bu dönemde arayış içindedir ve akran gruplarına körükörüne güvenir. Bu nedenle ergen, akran grupları istediği için antisosyal davranışlar gösterebilir (Senemoğlu, 1997, s.84). Kötü bir çocukluk ya da güç sosyal koşullar yüzünden genç kişisel bir kimlik duygusuna erişemediği zaman belli bir ölçüde rol karışıklığı duygusu geliştirecektir. Diğer bir anlatımla kim olduğunu, nereye ya da kime ait olduğunu bilememe duygusu ergende kendini gösterecektir (Elkind, 1979).

Sullivan’da (1953), ergenlik öncesi dönemde çocukların kazanmaları gereken gelişim görevlerinden birinin kişilerarası yakın ilişkiler kurmak ve bu ilişkilerini geliştirmek olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, insan ilişkilerinde yakınlık kurma ihtiyacının önemini vurgulamaktadır. Yakınlık kurma ihtiyacı ilk başlarda, bebeğin dokunma gereksinimi ile belirmekte, ergenlik öncesi dönemden itibaren de yakın ilişkiler geliştirme şekline dönüşmektedir. Sullivan sosyal beceri yetersizlikleri yaşayan çocukların yakın ilişkiler kurmada güçlükler yaşadığını belirtmiştir. Buna göre grubun gereksinime duyduğu (atletik, sanatsal, akademik ya da başka türlü) özel yeteneklere ya da becerilere (yeterliliklere) bireysel olarak sahip olmak çocukların akranları tarafından kabul edilmesinde büyük ölçüde etkili olmaktadır. (Sroufe, 1978; Akt: Gander ve Gardiner, 1998).

Ergenlik çağının ilk yıllarında bu çağa özgü gelişim görevlerinin çoğu henüz başarılmamış olup ergen bu görevleri başarma çabası ve zorlanması içinde gelişim krizleri yaşamaktadır. Ergenlik çağının bitimine kadar

başarılması gereken gelişim görevleri arasında akran dünyası içinde kabul görme, arkadaşlık, işbirliği ve liderlik yeteneklerini geliştirebilme yer almaktadır. Bu dönemde çocuk için arkadaş beğenisi önemini korumaktadır (Kılıççı, 2000, s. 34-35).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre insanların doyurulması gereken temel ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçların temelinde açlık, susuzluk, cinsellik ve güvenlik gibi fiziksel ihtiyaçlar yer alır. Bu ihtiyaçlarını karşılayan birey bir üst basamağa geçerek sevmeye, sevilme, saygı duyulma, ait olma gibi psikolojik ihtiyaçlarını doyurma eğilimine girer (Schultz ve Schultz, 2001). Akranları tarafından reddedilen çocukların gidermek istedikleri ihtiyaçlarından birisi de ait olma duygusudur diyebiliriz. Çünkü yapılan araştırmalar reddedilen çocukların bir gruba girmek istedikleri halde başarısız olduklarını göstermektedir. Ait olma ihtiyacının giderilmesi çocukların akranları arasında kabul görmesi, akran gruplarına girebilmeleri ile mümkündür.

Sosyometrik Statü ve Özsaygı

Sosyometrik statü ve özsaygı arasındaki ilişkiyi ele alan bir çok çalışmaya yurt dışı literatürde rastlanmaktadır. Bu çalışmalara "İlgili araştırmalar" başlığı altında, bir sonraki bölümde değinilmiştir. Ancak, öncelikle özsaygının ne olduğu konusunda bilinmesi gereken bir takım kavramlara değinmekte fayda olacağı düşünülmektedir. Bunlar: Benlik kavramı, benlik imgesi ve ideal benliktir. Benlik kavramının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu vardır. Benlik kavramı bir bakıma ideal benlik, benlik imgesi ve özsaygı kavramını içine alan şemsiye olarak görülebilir. Benlik imgesi, bireyin sahip olduğu zihinsel ve fiziksel özelliklerinin farkında olmasıdır. Bu da, ailede anne babanın çocuğa ilişkin sözlü ya da sözel olmayan etkileşimleriyle oluşmaya başlar. Çocuğun ailede sevilip sevilmemesi, zeki ve akıllı olarak ya da aptal olarak görülmesi hep onun kendisine ilişkin bir imge oluşturmasına etki eder (Pişkin, 2000, s. 98).

Derlega ve Janda'ya (1982) göre, benlik saygısı genel olarak olumlu ya da olumsuz kendimiz hakkında nasıl düşündüğümüzü içerir. Yapılan

araştırmalar benlik saygısının pek çok bireysel değişkeni etkilediğini ve bir çok değişkenden de etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bireyin sahip olduğu benlik saygısı onun okul ve iş yaşantısındaki başarısını, anne baba, arkadaş gibi çevresindeki bireylerle ilişkisini etkilerken benzer şekilde bireyin sosyoekonomik dőzeyi, doğum sırası, cinsiyeti, fiziksel özellikleri gibi pek çok değişkenin de benlik saygısı üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Akt: Kaya ve Saçkes, 2004).

Okulu bırakma riski yüksek olan çocuklarla yapılan bir çalışmada bu çocukların benlik saygılarını yükseltilecek okulu bırakma olasılıklarının azaltılması amaçlanmıştır. Bu çocuklar benlik saygısı geliştirme programına alınmışlardır. Araştırma sonuçları deney grubundaki çocukların benlik saygılarında anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Sonrasında yapılan izleme çalışmalarının sonucunda deney grubundaki çocukların okulu bırakma oranlarının kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı derecede düşük çıktığı bulunmuştur (Don ve ark, 2002).

Akranlar tarafından kabul edilme ya da reddedilme önemli bir sosyal güç olarak kabul edilmektedir. Sosyal olarak kabul edilen çocukların özsaygı, kendine güven ve diğer çocuklarla işbirliği yapmaktan hoşlanma düzeyleri oldukça yüksektir. Akranları tarafından reddedilen çocuklar ise sevilmezler ve önemsenmezler. Bu çocuklar akran ilişkilerinde saldırgan, uygunsuz tepkiler gösteren çocuklar olarak algılanmaktadırlar (Wheeler, 2004).

Arkadaş kabulő ergenlik öncesi yıllarda kendi cinsinden olan arkadaşlarla kurduğu dostluk ilişkileriyle önem kazanmaya başlamıştır. Bu dönemde gencin arkadaşları tarafından kabul edilmesi onun kendini kabulünü de olumlu yönde etkilemektedir. Arkadaş beğenisini kazanma gencin kendine güven ve saygı duymasına neden olur (Kılıççı, 2000, s. 82).

Genel olarak denilebilir ki, özsaygı düzeyi yüksek olan çocuklar gerek sosyal ilişkilerinde gerekse okul çalışmalarında daha girişimci daha güvenli ve daha ataktırlar. Yeni şeyler öğrenmeye daha meraklıdırlar ve yeni durumlarla karşılaşmaktan kaçınmazlar. Özsaygı düzeyleri düşük öğrenciler

ise bunların aksine, kendilerine daha az güven duyar ve onlardan istenenleri başaramayacakları duygusunu daha yoğun yaşarlar (Pişkin, 2000, s. 102).

Sosyometrik Statü ve Sosyal Beceri

Sosyometrik statü ve sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi ele alan bir çok çalışmaya yurt dışı literatürde rastlanmaktadır. Bu çalışmalara "İlgili araştırmalar" başlığı altında, bir sonraki bölümde değinilmiştir. Ancak bu bölümde, sosyal beceri kavramının öncüsü sayılabilecek Thorndike'in zeka analizleri sonucunda ortaya attığı *sosyal zeka* kavramına değinmenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Thorndike zekanın, genel zekanın yanı sıra sözel, sayısal ve sosyal olmak üzere üç tür olarak ele alınabileceğini iddia etmiştir. Buna göre, bazı kişilerin kolayca ilişki kurabilmeleri, sosyal ilişkilerindeki zorlukların üstesinden kolayca gelebilmelerinin temelinde onların sosyal açıdan zeki olmaları yatar (Akt: Bacanlı, 2005).

Bilişsel yaklaşıma göre sosyal beceri öncelikli olarak bilişsel bir beceridir, dolayısıyla sosyal beceri eksikliği çeken kişiler aslında bilişsel yetersizlik nedeniyle bu durumdadırlar. Başka bir ifadeyle onlar sosyal ortamlarda ne yapacaklarını bilememektedirler. Bilindiği gibi insanların zihinlerinde bilişsel senaryolar vardır. Bu senaryolar onların olayları anlamalarına ve uygun davranışları göstermelerine yardımcı olmaktadır. Davranışçı anlayışa göre sosyal beceri eksikliği davranışın kazanılmamış olması demektir. Başka bir ifadeyle daha önce uygun davranış gösterilmemiş veya gösterildiğinde pekiştirilmemiştir. Bu yüzden kişinin davranış repertuarında uygun sosyal davranış bulunmamaktadır (Bacanlı, 2000, s. 179).

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'na göre, bireysel faktörler, bireyin davranışı ve çevre, karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve bu etkileşimler bireyin sonraki davranışını belirlemektedir. Davranış çevreyi; çevre ise davranışı değiştirebilir. Yine, çevre bireysel özellikleri değiştirebileceği gibi bireysel özellikler de çevreyi değiştirebilir. Örneğin; sürekli problem yaratan birey olumsuz bir sosyal çevre yaratmaktadır. Sonuç olarak, Bandura'ya göre

insanlar çevreyi belli yollarla etkilemekte, değiştirmekte, çevre de insanların daha sonraki davranışlarını etkilemektedir (Senemoğlu, 1997).

Sosyal bakımdan reddedilen çocuklara yönelik yapılan sosyal beceri çalışmalarının çoğunda sosyal olarak reddedilme üç ana ölçüte bakılarak tanımlanmaktadır. Ölçütlerden birincisi, bir çocuğun akran etkileşimlerine ayırdığı zamanın miktarı; ikincisi, akran ilişkilerinin niteliği; üçüncüsü de genellikle sosyometri tekniği aracılığıyla değerlendirilen akranları arasındaki kabul edilme derecesidir (Erwin, 2000). Çocuk ve gençlerin toplumsal ilişkileri konusundaki sistemli araştırmalar 20. yüzyılın ortalarında Moreno'nun arkadaş ve akranlara yönelik sosyometrik çalışmalarıyla hız kazanmıştır (Çok, 1993; Dökmen, 2001).

Çocukların kendini ve duygularını nasıl ifade edeceğini, nasıl soru soracağını, karşısındakini nasıl dinleyip anlayabileceğini, zor durumlarla nasıl başa çıkabileceğini öğrenen bir çocuk, kendisinden beklenen akademik becerileri de daha rahat geliştirmektedir. Eğitim sürecinde akademik becerilerle birlikte çocukların sosyal gelişimlerinin de çok temel olduğundan yola çıkılarak sosyal becerilerin gelişmesi önem kazanmıştır. Bu beceriler: Kendini ifade etme, kendine güven, arkadaşları tarafından kabul görme, aile fertleri ve diğer önemli bireyler tarafından kabul görme, sosyal bağımsızlık, destekleyici sosyal çevre olarak özetlenmektedir. Bu becerilerin kazanılmaması okul başarısında, sosyal ilişkilerde ve uyum güçlüklerinde etkili bir faktör olabilmektedir (Akkök, 2003).

Sosyal beceri çalışmalarının temel varsayımı, ilişki sürdürme ve etkileşim sağlama becerilerinin diğer davranışsal beceriler gibi öğretilebileceği yönündedir. Bir çocuğun sosyal çevresi tarafından reddedilmesinin nedenleri arasında çocuğun karakteristik özellikleri (yaşı, cinsiyeti, etnik grubu vb.) ve çocuğun içinde bulunduğu geniş sosyal ağın belli başlı özellikleri yer alabilir (Erwin, 2000).

Akranlar tarafından reddedilme kalıcı olmaya doğru gidebilir. Sosyal becerileri yetersiz olan çocuklar gerekli becerileri öğrenme fırsatından yoksun

kalırlar ve bu çocuklar akranlarının önyargılı davranışlarından kurtulmaları giderek zorlaşır. Bu çocuklar akranlarıyla girdikleri ilişkileri uygun şekilde başlatamadıkları ya da ilişkilerini uygun bir şekilde sürdüremedikleri için kısır döngüye girerler (Oden ve Asher, 1977).

Gelişim Psikologları, çocukların yeterli sosyal becerilere sahip olabilmesi için çeşitli sosyal ortamlarda çocukların akranlarıyla yeterli ilişkiler geliştirmelerinin önemliliğini vurgulamaktadırlar. Fakat akranları tarafından reddedilen çocuklar sıklıkla diğer çocuklarla etkileşime girme fırsatını kaçırmaları ve bundan dolayı bir takım sosyal becerileri kazanmakta yetersiz kalırlar (Coie ve Hubbard, 1994). Çocukların sosyal yeterlilikleri; (1) grup lideri olan bir yetişkinin bakış açısını (sınıf öğretmeni gibi), (2) çocukların akranlarına bakış açılarını, (3) çocuğun kendine bakış açısını değerlendiren ölçme araçları kullanılarak ölçülebilmektedir (Green, Forehand, Beck ve Vosk, 1980).

Gottman, Gonso ve Rasmussen'in (1975) gösterdiği gibi, dili kullanma ve fikirleri etkili bir biçimde aktarma yeteneği yaşlılar tarafından kabul edilmeyi kolaylaştırır. Konuşma ve etkili iletişimde bulunabilme yeteneğinden yoksun oluş bir çocuğu arkadaşsız bırakabilir. Akranları tarafından kabul edilen çocukların, reddedilen çocuklardan daha fazla paylaşımcı, daha fazla olumlu pekiştireç alan ve zamanlarını daha az hayalcilikle geçiren öğrenciler olduğu ortaya konmuştur. Bu nedenle sosyal beceri eğitimleri, akranları tarafından reddedilen çocuklarda yeni, olumlu sosyal davranışların kazanılmasını hızlandırdığı ve bunun da çevreden daha fazla olumlu tepki almaya ve arkadaşlar tarafından kabule yol açtığı belirtilmektedir (Ladd, 1981; Bierman ve Furman, 1984).

İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıflardan en az sevilen çocukların belirlenmesiyle yapılan bir çalışmada altı oturum boyunca çocuklara "arkadaşça, eğlenceli ve hoş" davranarak oyun oynamayı daha eğlenceli kılmanın yolları gösterilmiştir. Oturuma katılan çocuklara akranları tarafından kabul edilen çocuklara özgü görülen hareket biçimleri öğretilmiştir. Örneğin kurallar hakkında bir anlaşmazlık olduğunda (kavga etmek yerine) alternatif

öneriler getirmeye ve uzlaşmaya; oyun oynarken öteki çocuklarla konuşup oyun hakkında sorular sormaya; ötekine kulak verip ne durumda olduğunu görmek için bakmaya; öteki bir şeyi yaptığında güzel şeyler söylemeye; gülümsemeye ve yardım ya da öneri sunmaya, cesaretlendirmeye teşvik edilmişlerdir. Çocuklar ayrıca bu temel sosyal incelikleri sınıf arkadaşlarıyla oyun oynarken de denemiş, ardından da bunları ne kadar iyi uyguladıkları hakkında değerlendirilmişlerdir. Sonuçlar, sınıflarında en az sevilen çocuklar oldukları için seçilenlerin, eğitimden bir yıl sonra sınıfın kabul edilen çocukları arasına girdiklerini ortaya koymuştur (Goleman, 1998, s. 315).

Sosyometrik Statü ve Davranış Problemleri

Sosyometrik statü ve davranış problemleri arasındaki ilişkileri ele alan bir çok kuramsal çalışmaya yurt dışı literatürde rastlanmaktadır. Bu çalışmalara “ilgili araştırmalar” başlığı altında, bir sonraki bölümde değinilmiştir. Bu bölümde akranları tarafından reddedilen çocukların kişilik özellikleri, ne tür davranış problemleri sergiledikleri, reddedilme nedenlerine yer verilmiştir.

Akranları tarafından reddedilen çocukların ilk olarak anti sosyal davranışlarıyla ve rahatsız edici kişilik özellikleriyle tanınmaktadırlar (Green, Forehand, Beck ve Vosk, 1980) ve bu çocuklar, ihmal edilen, ortalama ve kabul edilen çocuklardan daha fazla davranış problemleri sergilemektedirler (French ve Waas, 1985; Kupersmidt ve Coie, 1990). Reddedilen erkek çocuklar aşırı derecede çevrelerine karşı tepkilidir. Grup üyeleri tarafından reddedilen erkek çocuklar kavga başlatıcılar olarak algılanmaktadırlar. Kabul edilen erkek çocuklar daha çok kurallı ortamlarda bulunmakta, yabancı gruplara girdiklerinde olumlu davranışlar sergilemektedirler. Reddedilmeye alışkın olan çocuklar çeşitli sosyal durumlara uyum sağlamada da zorluklar yaşamaktadırlar (Coie ve Kupersmidt, 1983).

Coie ve Kupersmidt’de (1983), düşük sosyal statünün kısmen de olsa saldırganlıkla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Akranları tarafından reddedilen erkek çocukların saldırgan bir davranışın ardından başka bir saldırgan

davranış gösterme olasılıkları yüksektir. Bu çocuklarda saldırganlığın bir çok çeşidi, araç kullanarak saldırma, zorbalık, öfkeli olma vb. birbiri ardına gelmektedir (Dodge, Coie, Pettit ve Price, 1990). Renshaw ve Asher'ın (1983) bir araştırmasında reddedilen ve kabul edilen çocukların kişilerarası ilişkilerde bazı ikilemlere çözüm üretmeleri istenildiğinde reddedilen çocukların kabul edilen çocuklara göre daha az olumlu yöntemler kullandığı, daha çok saldırganlık içeren çözümler ürettiği ve çözüm üretme aşamasında daha çok beceriksizlik yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Kupersmidt ve Coie (1990) ergenlik döneminde gözlemlenen bir takım davranış problemlerinin yordayıcısı olarak ergenlik öncesi dönemde akran statüsü, saldırganlık ve okul uyumunu incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre ergenlik öncesi dönemde akranları tarafından reddedilen çocukların, ergenlik döneminde kabul edilen, ortalama ve ihmal edilen çocuklara göre daha fazla belirsiz ve olumsuz davranış gösterdikleri, suç işleme (polis kayıtlarına geçen) ve okulu bırakma oranlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Saldırgan ve saldırgan olmayan reddedilen çocuklar kendi reddedilme durumlarına karşı farklı farkındalık geliştirmişlerdir. Saldırgan-reddedilen çocuklar, akranları tarafından hangi alanlarda reddedildiklerinin farkında değillerdir. Saldırgan-reddedilen çocukların, diğer çocukların kendilerine yönelttikleri olumsuz davranışları olduklarından daha olumlu gördükleri, kendilerine ilişkin olumsuz bilgileri kendilerine yönelik olumlu bilgiler olarak algıladıkları bulunmuştur. Saldırgan olmayan-reddedilen çocuklar ise akranları tarafından hangi alanlarda reddedildiklerinin oldukça farkındadırlar (Zakriski ve Coie, 1996).

Akranları tarafından reddedilen ve bu nedenle süreğen yalnızlık problemi yaşayan çocuklar saldırgan davranışlar içine girebilirler. Reddedilen-saldırgan çocuklar ise kendileri gibi reddedilen akranları ile arkadaşlık kurma eğiliminde olurlar. Dolayısıyla bu arkadaşlık ilişkilerinde olumsuz, istenmeyen davranış kalıplarını öğrenirler. Zaman zaman birbirine benzeyen antisosyal gençlik çetelerinin birer üyesi haline gelebilirler (Kupersmidt, Coie ve Howell, 1999).

Çalışmalar akranları tarafından reddedilen bir çocuğun davranışlarının olumsuz olarak değerlendirilmesi olasılığının, aynı davranışta bulunan diğer çocuklara kıyasla beş kat fazla olduğunu göstermektedir. Örneğin akranları tarafından kabul edilen bir çocuk yemek sırasında bir diğer çocuğu iterse, sınıf arkadaşları “Böyle olmasını istememişti, onlar iyi arkadaşlar, o kadar da sert itmedi.” gibi sözlerle durumu olağanlaştırmaya ve kabul edilebilir hale getirmeye çalışacaklardır. Eğer reddedilen bir çocuk aynı davranışta bulunursa “O kötü bir çocuk, onu incitmek istedi, hep böyle şeyler yapar zaten, hep sorun çıkarır.” diyeceklerdir. Çocukların reddedilen bir çocuk hakkındaki yerleşik sosyal algılamaları nedeniyle, bu tip çocukların reddedilmiş çocuk statüsünden kurtulmaları oldukça zordur (Thompson ve ark, 20002, s. 144).

Sosyometrik Statü ve Okul-Akademik Başarı

Sosyometrik statü ve çocukların okul-akademik başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen çocukların okul-akademik başarılarının birbirlerinden farklılık göstermeleri çeşitli şekillerde açıklanmıştır. Buna göre, reddedilen çocuklar konusuna daha geniş bir açıdan yaklaşan araştırmacılar sistem kuramına uygun olarak annenin içinde yaşadığı ortamın, ilişkilerinin, kişiliğinin ve çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşlerinin ve çocuğun doğuştan getirdiği özelliklerin (mızız veya iyi huylu) annenin çocuğa davranışını ve anne-çocuk ilişkisini, annenin çocuğa tavrını ve çocuğa öğrettiği toplumsal becerileri, bu becerilerin de çocukların yaşlıları ve öğretmenlerle davranışlarını ve toplumsal kabul düzeyini etkileyeceğini belirtir. Sosyal statü de beklentiler yoluyla çocuğun davranışlarını sürdürmesine, statüsünün kalıcılığına ve eğer çocuk reddedilen bir çocuksa, okulu terk, suç, uyumsuzluk, depresyon gibi olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Hortaçsu, 2003, s. 281).

Saldırgan-reddedilen çocuk senaryosuna göre anne soğuk, saldırgan ve bebek zordur. Bağlılık ilişkisi kaçınıcı olur ve çocuk genelde düşmanca bir tavır geliştirir. Çocuğun düşmanca tavırları anaokulunda saldırganlığa yol açar ve çocuk arkadaşlarınca ve öğretmenlerce saldırgan olarak

nitelendirilir. Saldırganlık ve arkadaşlarca reddedilme ilköğretim yaşamı boyunca sürer ve derslerdeki başarıyı etkiler. Sonuç olarak çocuk okulu terk etmek zorunda kalır (Hortaçsu, 2003, s.281).

Genel olarak bakıldığında sosyometrik statü farklılıkları bir çok araştırmacı tarafından vurgulanmış, akran ilişkileri üzerinde yapılan çalışmalarda düşük kabul gören çocuklar reddedilenler ve ihmal edilenler olmak üzere ikiye ayrılmışlardır (Asher ve Hymel, 1981; Dodge, 1983). Sınıfta hiçbir arkadaşına sahip olmayan ve akranlarının çoğu tarafından kabul görmeyenler “reddedilen” çocuklar olarak adlandırılmışlardır. “İhmal edilen” çocukların da arkadaşları yoktur, fakat akranları tarafından kabul görmüyor da değillerdir. İki grup arasındaki farklı özellikler reddedilen çocukların, ihmal edilen çocuklardan daha fazla risk altında olduğuna işaret etmektedir. Buna göre reddedilen çocuklar akranlarına yönelik daha saldırgan davranışlar sergilerler, yeni bir ortama girdiklerinde akranları tarafından daha fazla kabul edilmeme riski taşırlar, reddedilen çocukların kendilerini daha yalnız hissettikleri bulunmuştur, reddedilen çocuklar gelecekte daha ciddi uyum güçlükleriyle karşılaşma eğilimindedirler (Coie ve Kupersmidt, 1983).

Moffit’e (1993) göre, akranlar tarafından reddedilme ya da kabul edilme çocukluktan ergenliğe doğru ilerler. Bu durum üzerinde beklentiler önemli bir yer tutmaktadır. Başka bir deyişle, genel olarak kabul edilen çocukların, ergenlik döneminde de kabul edilen çocuklar, reddedilen çocukların ergenlik döneminde de reddedilen çocuklar olarak devam edecekleri düşüncesi etkili olmaktadır. Zeka ve saldırganlık gibi niteliklerin kabul edilme ve reddedilme ölçütlerinde süreklilik göstermesi bu düşüncenin devam etmesinde bir parçada olsa etkili olduğu görüşü savunulmaktadır. Öyle ki akranları tarafından reddedilen çocukların gösterdikleri saldırganlık çocukluktan ergenliğe doğru tutarlı bir ilerleme göstermektedir (Akt: Arnett, 2001, s. 247).

Yavuzer (2000: s. 34-35) bazı çocukların neden arkadaşları olmadıklarını üç grup altında toplamaktadır. Bunlar:

1. Çocukla İlgili Etmenler

- Mizaç (güçlü, utangaç),
- Dikkat problemleri/hiperaktivite,
- Öğrenme güçlükleri,
- Sosyal beceri problemleri,
- İletişim becerileri ile ilgili güçlükler,
- Fiziksel, duygusal veya bilişsel gelişimde görülen gecikmeler,
- Fiziksel engel veya itici fiziksel görünüş,
- Kronik hastalıklar, sık hastaneye yatmak, okul devamsızlığı,
- Grup faaliyetlerine katılımı sınırlayan zayıf büyük kas becerileri,
- Duygusal güçlükler (depresyon, anksiyete, düşük benlik saygısı),
- Çocuğun yalnız kalmayı tercih etmesi,
- Çocuğun sosyal doyumunun ve arkadaşlık ihtiyacının büyük bir ölçüde aile bireyleri tarafından karşılanıyor olması,
- Sahip olduğu kültürel değerlerin akranlarıinkiyle uyuşmaması.

2. Aileyle İlgili Etmenler

- Ana-babanın tutumunun (aşırı otoriter veya hoşgörülü, kayıtsız-ilgisiz) çocuğun sosyal gelişimini olumsuz yönde etkilemesi,
- Ana-babanın, çocuğu, arkadaşlık geliştirmek için ihtiyaç duyduğu zamanını, enerjisini ve olanaklarını, onu sınırlayan programlı faaliyet ve görevlerle meşgul etmesi,
- Ana-babanın çocuğun arkadaş seçimi konusunda aşırı eleştirici ve olumsuz olması,
- Ana-babanın yetersiz sosyal becerilere sahip olması; çocuğun iyi bir modele sahip bulunmaması,
- Ana-babanın depresyonda olması, ruh sağlığının bozuk olması,

- Ana-babanın madde bağımlısı olması,
- Çocuğun eğitiminde anne-babanın şiddet kullanması,
- Ailede stres ve/veya istismar yaşanması,
- Ana-babanın çocuğu aşırı derecede koruması veya bulunduğu etkinliklere aşırı sınırlamalar getirmesi,
- Ana-babanın, çocukların bireyselliği veya özel ihtiyaçlarını değerlendirme konusunda zorlanması.

3. Çevresel-Sosyal Etkenler

- Ailenin kırsal, izole bir bölgede yaşamaması,
- Evin okula uzak bir yerde bulunması,
- Civarda az çocuğun bulunması,
- Ailenin her yaz tatil amacıyla uzak yörelere gitmesi,
- Ailenin ekonomik açıdan sıkıntı yaşamaması ve sık sık taşınması,
- Ailenin kültür veya dile ait farklılığının bulunması,
- Toplumun çocukları bir araya getirmek ve toplumsallaştırmak için olanak veya programlarının yetersiz kalması,
- Çocukla akran grubu arasında giyiniş, davranış ve diğer farklılıkların bulunması.

Çocukların olumlu akran ilişkileri geliştirememelerinin altında yatan faktörler farklılık göstermektedir. Bebeklik döneminde kurulan bağlılık ilişkisi, gelişim dönemlerine özgü gelişim görevlerinin başarılması ve sonraki döneme başarıyla geçilmiş olmasının çocukların olumlu akran ilişkileri geliştirmelerinde önemli olduğu vurgulanmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde ise akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen çocuklar birbirlerinden farklı özellikler göstermektedirler. Akranları tarafından reddedilen çocuklar düşük özsaygı, yetersiz sosyal beceriler ve çeşitli davranış problemleri düşük okul-akademik başarı gösterirken akranları tarafından kabul edilen çocuklar yüksek özsaygı, sosyal becerilerde yeterli olma, daha fazla istedik davranışlar ve yüksek okul-akademik başarı

göstermektedirler. Akranlar tarafından reddedilme ve kabul edilme ölçütleri göz önüne alındığında çocuğun kişisel özellikleri, aile yapısı ve içinde bulunduğu sosyal ortam ve diğer çevresel faktörlerin önemli olduğu görülmektedir.

İlgili Araştırmalar

Arkadaşlık, üzerinde çok çalışılan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların, ergenlerin ve yetişkinlerin arkadaşlık ilişkileri, arkadaş beklentileri, anababa tutumları ve arkadaşlık ilişkileri, akranlar tarafından reddedilme ve kabul görme üzerinde durulan konular arasındadır. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen çocuklara yönelik yurt dışında yapılan bir çok araştırmaya rastlanmaktadır. Bu bölümde akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen çocukların özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri ve okul-akademik başarılarına yönelik yurt dışı ve yurt içi araştırmalara yer verilmiştir.

Sosyometrik Statü ve Özsaygı

Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen çocukların benlik saygılarına yönelik yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular genellikle akranları tarafından reddedilen çocukların kendilerini olumsuz olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Çeşitli araştırma bulgularına aşağıda değinilmiştir.

Ward (1996), 1092 çocuk üzerinde yapmış olduğu araştırmasında çocukların sosyometrik statüleri ile depresyon, umutsuzluk, yalnızlık, korku, çekingenlik ve özsaygı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar akranları tarafından reddedilen ve ihmal edilen çocukların kendilerini diğer statü gruplarında bulunan çocuklardan daha olumsuz olarak algıladıklarını ortaya koymuştur.

4 – 7. sınıflarda okuyan öğrencilerle yapılan bir başka çalışmada çocuklar sosyometrik yöntemler kullanılarak ortalama, reddedilen, kabul

edilen, ihmal edilen ve tartışmalı olmak üzere sosyal statü gruplarına ayrılmışlardır. Uygulanan ölçme araçları sonucunda reddedilen grubun diğer gruplara göre genel özsaygı puanları anlamlı derecede düşük çıkmıştır (Finn, 1985).

Boivin ve Begin (1989), 9-11 yaş arası çocukların akranları arasında kendilerini algılamaları (akademik, sosyal kabul, sportiflik, fiziksel görünüş, davranış), özsaygı ve akran statüsü ile ilgili yaptıkları çalışmalarında, akranları tarafından kabul edilen çocukların kendilerini akranları tarafından reddedilen, ortalama ve ihmal edilen çocuklardan daha olumlu olarak algıladıklarını ortaya koymuşlardır.

Akranları tarafından reddedilen çocukların kendilerini algılamaları ile ilgili yapılan çalışma 1060 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Çocuklar kendilerini algılama düzeylerine göre reddedilen, ortalama ve kabul edilen olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. Beklenildiği gibi reddedilen grup diğer iki gruba göre kendilerini daha olumsuz olarak algılamışlardır ve bu durum çocukların kişilik özelliklerine yüklenmiştir (Silva, 1993).

Minnert (1987), 3 – 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyometrik statüleri ile benlik algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada akranları tarafından kabul edilen çocuklar, akranları tarafından reddedilen çocuklara göre sınıf arkadaşları ve öğretmenleri tarafından daha sosyal, daha iyi fiziksel görünümlü, daha fazla sosyal becerilere ve daha iyi okul başarısına sahip olarak değerlendirilmişlerdir. Ayrıca araştırma sonuçları çocukların benlik algıları ile sosyal statüleri arasında da olumlu yönde ilişki olduğunu göstermiştir.

Yapılan araştırmalar akranları tarafından kabul edilen çocukların, akranları tarafından reddedilen çocuklardan daha yüksek kendine güven derecesine ve özsaygıya sahip olduğunu da göstermektedir (örneğin, Wheeler, 2004; Boivin ve Begin, 1989). Akranları tarafından reddedilen çocuklar benlik algılarını (özsaygı) diğer statü gruplarına (sevilen, ihmal edilen, ortalama, tartışmalı) göre daha olumsuz (Tracey, 1997; Stanchfield,

1999) ve yalnızlık düzeylerini daha yüksek algılamaktadırlar (Stanchfield, 1999). Bütün bunlardan da anlaşılacağı gibi, çocuğun sosyometrik statüsünün, onun gelecekteki sosyal ve psikolojik durumunun en önemli yordayıcısı olduğu görülmektedir (Johnson, 1994).

Özetle akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen çocukların özsaygı düzeylerinin birbirlerinden farklı olduğu, akranları tarafından reddedilen çocukların kendilerini daha olumsuz değerlendirdikleri söylenebilir. Reddedilen çocukların kendilerini yalnız, umutsuz, çekingen, korkak olarak algıladıkları, akademik, sosyal kabul, sportiflik, sosyal beceri, fizikse görünüş, olumlu davranışlar açısından kendilerini yetersiz buldukları görülmüştür.

Sosyometrik Statü ve Sosyal Beceri

Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen çocukların sosyal becerilerine yönelik yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular genellikle akranları tarafından reddedilen çocukların olumlu arkadaş ilişkisi geliştirebilmeleri için yeterli sosyal becerilere sahip olmadıklarını göstermektedir. Çeşitli araştırma bulgularına aşağıda değinilmiştir.

Arkadaşlık ilişkileri için ne tür sosyal becerilerin gerekli ve önemli olduğu birçok araştırma konusu içinde yer almıştır. Akranları tarafından kabul edilen ve reddedilen çocukların sosyal becerileri incelenmiştir. Bu araştırma bulguları kabul edilen çocukların arkadaşlık ilişkisini başlatma, devam ettirme ve çatışmaları çözme gibi konularda reddedilen çocuklara göre daha becerili olduğunu göstermektedir (Asher, Markell ve Hymel, 1981).

Çocukların akran gruplarına giriş davranışlarıyla ilgili olarak yapılan bir çalışmada, kabul edilen ve reddedilen çocukların ikili ilişkileri karşılaştırılmıştır. Reddedilen çocukların davranışlarında huysuzluk, eleştirilerinde yapıcı olmama, kuralları benimsememe davranışları gösterdikleri belirlenmiştir. Reddedilen çocukların bir grup tarafından kabul edilme olasılıklarının daha düşük olduğu ve daha az önemsendikleri belirlenmiştir (Putallaz ve Gottman, 1981).

Ladd (1981), sosyal öğrenme yaklaşımına dayalı yöntemlerin, düşük sosyometrik statüye sahip 3. sınıf öğrencilerinin akran etkileşimleri ve akran kabulü üzerindeki etkisini incelemiştir. Öğrencilere soru sorma, liderlik ve destekleyici ifadeler kullanma becerileri öğretilmiş, yönlendirme (coaching) yoluyla çocukların bu becerileri kullanmasına çalışılmıştır. Çocuklardan öğretilen becerileri grup dışında kullanmaları ve akranlarından aldıkları tepkileri not etmeleri istenmiş, böylece kendi davranışlarının başkaları üzerindeki etkilerini görebilme fırsatı elde etmişlerdir. Sonuçlar çocukların soru sorma ve liderlik becerilerinde anlamlı artışlar olduğunu ortaya koymuştur.

Cinsiyet, sosyometrik statü ve davranışlar arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada davranışların yordanmasında sosyometrik statünün önemli bir ölçüt olduğu bulunmuştur. Cinsiyet farklılıklarının da sosyometrik statünün belirlenmesinde kısmen de olsa etkili olduğu ortaya çıkmıştır. 182 çocuk (92 erkek, 90 kız) popüler, reddedilen, ihmal edilen, tartışmalı ve ortalama olmak üzere beş gruba ayrılmıştır. Öğretmenleri tarafından bu çocukların sosyal davranışları, gruba giriş ve çatışma çözme becerileri değerlendirilmiştir. Sonuçlar reddedilen çocukların diğer gruplardaki çocuklara göre olumlu, işbirlikçi davranışlar gösterme olasılıklarının daha düşük olduğunu göstermiştir. Reddedilen çocuklar gruba giriş denemelerinde daha az başarı elde etmişlerdir. Bu çocukların saldırgan ya da rahatsız edici davranışlar gösterme olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmen değerlendirmelerinde erkek çocukların kız çocuklara göre daha saldırgan oldukları, çatışma çözme ve gruba giriş becerilerinde saldırgan ve rahatsız edici stratejiler denedikleri ortaya çıkmıştır (Walker, 2004).

Akranları tarafından kabul edilen, reddedilen ve ihmal edilen çocuklar öğretmenleri ve arkadaşları tarafından değerlendirilmişler. Ayrıca bu çocukların kendileri ile ilgili düşünceleri de değerlendirme ölçütü olarak alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ihmal edilen öğrencilerin işbirliği yapma ve empati becerileri anlamlı derecede düşük çıkmıştır. Sosyal liderlik rolü akranları tarafından kabul edilen çocuklara verilmiş, öfkeli-bozucu

davranış rolleri ise akranları tarafından reddedilen çocuklara yüklenmiştir (Gavrilidou, 1993).

Sosyometrik statü ile sosyal yeterlilik, depresyon ve problem davranışlar arasındaki ilişkinin araştırıldığı başka bir çalışmada ise reddedilen, ihmal edilen, ortalama, tartışmalı ve kabul edilen çocuklar kendi sosyal yeterliliklerini ve depresyon durumlarını kendilerine verilen ölçme araçlarını doldurarak değerlendirmişlerdir. Öğretmelerine verilen ölçme araçları yardımıyla da çocuklarda gözlemlenen problem davranışlar tespit edilmiştir. Sonuçlar akranları tarafından reddedilen grubun en yüksek depresyon puanlarına sahip olduklarını göstermektedir. Yine aynı şekilde reddedilen grup öğretmen değerlendirmelerinde de istenmeyen davranışlar gösteren grup arasında yer almaktadır. Ayrıca reddedilen grubun ortalama ve sevilen çocuklardan daha düşük sosyal becerilere sahip oldukları bulunmuştur. Ek olarak reddedilen grup sevilen ve tartışmalı gruba göre görev yönelimli işlerde daha düşük puan almışlardır. Sonuçlar reddedilen grubun duygularını ve davranışları düzenleyecek gelişimsel olgunluğa ulaşamadıklarını göstermektedir (Dyck, 1993).

Nygaard (1988), akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen çocukların anne baba-çocuk etkileşimlerini incelediği araştırmasında, çocukların sosyal yeterliliklerini geliştirmede ne tür anne baba tutumlarının etkili olduğunu araştırmıştır. Araştırma bulguları akranları tarafından kabul edilen çocukların ailelerinin, çocuklarının sosyal-bilişsel gelişimini ve sosyal becerilerini arttırıcı rolleri, akranları tarafından reddedilen çocukların ailelerine göre daha fazla sergilediklerini ortaya koymuştur.

Kısaca akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen çocukların sosyal beceri düzeylerinin birbirlerinden farklı olduğu söylenebilir. Reddedilen çocukların akran ilişkileri kurma ve geliştirme konusunda yeterli sosyal becerilere sahip olmadıkları görülmektedir. Bu çocuklar kural bozucu, huysuz, çatışma çözme becerilerinden yoksun, işbirliği yapamayan, empati becerisi olmayan, duygu ve davranışlarını düzenleyebilecek gelişimsel olgunluğa ulaşmamış çocuklar olarak algılanmaktadır.

Sosyometrik Statü ve Davranış Problemleri

Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen çocukların davranış problemlerine yönelik yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular genellikle akranları tarafından reddedilen çocukların akranları tarafından kabul edilen çocuklara göre daha fazla davranış problemleri gösterdiklerini ya da daha fazla olumsuz davranış sergilediklerini ortaya koymaktadır. Çeşitli araştırma bulgularına aşağıda değinilmiştir.

Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen kız ve erkek çocukların karşılaştırıldığı bir araştırmada, 8-10 yaşlar arasındaki kız çocukları ile 9-11 yaşlar arasındaki erkek çocuklar araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Akran ve öğretmen değerlendirmeleri sonucunda çocukların sosyometrik statüleri belirlenmiştir. Akranları tarafından reddedilen kız çocuklarının, akranları tarafından kabul edilen gruptan daha yüksek içekapanıklık, anksiyete puanları aldıkları ve daha düşük akademik başarı gösterdikleri bulunmuştur (French, 1990). Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen erkek çocuklarda ise, reddedilen grubun kabul edilen gruba göre daha fazla saldırganlık ve davranım problemleri gösterdikleri, daha düşük kendini kontrol becerisine sahip oldukları bulunmuştur (French, 1988).

Yapılan bir araştırmada reddedilen çocuklar, “saldırgan-reddedilen” ve “saldırgan olmayan-reddedilen” olmak üzere iki alt gruba ayrılmıştır. Saldırgan-reddedilen çocukların karşılıklı ilişkilerde saldırgan olmayan-reddedilen çocuklara göre daha çok saldırgan, tepkisel, rahatsız edici ve işbirlikçi olmayan tutumlar sergiledikleri, daha az sayıda olan saldırgan olmayan-reddedilen çocukların ise utangaç oldukları ve kendilerini akranlarının gözünde daha olumsuz olarak algıladıkları bulunmuştur. Sonraki yıllarda yapılan çalışmalarda %66 oranında saldırgan olmayan-reddedilen çocukların sosyometrik statülerini değiştirdikleri (ortalama ya da popüler), saldırgan-reddedilen çocukların ise aynı statüde kaldıkları tespit edilmiştir (Cillessen, IJzendoorn, Lieshout ve Hartup, 1992). Bundan da anlaşıldığı gibi sosyal olarak reddedilme, göreceli de olsa bir kişilik özelliği olarak kalmaktadır (Oden ve Asher, 1977).

Bierman, Smoot ve Aumiller (1993), saldırgan-reddedilen, saldırgan-kabul edilen ve reddedilen-saldırgan olmayan erkek çocukların kişilik özelliklerini incelemişlerdir. Gelişimsel düzeylerine göre 6-8, 8-10, 10-12 yaş arası 95 erkek çocuk sosyometrik statü ve saldırganlık puanlarına göre gruplara ayrılmışlardır. Sonuçlar saldırgan-reddedilen çocukların, sadece saldırgan çocuklara göre daha fazla davranış ve uyum problemleri olduğunu göstermişlerdir. Reddedilen-saldırgan olmayan çocuklar öğretmenleri ve akranları tarafından utangaç, pasif, olumlu davranışlar sergilemede yetersiz, özgün olmama, sosyal olarak duyarsız olma gibi davranışlarla birlikte değerlendirilmiştir.

Problem davranışlar ve sosyometrik statü arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada 531, 7. 8. ve 9. sınıf öğrencisi sosyometrik yöntemler kullanılarak kabul edilen, reddedilen, ihmal edilen, tartışmalı ve ortalama olarak sınıflandırılmıştır. Bu öğrencilerin problem davranışlarını ölçmeye yönelik öğrencilere kendini değerlendirme envanteri verilmiştir. Ek olarak öğretmenlerinden de öğrencilerin problem davranışlarını tespit etmeye yönelik ölçme araçlarını doldurmaları istenmiştir. Sonuçlar reddedilen grubun diğer gruplara göre daha yüksek içe yönelim (depresyon, korku, çekingenlik vb.) ve dışa yönelim (saldırganlık, okuldan kaçma vb.) davranış bozuklukları gösterdiklerini ortaya koymuştur (Thorne, 1991).

Griesler (1991), 1000 ilköğretim öğrencisi (3 - 6. sınıflar) üzerinde yürüttüğü çalışmasında akranları tarafından reddedilen ve reddedilen-saldırgan çocukları diğer gruplarla karşılaştırmıştır. Sonuçlar reddedilen ve reddedilen-saldırgan grubun arkadaşlıklarını devam ettirme olasılıklarının diğer gruplara göre daha düşük olduğunu ve bu çocukların bir çok sosyal-davranışsal problemler yaşadıklarını göstermiştir. Ayrıca araştırma bulguları bu çocukların destekleyici arkadaşlık ilişkileri yerine daha çatışmacı tutumlar sergilediklerini ortaya koymaktadır.

Neighbor'un (1989) araştırmasında da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. 157 öğrenci ile yaptığı araştırmasında akran, öğretmen ve ailelere verilen ölçme araçları sonucunda yüksek reddedilme puanı alan çocukların düşük reddedilme puanı alan çocuklardan daha fazla davranış problemi ve

daha düşük sosyal beceriler gösterdikleri bulunmuştur. Yapılan bir başka araştırmada saldırgan davranışlar akranları tarafından reddedilen erkek çocuklara yüklenmiştir (Mize, 1996).

Çocukluk döneminde yaşanan akran reddetmeleri ile antisosyal davranışlar arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, yüksek seviyede antisosyal davranışlar gösteren erkek çocukların, orta ve düşük seviyede antisosyal davranışlar gösteren erkek çocuklarına göre akranları tarafından reddedilme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Orta derecede antisosyal davranışlar gösteren kız ve erkek çocukların akranları tarafından reddedilme düzeylerinin ise eşit olduğu tespit edilmiştir (Lier, Vitaro, Wanner, Vuijk ve Crijinen, 2005).

Sosyometrik statü ile cinsiyet, saldırganlık ve çocukların yüz ifadeleri (öfke, mutluluk, üzüntü) arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmanın örneklem grubunu 111, 2. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çocuklar oyun ortamlarında gözlemlenmiştir. Akranları tarafından reddedilen çocukların, ortalama çocuklara göre daha fazla sözlü ve sözsüz öfke ifadeleri kullandıkları tespit edilmiştir. Ek olarak erkek çocukların, kız çocuklarına göre daha fazla sözlü ve sözsüz öfke ifadeleri kullandıkları gözlemlenmiştir (Hubbard, 2001).

Özetle akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen çocukların davranışlarının birbirlerinde farklılık gösterdiği söylenebilir. Reddedilen çocukların daha fazla saldırganlık, davranış problemleri, rahatsız edici tutumlar, tepkisellik, duyarsız olma, okuldan kaçma, çeşitli gruplara katılma, okulu bırakma, zararlı alışkanlıklar edinme vb. olumsuz davranışlar sergiledikleri bulunmuştur.

Sosyometrik Statü ve Okul-Akademik Başarı

Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen çocukların okul-akademik başarılarına ilişkin yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular akranları tarafından reddedilen çocukların akranları tarafından kabul edilen

çocuklara göre daha düşük okul-akademik başarı gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Çeşitli araştırma bulgularına aşağıda değinilmiştir.

Sosyometrik statü ve okul-akademik başarı arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmada çocukların statülerine göre akademik başarılarının öğretmenlerince değerlendirilmeleri istenmiştir. İhmal edilen çocukların eğitime ilişkin motivasyonlarının yüksek olduğu, okul kurallarına uyan, bağımsız çalışabilme becerilerine sahip çocuklar olarak değerlendirilmişlerdir. Saldırgan-reddedilen çocuklar ise, öğrenmeye meraklı olmayan, bağımsız çalışma becerileri gelişmemiş çocuklar olarak değerlendirilmişlerdir. Akranları tarafından kabul edilen çocuklar hem öğretmenleri hem de akranları tarafından yardımsever ve iyi öğrenciler olarak algılanmışlardır (Wentzel ve Asher, 1995).

Powdrill (2004), çocukların kendi akademik başarılarını ve sosyal yeterliliklerini algılamaları ile sosyometrik statü arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında çeşitli statü gruplarında bulunan çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Sonuçlar akranları tarafından reddedilen çocukların kendilerini akademik açıdan, akranları tarafından sevilen ya da ihmal edilen çocuklardan daha düşük algıladıklarını ortaya koymuştur.

Dishion (1990) çocukların akranları tarafından kabul edilme ve reddedilme durumları, akademik başarıları, saldırgan davranışları ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Cezalandırıcı anne-baba tutumlarının saldırgan davranışlara ve akademik başarısızlığa neden olduğu, saldırganlığın ve okul başarısızlığının ise akranlarca reddedilmeye yol açtığı bulgulanmıştır. Saldırgan davranışlarla akademik başarı arasında da anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani saldırgan davranışlar arttıkça okul- akademik başarı düşmektedir.

Yapılan araştırma bulgularına göre, akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen çocukların okul-akademik başarılarının birbirlerinden farklı olduğu söylenebilir. Reddedilen çocuklar hem kendileri hem de öğretmenleri tarafından akademik açıdan yetersiz olarak değerlendirilmektedirler. Bu

çocuklar öğrenmeye meraklı olmayan, motivasyonları düşük, çalışma becerileri gelişmemiş çocuklar olarak algılanmaktadırlar.

Yurt içinde akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen çocuklara yönelik araştırma bulgularına rastlanmamıştır. Sosyal beceri eğitimi ile ilgili bir çok araştırma olmasına rağmen öğrencilerin sosyometrik statülerine ilişkin sadece birkaç çalışmaya ulaşılmıştır.

Sümer'in (1999) çalışmasında, sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin algılanan sosyal beceri boyutlarına ve sosyometrik statülerine etkisi incelenmiştir. İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri boyutlarını öğrenciler, öğretmenler ve velilerin algılarına göre belirleyip, öğrencilerin sosyal beceri ile sosyometrik statüleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak; sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal becerileri ve sosyometrik statüleri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma bulguları, akademik, duygu, atılganlık ve çatışma yönetimi sosyal beceri boyutlarının öğrenciler, öğretmenler ve veliler tarafından ortak olarak algılanan boyutlar olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bulgular bazı sosyal beceriler ile öğrencilerin arkadaşları tarafından kabul görmesi arasında zayıf bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Başka bir araştırmada Tarhan (1996) sosyometrik statü, cinsiyet, akademik başarı, okul türü ve sınıf düzeyi ile ilköğretim öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sosyometrik statü, bir derecelendirme ölçeği ile birlikte, öğrencilerin sınıflarında en çok sevdikleri üç arkadaşlarını seçmelerinin istendiği, standart puan yaklaşımı yoluyla belirlenmiş, sosyometrik statü grupları popüler, reddedilmiş, ihmal edilmiş ve tartışmalı olmak üzere dört ayrı grupta sınıflandırılmıştır. Bulgular öğrencinin yalnızlık düzeyinde sosyometrik statünün önemli ölçüde etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Buna göre yalnızlık düzeyi en yüksek grubun reddedilmişler grubu olduğu bulunmuş, tartışmalı grubun ise popüler ve ihmal edilmiş gruptan anlamlı biçimde farklı olduğu anlaşılmıştır.

Bilgiç (2000), arkadaşlık becerisi eğitimi programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin (6. 7. ve 8. sınıf) yalnızlık düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında, 1999-2000 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, Ankara-Mamak Abidinpaşa İlköğretim okulu ikinci kademe öğrencilerine Ucla Yalnızlık ölçeğini uygulamıştır. Yüzdeler normlarına göre yüzdeler sırası %75'in üzerinde yer alan öğrenciler yalnızlık düzeyi yüksek kabul edilmiştir. Arkadaşlık eğitimi programı sonunda elde edilen bulgular öğrencilerin yalnızlık puanlarında anlamlı derecede bir azalma olduğunu ve bu azalmanın bir aylık izleme dönemi sonrasında da korunduğunu göstermiştir.

Arısoy (1983) yaptığı çalışmada, lise ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin arkadaş tercihlerini, sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelemiştir. 240 öğrenci, ana-babalarının a) mesleklerine, b) eğitim düzeylerine, c) ailelerin aylık gelirine ve öğrencinin kendi algısına göre ailesinin ekonomik durumuna göre alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyleri temsil etmek üzere iki gruba ayrılmıştır. Orta düzeydeki öğrenciler ise araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Elde edilen bazı bulgular şu şekilde özetlenebilir: Sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet değişkenlerinden bağımsız olarak, çocukların arkadaş tercihlerinde akademik başarının önemli bir etken olduğu bulunmuştur. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki kız ve erkek öğrencilerin genelde çok arkadaşı olan birisiyle arkadaşlığı tercih etmedikleri görülmüştür. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki kız öğrencilerin ise çok arkadaşı olan kimseleri tercih ettikleri görülmüştür. Anketi yanıtlayan öğrencilerin %98'inin arkadaş tercihlerinde cinsiyet ayrımı yapmadıkları belirtilmektedir. Sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet değişkenlerinden bağımsız olarak, çocuklar popüler olan kimseleri arkadaş olarak tercih etmektedirler.

Arkadaşlarınca kabulü düşük olan çocukların sosyal becerilerini arttırmada kullanılmış olan bir programın geliştirilmesi için yürütülmüş iki uzmanlık tezi araştırmasında Alpa Bilbay (1999) ilköğretim dördüncü sınıflarda, Köseoğlu (1999) altıncı sınıflarda okuyan öğrenciler üzerinde ortak yöntem ve işlemler kullanarak iki ayrı araştırma yapmışlardır. İlk olarak, geliştirilecek programın içeriğini oluşturmada kullanılmak üzere çocukların arkadaş ilişkilerinde yaşadıkları sorunlarla ilgili bir gereksinim taraması

yürütülmüştür. Toplanan verilerden elde edilen bilgiler, en sık karşılaşılan sorunun çocukların arkadaşları tarafından az kabul görmeleri olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Diğer sorunların ise sırasıyla zorbalık, arkadaş baskısı, karşı cinsle çatışma, alay edilme, mızıkçılık, kıskançlık ve küfretmek olduğu görülmüştür. Kabul görmenin en yaygın sorun olması nedeniyle araştırma konusu akranlarınca az kabul gören öğrenciler üzerinde yoğunlaşmıştır. Akran kabulüyle ilgili sorunun kapsamı geniş tutularak hem reddedilmiş hem de ihmal edilmiş çocuklar sosyal beceri eğitimi programına alınmıştır. 6. sınıflarla yapılan çalışmada sosyal beceri eğitimi almış çocukların akranları tarafından kabul görme düzeylerinde artış eğilimi olduğu görülmüştür. Sonuçlar sosyal beceri bilgisi kazanmada istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymuştur.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada elde edilen bulgular, öğrencilerin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon puanları arasında negatif ve anlamlı ilişki olduğunu, öğrencilerin gerek sosyal beceri ve okul uyumları gerekse depresyon düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir (Baş, 2003).

Ailenin sosyal konumu, ana baba tutumları, çocukların kendi toplumsal becerileri ve yaşamları üzerindeki denetim algıları, sınıf arkadaşlarınca ret ve kabul görmeleri ve okul başarıları arasındaki ilişkiler ülkemizde de araştırılmıştır. Bu araştırmaların ilkinde baba eğitim düzeyinin çocukların aldıkları kabul oylarıyla, okul başarısının ise anne eğitimi, kardeş sayısı, kabul oyları ve yalnızlık duygusuyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Aynı çalışmada kabul oylarının yüksek eğitimli aile çocuklarının okul başarısının belirleyicisi olduğu, ancak düşük eğitimli aile çocukları için bu değişkenin anlamlı olmadığı da görülmüştür (Hortaçsu ve ark, 1990).

Anne babaların çocuklara bakış açısının da araştırma kapsamına alındığı ikinci çalışmada, anne ve babaların eğitim düzeylerinin onların çocuklarla ilgili tutumlarını etkilediği görülmüştür. Eğitim düzeyi yükseldikçe katı disiplin uygulamasını yeğleyen görüşe destek azalmış, duyarlı ve

etkileşim yanlısı eğitime destek yükselmiştir. Araştırmada annelerin katı disiplin uygulamaya ilişkin görüşlerinin çocuğun etkinlik duygusunu azalttığı, babanın katı disiplin yanlısı olmasının çocuğun güvensiz bağıllık düzeyini yükselttiği, duyarlı yaklaşıma ilişkin tutumlarının ise çocuğun etkinlik duygusunu arttırdığı bulunmuştur (Hortaçsu, 1995). Ayrıca kabul ve ret oylarının not ortalamasıyla oldukça güçlü bir ilişkisi olduğu görülmüştür (Hortaçsu, 1994; Hortaçsu ve Üner, 1993; Hortaçsu, 2003, s. 286).

Çok (1993), araştırmasında üniversite 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri, yakın arkadaşlarına yönelik sevgileri ve bunların algıladıkları anababa tutumlarıyla ilişkisini incelemiştir. Araştırma bulgularının bazıları şu şekilde özetlenebilir: Öğrencilerin büyük bir bölümünün (%88) arkadaş sayılarının 10'dan fazla olduğu, 2-7 arasında da yakın arkadaşlarının bulunduğu yani yakın arkadaş sayısının sadece arkadaş sayına göre sınırlı olduğu bulunmuştur. Bunun yanında kızların yakın arkadaş sayısının erkeklerin yakın arkadaş sayısından daha sınırlı olduğu, yakın arkadaşı olmayanlara da çok az rastlandığı bulunmuştur. Yine öğrencilerin büyük çoğunluğu arkadaşlıklarının uzun süreli ve karşı cinsten arkadaşlarının olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen başka bir nokta, aynı ve karşı cins arkadaşlarla tanışmanın kendiliğinden, doğal bir biçimde ya da başka birisinin aracılığıyla olduğudur. Ailelerinin yalnızca bir bölümünün (1/4) öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine müdahale ettiği, bunların da nadiren ve bazen müdahale ettikleri, en çok müdahale eden aile bireyinin anne olduğu ve en çok arkadaşın kim olduğu konusunda yoğunlaştığı söylenebilir. Öğrencilerin yakın arkadaşlarına yönelik sevgi düzeylerinin ise cinsiyet ve öğrenim düzeylerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Sonuç olarak hem yurt dışında hem de yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmalar akranları tarafından reddedilen çocukların, düşük benlik algısı, sosyal beceri yetersizlikleri ve davranış problemleri gösterdiklerini, akademik başarısızlık, iletişim sorunları, anne-baba, akran ve öğretmenleriyle ilişkilerinde problemler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu sorunların ileriki yıllara taşınabildiği ve çeşitli şekillerde çocukların yaşamlarını etkilediği de bulgular arasında yer almaktadır. Bütün bu

verilerden hareketle bu çocukların yüksek risk grubu içinde oldukları görülmektedir. Ülkemizde reddedilen çocukların özelliklerinin belirlenmesine yönelik araştırmaların olmaması nedeniyle bu çalışmanın diğer çalışmalardan farklı olduğu düşünölmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, araştırma grubu ile ilgili tablolara, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bunlarla ilgili yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına, verilerin toplanma sürecine ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin özsaygı ve sosyal beceri düzeylerinin, davranış problemlerinin ve okul-akademik başarılarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır. Betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlar. Betimsel istatistik, bir örneklem üzerinde ya da ulaşılabilen durumlarda evrenin tamamında gözlem yaparak elde edilen verileri kullanarak, araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerini betimlemeyi amaçlayan süreçtir. Kısaca betimsel istatistik, bir grubun özelliklerini betimlemek amacıyla kullanılan frekans, yüzde, merkezi eğilim ölçüleri, değişkenlik ölçüleri ve korelasyon katsayısı gibi teknikleri içerir (Büyüköztürk, 2003, s. 5).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu Ankara iline bağlı Gölbaşı ilçe merkezinde bulunan ve 2005-2006 eğitim öğretim yılında İnönü İlköğretim Okulu 6. 7. ve 8. sınıfa devam eden 12-14 yaş grubu öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 2
Sosyometri Uygulanan Öğrencilerin
Sınıflara Göre Sayısal Dağılımı

SINIF	SOSYOMETRİ	
	Kız	Erkek
6.	92	81
7.	104	71
8.	83	94
TOPLAM	279	246

Tablo 2’de de görüldüğü gibi 279 kız, 246 erkek olmak üzere toplam 525, 6. 7. ve 8. sınıf öğrencisine Sosyometri uygulanmıştır. Sosyometri puanlarından elde edilen sonuçlara göre öğrenciler reddedilen, kabul edilen ve ortalama öğrenciler olarak üç gruba ayrılmıştır. Ortalama öğrenciler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Buna göre akranları tarafından reddedilen (N=129) ve kabul edilen (N=113) öğrencilere Coopersmith Özsaygı Ölçeği, Matson Sosyal Beceri Ölçeği uygulanmış, Sınıf Rehber Öğretmenleri tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin davranış problemlerinin tespit edilmesine yönelik Problem Davranış Kontrol Listesi doldurulmuştur.

Tablo 3
Coopersmith Özsaygı Ölçeği Uygulanan Öğrencilerin
Sınıflara Göre Sayısal Dağılımı

SINIF	ÖZSAYGI			
	Reddedilen		Kabul Edilen	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek
6.	10	27	24	11
7.	11	18	26	6
8.	9	16	11	21
TOPLAM	91		99	

Tablo 3'te de görüldüğü gibi 30 kız, 61 erkek olmak üzere toplam 91 reddedilen; 61 kız, 38 erkek olmak üzere toplam 99 kabul edilen öğrenciye Coopersmith Özsaygı Ölçeği uygulanmıştır. Coopersmith' in (1991) ifade ettiği gibi, yalan maddelerden alınan puanların savunucu tutumun bir göstergesi olduğu göz önüne alınarak yapılan analizlerde 52 öğrencinin toplam 8 maddeden oluşan yalan maddelerin 5 ve daha fazlasına “evet” yanıtı verdiği tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin özsaygı puanları gerçek özsaygıyı yansıtmayacağı için işleme alınmamış, akranları tarafından reddedilen toplam 91, kabul edilen toplam 99 öğrencinin verileri analiz edilmiştir.

Tablo 4

Matson Sosyal Beceri Ölçeği Uygulanan ve Problem Davranış Kontrol Listesi Doldurulan Öğrencilerin Sınıflara Göre Sayısal Dağılımı

SINIF	MATSON SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ VE PROBLEM DAVRANIŞ KONTROL LİSTESİ			
	Reddedilen		Kabul Edilen	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek
6.	13	30	24	12
7.	15	29	30	8
8.	18	24	12	27
TOPLAM	129		113	

Tablo 4'te de görüldüğü gibi 46 kız, 83 erkek olmak üzere toplam 129 reddedilen; 66 kız, 47 erkek olmak üzere toplam 113 kabul edilen öğrenciye Matson Sosyal Beceri Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca öğretmen algılarına dayalı olarak on iki şubenin Sınıf Rehber Öğretmeni tarafından Problem Davranış Kontrol Listesi doldurulmuştur. Reddedilen (N=129) ve kabul edilen (N=113) öğrencilerinin toplamının farklılık göstermesi bir önceki ölçekte savunucu tutumun göstergesi olan yalan maddelerin 5 ve daha fazlasına “evet” yanıtını veren öğrencilerin eklenmesinden kaynaklanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacı ile dört araç kullanılmıştır.

1.0.Sosyometri Testi

2.0.Coopersmith Özsaygı Ölçeği

3.0.Matson Sosyal Beceri Ölçeği (MESSY)

4.0.Yenilenmiş Problem Davranış Kontrol Listesi (YPDK)

1.0.Sosyometri Testi

Klasik anlamda sosyometri testi, katılımcılara, mensup oldukları bir grupta kimlerle arkadaşlık etmek istediklerini sormaktır. Böylece, katılımcıların ortaya koyacakları seçmelere ve reddetmelere bakılarak grubun sosyal yapısı hakkında bilgi edinilmektedir (Dökmen, 2001 s.56).

En genel tanımıyla sosyometri, belli kriterler dikkate alındığında, bir grup içinde, kimlerin kabul ya da reddedildiğinin sayısal olarak belirlenmesidir. Basit gibi görünen bu inceleme şeklini Moreno, felsefeden yola çıkıp oldukça soyut ve karmaşık birtakım basamaklardan sonra geliştirebilmiştir (Dökmen, 1988).

Sosyometrinin pratikte sağlayabileceği yararları başlıca iki grupta toplayabiliriz; bunlardan birisi bireylere, diğeri ise grubun tümüne ilişkindir. Bir sosyometrik ölçüm sonucunda, bireylerin yarar sağlamaları şöyle olabilir: grubu oluşturan kişiler, sosyometrik örüntüdeki konumlarını öğrendikten sonra, bu konumda bulunmalarına yol açan sebepleri gözden geçirebilirler. Bu da onlara, sosyometrik örüntüdeki konumlarını değiştirme fırsatı sağlayabilir. Sosyometriden pratikte sağlanabilecek ikinci tür yarar ise, bir grubun sosyometrik örüntüsünü belirledikten sonra, grubu bu örüntü doğrultusunda yeniden organize etmektir (Dökmen,1988)

Bu araştırmada öğrencilerden sınıflarında “en çok arkadaş olmak istedikleri” kişileri belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin seçilmeme olasılıklarını en aza indirmek amacıyla her bir öğrenciye sınıf listesi verilerek “en çok

arkadaş olmak istedikleri” kişileri “çok isterim”, “orta derecede isterim” veya “hiç istemem” yazılı kutucuklara işaretlemeleri sağlanmıştır.

İşaretlenen sosyometri kağıtları toplandıktan sonra öğrenciler seçilme puanlarına göre en yüksek puandan en düşüğe doğru sıralanmıştır. En yüksek seçilme puanını alan öğrenciler kabul edilen, orta seçilme puanını alan öğrenciler ortalama, en düşük seçilme puanını alan öğrenciler ise reddedilen grup olarak üçe ayrılmıştır. Ortalama kabul edilen grup araştırma kapsamı dışında olduğu için diğer iki gruptan elde edilen veriler üzerinde inceleme yapılmıştır.

2.0.Coopersmith Özsaygı Ölçeği (Coopersmith Self-Esteem Inventory-CSEI)

Araştırmada öğrencilerin özsaygı düzeylerini ölçmek amacıyla Coopersmith (1991) tarafından geliştirilen ve daha sonra yapılan gözden geçirme çalışmaları ile yurt dışında ve ülkemizde bir çok defa geçerliği ve güvenilirliği saptanmış olan (Güçray, 1989; Pişkin, 1996) Coopersmith Özsaygı Ölçeği kullanılmıştır.

Bu araştırmada, çalışma grubunun yaş grubuna uygun olan “Okul Formu” kullanılmıştır.

Okul Formu: Yaşları 8-15 arası olan öğrenciler için kullanılmaktadır. 58 sorudan oluşmaktadır. Maddelerin 50’si özsaygı ifadesi, 8’i yalan skalasını oluşturmaktadır; yalan maddeler, öğrencilerin savunmacı tutumunu ölçmek içindir. Özsaygı sorularından özsaygıyı ifade eden toplam bir puan elde edilmekte; genel özsaygı, sosyal özsaygı, ev-aile özsaygı, okul-akademik özsaygı alt boyutları için de ayrı ayrı puan hesaplanabilmektedir (Coopersmith, 1991).

2.1. Ölçeğin Geçerlik Çalışmaları

Johnson ve arkadaşları (1983) tarafından aracın yapı geçerliliğini saptamak amacıyla yapılan bir çalışmada Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri, Piers-Harris'in Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği (Piers, 1969 ; Piers ve Harris, 1964) ve Crandall, Crandall ve Katkowsky (1965) tarafından geliştirilen Çocuklar için Sosyal İstenirlik Ölçeğini 5. sınıfta okumakta olan 55 erkek ve 50 kız öğrenci üzerinde uygulamışlardır. Bu çalışmada her öğrencinin benlik kavramı aynı zamanda öğretmenlerinin bakış açılarıyla da değerlendirilmiştir. Bu amaçla Coopersmith ve Gilbert, (1982) tarafından geliştirilen Coopersmith Davranışsal Akademik Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Regression analizi sonuçları Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri'nin birleştirici (convergent) ve ayırt edici (discriminant) geçerliğini ve ölçeğin farklı akademik başarı yönünden duyarlılığını (alfa katsayısı = 0.86) göstermiştir (Pişkin, 1997).

Bu bulgular Coopersmith Benlik Saygısı Envanterinin güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu göstermektedir.

2.2. Ölçeğin Güvenirlik Çalışmaları

Coopersmith aracın test-tekrar-test güvenirlilik katsayısını 0.88 (5 hafta arayla) ve 0.70 (3 yıl arayla) bulmuştur. Yine Coopersmith (1967) aracın Kuder Richardson güvenirlilik katsayısını kızlar için 0.91 ve erkekler için 0.80 olarak bulduğunu belirtmektedir. Kimball (1973) aracın iç-tutarlık katsayısını bulmak için Kuder-Richardson-20 formülünü kullandığı araştırmasında, 4.sınıf öğrencileri için 0.92, yedinci sınıf öğrencileri için ise 0.89 düzeyinde güvenirlilik katsayıları bulmuştur (Coopersmith, 1991).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğine ilişkin ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde ölçeği ilk kez Türkçe'ye çevirerek ülkemizde uygulayan kişinin Özoğul (1988) olduğu görülmektedir. Söz konusu araştırmacı ilkokul 4. ve 5. sınıfta okuyan 120 öğrenci üzerinde yaptığı incelemede aracın güvenirlilik katsayısını 0.77 olarak bulmuştur. Araştırmacı, maddelerden bir tanesinin (It

is difficult to be me) çevirisinin Türk öğrenciler tarafından iyi anlaşılması gerekçesiyle ölçeği 57 madde şeklinde kullanmıştır.

Özoğul' dan (1988) bir yıl sonra Güçray (1989) aracı ilkokul 3. 4. ve 5. sınıf öğrencileri (23 erkek ve 28 kız) üzerinde iki hafta arayla uygulamış ve 0.70 güvenirlik katsayısı bulmuştur. Güçray (1989), ayrıca ölçeğin güvenilirliğini Kuder-Richardson KR-21 formülünü kullanarak 583 ilkokul çocuğu üzerinde uyguladığı aracın güvenirlik katsayısını 0.83 olarak saptamıştır. Aracın lise öğrencileri üzerindeki güvenilirlik çalışması da Pişkin (1996) tarafından yapılmıştır. Pişkin (1996), diğer araştırmacılardan farklı olarak ölçeğin alt ölçeklerinden, kısa formundan ve öğrencinin savunucu tutumunu ölçmeye yarayan yalan maddelerinden söz etmektedir. Pişkin (1996), aracın güvenirlik katsayısını saptamak için Kuder-Richardson (KR-20) formülünü ve test yarılama tekniğini kullanmıştır. Araştırmacı uygulama sonunda envanterin gerek uzun gerek kısa formunun hem KR-20 hem de iç tutarlılık yönünden güvenirlik katsayılarını kabul edilebilir düzeyde yüksek bulmuştur (0.81, 0.86).

Coopersmith Özsaygı Ölçeği'nin ilk geçerlik çalışması da Güçray (1989) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı ölçeğin benzer ölçekler geçerliliğini, çocuklar için geliştirilmiş "Piers-Harris Öz Kavramı (Kendi Hakkımda Düşüncelerim) Ölçeği'ni kullanarak hesaplamıştır. Her iki ölçek 3, 4 ve 5. sınıfta okuyan 23 erkek, 28 kız öğrenci olmak üzere toplam 51 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile elde edilen geçerlilik katsayısı 0.72 olarak bulunmuştur.

2.3. Ölçeğin Uygulanması ve Puanlaması

Coopersmith Özsaygı Ölçeği, bireysel veya grupla uygulanabilmektedir. Yüksek, orta ve düşük olmak üzere üç puan grubuna ulaşılmaktadır. Bu puan sınırlarının altında ve üstünde olanlar tespit edilmekte, sonuçlar buna göre değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Ölçek toplam 58 maddeden oluşup, yaklaşık 10-15 dakikada tamamlanabilmektedir. Ölçekten benlik saygısına ilişkin toplam bir puan

alınabilmekle birlikte beş ayrı alt ölçeğe ilişkin de puanlar elde edilebilmektedir. Bunlar : a) genel benlik-saygısı, b) sosyal benlik-saygısı, c) okul-akademik benlik-saygısı, d) aile ve eve ilişkin benlik-saygısı ve e) yalan maddeler. Envanterin alt ölçeklerinden (yalan maddeler hariç) elde edilen puanların toplamı ölçeğe ilişkin toplam bir benlik saygısı puanı vermektedir. Ölçeğin formatı, öğrencilerin her bir maddeyi okumalarını ve bu maddelerde belirtilen ifadelerin onların genellikle hissettiklerini tanımlıyor ve onlara çoğunlukla uygun geliyorsa, cevap kağıdında ilgili sorunun karşısındaki evet sütununa bir çarpı işareti (x), bu ifadeler eğer onların genellikle hissettiklerini tanımlamıyor ve onlara çoğunlukla uygun gelmiyorsa bu durumda hayır sütununa bir çarpı işareti (x) koymalarını gerektirmektedir. Yüksek benlik saygısının göstergesi kabul edilen cevaplara iki puan verilmekte, yanlış cevaplara puan verilmemektedir. Örneğin, “sınıfın huzurunda konuşma yapmak bana oldukça güç gelir” maddesine “hayır” cevabı veren bir kişi iki puan alırken “evet” diyen bireye puan verilmemektedir. Ölçekte bulunan toplam 58 maddeden 8 tane olan “yalan maddeler” çıkarıldığında geriye 50 madde kalmaktadır, dolayısıyla envanterin tamamından alınabilecek maksimum benlik saygısı puanı 100 olmaktadır. Envanterde bulunan ve yalan maddeler olarak adlandırılan toplam 8 madde benlik saygısını ölçmek amacıyla değil de bireylerin savunucu tutumlarını ölçmek amacıyla envantere konulduklarından bu maddelerden alınan puanlar bireylerin benlik saygısı puanlarına eklenmemektedir (Coopersmith, 1991).

3.0 Matson Sosyal Beceri Ölçeği

(Matson Evaluation of Social Skill with Youngsters-MESSY)

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (MESSY) Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Erdoğan ve Bacanlı (2002) tarafından yapılmıştır. Ölçek 12-14 yaş grubundaki çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemektedir. Ölçek toplam 47 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Olumsuz Sosyal Davranışlar ve Olumlu Sosyal Davranışlar olmak üzere iki alt boyutu vardır.

Ölçeğin puanlanması **bana hiç uygun değil:** 1 puan, **bana pek uygun değil:** 2 puan, **bana biraz uygun:** 3 puan, **bana oldukça uygun:** 4 puan, **bana tamamen uygun:** 5 puan şeklinde yapılmaktadır.

3.1. Ölçeğin Geçerlik Çalışmaları

Ankara il merkezinde bulunan Nihat Başakar İlköğretim Okulu'nda 2001-2002 öğretim yılında 6. 7. ve 8. sınıflarda okumakta olan 89'u erkek, 91'i kız olmak üzere toplam 180 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Geçerlilik için MESSY ile Sosyal Beceri Ölçeği (Kocayörük, 2000) ve Öğretmen Dereceleme Formu arasındaki korelasyon hesaplamaları yapılmış ve faktör analizi yapılarak faktör yükleri bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin maddelerinin, orijinalinden farklı olarak, iki faktörde toplandığı görülmüştür. Faktör yükü .30'dan düşük olan maddeler çıkartılmış ve sonuçta ölçeğin 47 maddelik son haline ulaşılmıştır.

MESSY'den elde edilen toplam puanlar ile Sosyal Beceri ölçeğinden elde edilen toplam puanların korelasyonu $r(159) = .32$ ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerde ise, olumsuz sosyal davranışlar ile alt ölçeği ile sosyal beceri ölçeğinin korelasyonu $r(159) = .16$ ($p < .05$), Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeğinin korelasyonu $r(159) = .36$ ($p < .01$) olarak bulunmuştur.

MESSY'nin diğer bir geçerlilik çalışması olarak Öğretmen Dereceleme Formu ile ilişkisine bakılmıştır. MESSY'nin toplam puanları ile Öğretmen Dereceleme Formundan alınan toplam puanların korelasyonu $r(178) = .27$ ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerde ise, Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeği ile Öğretmen Dereceleme Formundan alınan puanların korelasyonu $r(178) = .16$ ($p < .05$), Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeği ile Öğretmen Dereceleme Formundan alınan puanların korelasyonu $r(178) = .28$ ($p < .01$) olarak bulunmuştur.

3.2. Ölçeğin Güvenirlik Çalışmaları

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

MESSY'nin ilk uygulamasından elde edilen toplam puanlar ile ikinci uygulamasında elde edilen toplam puanların korelasyonu $r(171)=.77$ ($p<.01$) olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerde ise güvenilirlik katsayıları olumsuz sosyal davranışlar alt ölçeğinde $r(171)=.70$ ($p<.01$), Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeğinde $r(171)=.74$ ($p<.01$) olarak bulunmuştur. Bu bulgular MESSY'nin test-tekrar test güvenilirliğinin istatistiksel olarak yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin madde ayıricılıklarını hesaplamak amacıyla madde analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda 41 maddenin madde toplam korelasyonları .30'un üstünde bulunmuştur. Geri kalan 7 maddenin madde toplam korelasyonları .15 ile .29 arasında değişmektedir. Madde yükünün .15'e kadar inebildiğini gösteren bazı çalışmalar bulunduğu ve .15 sınır değer olarak kabul edildiği için bu maddeler ölçekten çıkartılmamıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise $\alpha=.85$ olarak bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısı Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeği için $\alpha=.68$, Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeği için ise $\alpha=.74$ 'tür. ölçek yeterli sayılabilecek iç tutarlılık katsayısına sahip görünmektedir.

4.0. Yenilenmiş Problem Davranış Kontrol Listesi (YDPK)

Quay ve Peterson (1996) tarafından çocuklardaki ve gençlerdeki problem davranışları belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan YDPK, ana baba ve öğretmen gibi çocuğa bakım veren ve/veya onu yakından tanıyan kişilerin

görüşlerine dayalıdır. Ölçek altı faktörden (Davranım Bozukluğu, Dikkat Problemleri/Toyluk, Kaygı/Geri Çekilme, Toplumsallaşmış Saldırganlık, Motor Gerilim ve Psikotik Davranış) ve 89 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin puanlanması **problem değil:** 0 puan, **orta derecede problem:** 1 puan, **ağır derecede problem:** 2 puan şeklinde yapılmaktadır. Puanların yüksekliği davranış problemlerinin fazla olduğunu, puanların düşüklüğü davranış problemlerinin az olduğunu ya da davranış problemlerinin hiç gözlemlenmediğini ifade etmektedir.

Ülkemizde uyarılama çalışması Kaner (Kaner, 2000; Kaner ve Uçak-Çiçekçi, 2000) tarafından yapılmıştır. Yaşları 7-18 arasında 3647 öğrencinin öğretmeninden toplanan verilere ilk olarak temel bileşenler analizi yapılmış analiz sonucunda bazı maddeler elenmesi ve bazı maddelerin yer değiştirmesi sonucunda özgün ölçekten farklı olarak üç faktör elde edilmiştir: Davranım Bozukluğu/Hiperaktivite/İmpulsivite, Depresyon/Dikkat Eksikliği ve Toplumsallaşmış Saldırganlık. YPDK'nin madde-test korelasyonları .49 -.79 arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerliği Çocuk Davranışları Kontrol Listesi ile (n=96) yapılmış ve iki ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonların .24-.90 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Sonraki yıllarda 4027 çocuğu değerlendiren öğretmenlerden elde edilen veriler yeniden analiz edilmiştir. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, temel bileşenler analizini doğrular şekilde YPDK'nin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Önceki analizden elde edilen madde dağılımları bir ölçüde farklılaştığı için faktörlerin kavramsallaştırılmalarında da farklılıklar olmuştur: 1. Davranım Bozukluğu/Huzursuzluk/İmpulsivite (DB/H/İ), 2. Kaygı/İçe kapanma/ Dikkat Problemleri/Toyluk (K/İK/T), 3. Toplumsallaşmış Saldırganlık (TS) (Kaner ve Büyüköztürk, 2006). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri RMSEA=0.074, RMR= 0.026, CFI= 0.96, GF10 0.72 ve AGFI: 0.70'dir. YPDK'nin yapı geçerliği ayrıca alt ölçekler arası korelasyonların hesaplanması yoluyla da incelenmiş ve şu sonuçlar elde edilmiştir. DB/H/İ-K/İK/T: .43; DB/H/İ-TS: .58K/İK/T- TS: .32. Tüm korelasyonlar 0.001

düzeyinde anlamlıdır. YPDK'nin benzer ölçek geçerliği Connors Anababa Dereceleme Ölçeği-Yenilenmiş/Uzun (Kaner, Büyüköztürk, İşeri, Ak, Özaydın, 2006 a) ve Connors Anababa Dereceleme Ölçeği-Yenilenmiş/Uzun (Kaner, Büyüköztürk, İşeri, Ak, Özaydın, 2006 b) ile bakılmış ve üç ölçeğin alt ölçekleri arasındaki korelasyonların sırasıyla .33- .91 ve .40- 76 arasında değiştiği belirlenmiştir (Kaner ve Büyüköztürk, 2006).

YPDK'nin iç tutarlılığı Cronbach alfa ve iki yarı güvenilirliği ile hesaplanmıştır. Bu değerler sırasıyla .84- .96 ve .84- .94 arasındadır. Test-tekrar test güvenilirlik değerleri ise .85 - .91'dir (Kaner ve Büyüköztürk, 2006).

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması iki ayrı aşamada yapılmıştır. Birinci aşamada Ankara iline bağlı Gölbaşı ilçe merkezinde bulunan İnönü İlköğretim Okulu 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine Sosyometri Testi, Coopersmith Özsaygı Envanteri ve Matson Sosyal Beceri Envanteri araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçek sorularının fazla olması ve öğrencilerin bu soruları yanıtlarken sıkılmalarını önlemek amacıyla ölçek uygulamaları iki ayrı aşamada yapılmıştır. İlk uygulamada öğrencilere Sosyometri Testi ve Coopersmith Özsaygı Envanteri, ikinci uygulamada Matson Sosyal Beceri Ölçeği verilmiştir. Ölçek uygulamaları bir ders saati (40 dk.) alınarak yapılmış, cevaplama başlatmadan önce gerekli görülen açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilerin istekli ve samimi olarak yanıtladıkları gözlemlenmiştir. Uygulamanın tüm sınıflarda tamamlanması dört hafta sürmüştür.

İkinci aşamada ise 6. 7. ve 8. sınıfların Sınıf Rehber Öğretmenlerine Yenilenmiş Problem Davranış Kontrol Listesi (YPDK) verilerek öğrencilerinde gözlemledikleri davranış problemlerini belirtilen dereceler içerisinde işaretlemeleri sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Uygulama tamamlandıktan sonra ilk olarak öğrencilerin sosyometri testinden aldıkları puanlara göre öğrencilerin sosyometrik statüleri belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyometrik statülerine göre akranları tarafından kabul edilen, ortalama ve reddedilen öğrenciler olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin özsaygı envanterinden, sosyal beceri ölçeğinden, davranış problemleri listesinden aldıkları puanlar ve yıl sonu başarı ortalamaları ayrı ayrı sınıflandırılarak bilgisayara yüklenmiştir.

Ölçeklerden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve diğer bütün istatistiksel analizleri bilgisayarda “Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programları (SPSS 10.00)” kullanılarak yapılmıştır.

Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin özsaygılarının, sosyal becerilerinin, davranış problemlerinin ve yıl sonu başarı ortalamalarının karşılaştırılması “ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t -testi” ile yapılmıştır. İlişkisiz Örneklem İçin t -testi; ilgilenilen değişkene ait ölçümler ya da puanlar en az aralık ya da oran ölçeğinden elde edildiğinde, karşılaştırmaya esas iki grubun ortalamalarının aynı değişkene (özsaygı gibi) ait olduğunda, ilgilenilen özelliğin evrende normal dağıldığı varsayıldığı durumlarda ve ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisiz olduğunda hesaplanmaktadır (Büyüköztürk, 2003).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak amacıyla toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular sırasıyla akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeyleri (sosyal özsaygı, ev-aile özsaygı, okul-akademik özsaygı), sosyal beceri düzeyleri (olumlu sosyal beceriler, olumsuz sosyal beceriler) ve davranış problemleri (davranım bozuklukları, kaygı/içer kapanma-dikkat problemleri/toyluk, toplumsallaşmış saldırganlık) arasındaki ilişkilerine göre incelenmesi şeklinde verilmiştir.

Akranları Tarafından Reddedilen ve Kabul Edilen 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (t–testi Sonuçları)

Araştırmanın alt soruları içinde yer alan; *“Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre özsaygı ölçeğinin; genel özsaygı, sosyal özsaygı, ev-aile özsaygı, okul-akademik özsaygı alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?”* sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya cevap aranırken reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin aldığı puanlar arasındaki farkın anlamlılığını belirleyebilmek için *İlişkisiz Örneklem için t-testi* yapılmıştır.

Yapılan analizlerde 52 öğrencinin toplam 8 maddeden oluşan yalan maddelerin 5 ve daha fazlasına “evet” yanıtı verdiği tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin özsaygı puanları gerçek özsaygıyı yansıtmayacağı için işleme alınmamıştır. Analiz sonuçları aşağıda özetlenmiştir.

Tablo 5
Akranları Tarafından Reddedilen ve Kabul Edilen Öğrencilerin Özsaygı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması (t–testi sonuçları)

Özsaygı	Öğrenciler	n	\bar{X}	S	sd	t	P
Genel Özsaygı	1. Kabul edilen	99	17,68	3,95	188	4,05	,00
	2. Reddedilen	91	15,10	4,79			
Sosyal Özsaygı	1. Kabul edilen	99	6,12	1,39	188	5,00	,00
	2. Reddedilen	91	4,97	1,74			
Ev Aile Özsaygı	1. Kabul edilen	99	5,71	1,84	188	3,96	,00
	2. Reddedilen	91	4,65	1,83			
Okul Akademik Özsaygı	1. Kabul edilen	99	5,24	1,86	188	4,85	,00
	2. Reddedilen	91	3,92	1,87			

Yapılan ilişkisiz Örneklemeler *t*–testi sonucunda akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin, özsaygı ölçeğinin “*genel özsaygı*” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olduğu ($t_{(188)}=4.05$, $p<.05$) bulunmuştur. *t*–testi sonuçları incelendiğinde akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrenciler arasında bulunan bu anlamlı farklılığın kabul edilen öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Çünkü akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin özsaygı ölçeğinin *genel özsaygı* alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın ($\bar{X}=17,68$) akranları tarafından reddedilen öğrencilerin ortalama puanından ($\bar{X}=15,10$) yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin reddedilen öğrencilere göre *genel özsaygıları* daha yüksektir.

Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin, özsaygı ölçeğinin “*sosyal özsaygı*” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olduğu ($t_{(188)}=5.00$, $p<.05$) bulunmuştur. *t*–testi sonuçları incelendiğinde akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrenciler arasında bulunan bu anlamlı farklılığın kabul edilen öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Çünkü akranları tarafından kabul edilen

öğrencilerin özsaygı ölçeğinin *sosyal özsaygı* alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın ($\bar{X}=6,12$) akranları tarafından reddedilen öğrencilerin ortalama puanından ($\bar{X}=4,97$) yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin reddedilen öğrencilere göre *sosyal özsaygıları* daha yüksektir.

Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin, özsaygı ölçeğinin "*ev-aile özsaygı*" alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olduğu ($t_{(188)}=3,96$, $p<.05$) bulunmuştur. *t*-testi sonuçları incelendiğinde akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrenciler arasında bulunan bu anlamlı farklılığın kabul edilen öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Çünkü akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin özsaygı ölçeğinin *ev-aile özsaygı* alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın ($\bar{X}=5,71$) akranları tarafından reddedilen öğrencilerin ortalama puanından ($\bar{X}=4,65$) yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin reddedilen öğrencilere göre *ev-aile özsaygıları* daha yüksektir.

Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin, özsaygı ölçeğinin "*okul-akademik özsaygı*" alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olduğu ($t_{(188)}=3,96$, $p<.05$) bulunmuştur. *t*-testi sonuçları incelendiğinde akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrenciler arasında bulunan bu anlamlı farklılığın kabul edilen öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Çünkü akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin özsaygı ölçeğinin *okul-akademik özsaygı* alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın ($\bar{X}=5,24$) akranları tarafından reddedilen öğrencilerin ortalama puanından ($\bar{X}=3,92$) yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin reddedilen öğrencilere göre *okul-akademik özsaygıları* daha yüksektir.

Akranları Tarafından Reddedilen ve Kabul Edilen 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (t–testi Sonuçları)

Araştırmanın alt soruları içinde yer alan; “Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre sosyal beceri ölçeğinin; olumlu sosyal beceriler ve olumsuz sosyal beceriler alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya cevap aranırken reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin aldığı puanlar arasındaki farkın anlamlılığını belirleyebilmek için *İlişkisiz Örneklemeler için t-testi* yapılmıştır.

Tablo 6

Akranları Tarafından Reddedilen ve Kabul Edilen Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması (t–testi sonuçları)

Sosyal Beceri	Öğrenciler	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Olumlu Sosyal Beceriler	1.Kabul edilen	113	101,80	10,78	240	3,93	.000
	2.Reddedilen	129	95,52	13,63			
Olumsuz Sosyal Beceriler	1.Kabul edilen	113	36,36	7,94	240	3,23	.001
	2.Reddedilen	129	40,19	10,16			

Yapılan *İlişkisiz Örneklemeler t–testi* sonucunda akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin, sosyal beceri ölçeğinin “*olumlu sosyal beceriler*” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olduğu ($t_{(240)}=3,93$, $p<.05$) bulunmuştur. *t–testi* sonuçları incelendiğinde akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrenciler arasında bulunan bu anlamlı farklılığın kabul edilen öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Çünkü akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinin *olumlu sosyal beceriler* alt boyutundan

elde ettikleri ortalama puanın ($\bar{X}=101,80$) akranları tarafından reddedilen öğrencilerin ortalama puanından ($\bar{X}=95,52$) yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin reddedilen öğrencilere göre *olumlu sosyal becerileri* daha yüksektir.

Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin, sosyal beceri ölçeğinin "*olumsuz sosyal beceriler*" alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olduğu ($t_{(240)}=3,23$, $p<.05$) bulunmuştur. *t*-testi sonuçları incelendiğinde akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrenciler arasında bulunan bu anlamlı farklılığın reddedilen öğrenciler aleyhine olduğu görülmüştür. Çünkü akranları tarafından reddedilen öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinin "*olumsuz sosyal beceriler*" alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın ($\bar{X}=40,19$) akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin ortalama puanından ($\bar{X}=7,94$) yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, akranları tarafından reddedilen öğrencilerin kabul edilen öğrencilere göre *olumsuz sosyal becerileri* daha yüksektir.

Akranları Tarafından Reddedilen ve Kabul Edilen 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Davranış Kontrol Listesi Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (t-testi Sonuçları)

Araştırmanın alt soruları içinde yer alan; "*Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre Problem Davranış Kontrol Listesinin; davranım bozukluğu, kaygı/içer kapanma-dikkat problemleri ve toplumsallaşmış saldırganlık alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?*" sorusuna cevap aranmıştır. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin davranış problemlerine ilişkin öğretmen değerlendirmelerinin ölçüt alındığı bu soruya cevap aranırken reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin aldığı puanlar arasındaki farkın anlamlılığını belirleyebilmek için *İlişkisiz Örneklemeler için t-testi* yapılmıştır.

Tablo 7
Akranları Tarafından Reddedilen ve Kabul Edilen Öğrencilerin
Problem Davranış Kontrol Listesi Puanlarının Karşılaştırılması
(t–testi sonuçları)

Davranış Problemleri	Öğrenciler	n	\bar{X}	S	sd	t	P
Davranım Bozukluğu	1.Kabul edilen	113	1,09	3,26	240	6,91	,00
	2. Reddedilen	129	10,33	13,85			
Kaygı/İçe Kapanma-Dikkat Prob.	1.Kabul edilen	113	1,18	2,41	240	8,13	,00
	2. Reddedilen	129	9,17	10,19			
Toplumsallaşmış Saldırganlık	1. Kabul edilen	113	0,01	0,13	240	4,29	,00
	2. Reddedilen	129	1,03	2,50			

Yapılan ilişkisiz Örneklem t–testi sonucunda akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin, problem davranış kontrol listesi “davranım bozukluğu” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olduğu ($t_{(240)}=6,91$, $p<.05$) bulunmuştur. t–testi sonuçları incelendiğinde akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrenciler arasında bulunan bu anlamlı farklılığın reddedilen öğrenciler aleyhine olduğu görülmüştür. Çünkü akranları tarafından reddedilen öğrencilerin davranış problemleri kontrol listesi “davranım bozuklukları” alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın ($\bar{X}=10,33$) akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin ortalama puanından ($\bar{X}=1,09$) yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, öğretmen değerlendirmeleri sonucunda elde edilen veriler, akranları tarafından reddedilen öğrencilerin kabul edilen öğrencilere göre *davranım bozukluklarının* daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin, davranış problemleri kontrol listesi “kaygı/içe kapanma-dikkat problemleri/toyluk” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan manidar bir

fark olduğu ($t_{(240)}=8,13$, $p<.05$) bulunmuştur. t -testi sonuçları incelendiğinde akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrenciler arasında bulunan bu anlamlı farklılığın reddedilen öğrenciler aleyhine olduğu görülmüştür. Çünkü akranları tarafından reddedilen öğrencilerin davranış problemleri kontrol listesi "*kaygı/içe kapanma-dikkat problemleri/toyluk*" alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın ($\bar{X}=9,17$) akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin ortalama puanından ($\bar{X}=1,18$) yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, öğretmen değerlendirmeleri sonucunda elde edilen veriler, akranları tarafından reddedilen öğrencilerin kabul edilen öğrencilere göre *kaygı/içe kapanma-dikkat problemleri/toyluk problemlerinin* daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin, davranış problemleri kontrol listesi "*toplumsallaşmış saldırganlık*" alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olduğu ($t_{(240)}=4,29$, $p<.05$) bulunmuştur. t -testi sonuçları incelendiğinde akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrenciler arasında bulunan bu anlamlı farklılığın reddedilen öğrenciler aleyhine olduğu görülmüştür. Çünkü akranları tarafından reddedilen öğrencilerin davranış problemleri kontrol listesi "*toplumsallaşmış saldırganlık*" alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın ($\bar{X}=1,03$) akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin ortalama puanından ($\bar{X}=0,01$) yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, öğretmen değerlendirmeleri sonucunda elde edilen veriler, akranları tarafından reddedilen öğrencilerin kabul edilen öğrencilere göre *toplumsallaşmış saldırganlık problemlerinin* daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Akranları Tarafından Reddedilen ve Kabul Edilen 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul-Akademik Başarılarının Karşılaştırılması (t -testi Sonuçları)

Araştırmanın alt soruları içinde yer alan; "*Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre okul-akademik başarıları arasında anlamlı bir fark*

var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya cevap aranırken reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin yıl sonu başarı ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını belirleyebilmek için *İlişkisiz Örneklemeler için t-testi* yapılmıştır.

Tablo 8
Akranları Tarafından Reddedilen ve Kabul Edilen Öğrencilerin Okul-Akademik Başarılarının Karşılaştırılması (t-testi sonuçları)

Okul Başarıları	Öğrenciler	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Yıl Sonu Başarı Ortalaması	1. Kabul edilen	113	4,30	0,69	240	16,93	.00
	2. Reddedilen	129	2,82	0,66			

Yapılan İlişkisiz Örneklemeler *t*-testi sonucunda akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin, okul başarılarının incelenmesinde yıl sonu başarı ortalamaları karşılaştırılmıştır. Yıl sonu başarı ortalamalarından elde edilen puanlar arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olduğu ($t_{(240)}=16,93$, $p<.05$) bulunmuştur. *t*-testi sonuçları incelendiğinde akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrenciler arasında bulunan bu anlamlı farklılığın kabul edilen öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Çünkü akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin yıl sonu başarı ortalamalarından elde ettikleri ortalama puanın ($\bar{X}=4,30$) akranları tarafından reddedilen öğrencilerin ortalama puanından ($\bar{X}=2,82$) yüksek olduğu görülmüştür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, uygulanan istatistiksel analizlerde elde edilen bulgular ve araştırma sorularına dayanak oluşturan özsaygı, sosyal beceri ve davranış problemleri ölçekleri alt boyutları çerçevesinde tartışılarak yorumlanmaktadır. Aşağıda akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre özsaygı ölçeğinin genel, sosyal, ev-aile, okul-akademik özsaygı alt boyutlarından elde edilen bulgulara yönelik tartışma ve yorumlar sunulmuştur.

ÖZSAYGI BULGULARINA İLİŞKİN TARTIŞMA

“Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre özsaygı ölçeğinin *genel özsaygı* alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorusunda elde edilen bulgularda, akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin, özsaygı ölçeğinin *genel özsaygı* alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin özsaygı ölçeğinin *genel özsaygı* alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın akranları tarafından reddedilen öğrencilerin ortalama puanından yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin reddedilen öğrencilere göre *genel özsaygılarının* daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında özsaygı ile ilgili yapılmış bir çok araştırmaya rastlanmaktadır. Literatürde araştırma bulgularını destekler nitelikte sonuçların bulunduğu araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Sosyometrik statü ile özsaygı arasındaki ilişkiye bakan araştırma bulgularında akranları tarafından reddedilen çocukların akranları tarafından kabul edilen çocuklara göre daha düşük kendine güven ve özsaygıya sahip

oldukları (Boivin ve Begin, 1989; Wheeler, 2004), yine aynı şekilde akranları tarafından reddedilen çocukların diğer statü gruplarında (kabul edilen, ortalama, ihmal edilen, tartışmalı) yer alan çocuklara göre benlik algılarını daha olumsuz değerlendirdikleri ve kendilerini daha yalnız hissettikleri bulunmuştur (Tracey, 1997; Stanchfield, 1999). Çocukların kendilerini algılama düzeylerine göre reddedilen, ortalama ve sevilen olmak üzere üç gruba ayrıldıkları bir çalışmada beklenildiği gibi reddedilen gruptaki öğrencilerin diğer iki gruba göre kendilerini daha olumsuz olarak algılamışlardır (Silva, 1993). Finn (1985), Minnet (1987) ve Waard'ın (1996) yapmış olduğu araştırma bulgularına göre uygulanan ölçme araçları sonucunda çocukların benlik algıları ve özsaygıları ile sosyal statüleri arasında anlamlı yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre özsaygı ölçeğinin *sosyal özsaygı* alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?" araştırma sorusunda elde edilen bulgularda, akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin, özsaygı ölçeğinin *sosyal özsaygı* alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin özsaygı ölçeğinin *sosyal özsaygı* alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın akranları tarafından reddedilen öğrencilerin ortalama puanından yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin reddedilen öğrencilere göre *sosyal özsaygılarının* daha yüksek olduğu söylenebilir.

Arkadaşları tarafından reddedilen çocukların yalnızlık (Kupersmidt, Coie ve Howell, 1999) duyguları yaşadıkları ve bu yalnızlık duygularının kendilerini olumsuz birtakım grupların (çeteler gibi) üyeleri haline geldiklerini gösteren araştırma bulguları vardır. Saldırgan ve çekingen çocuklar reddedilenler grubu içinde yer almaktadırlar (French, 1988). Ancak yapılan araştırmalar çekingen çocukların büyük bir kısmının saldırgan çocuklara göre göreceli de olsa reddedilen grup içinden çıktıklarını göstermektedir (Cillesen ve ark, 1992).

Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre özsaygı ölçeğinin *ev-aile özsaygı* alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorusunda elde edilen bulgularda, akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin, özsaygı ölçeğinin *ev-aile özsaygı* alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin özsaygı ölçeğinin *ev-aile özsaygı* alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın akranları tarafından reddedilen öğrencilerin ortalama puanından yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin reddedilen öğrencilere göre *ev-aile özsaygılarının* daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sosyometrik statülerine göre gruplandırılmış çocukların kendi yeterliliklerini ve kendi bakış açılarından anne-babalarıyla, öğretmenleriyle ve en iyi arkadaşlarıyla ilişkilerini inceleyen araştırma bulgularına göre reddedilen çocuklar diğer gruplara göre babalarıyla ilişkilerinde en az destekleyici ilişki içinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu saldırgan-reddedilen çocuklar için de geçerli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Patterson, Kupersmidt ve Griesler, 1990).

Çocukların arkadaşlarına davranışları ve arkadaşlarıncı kabul edilmeleri ile anne-babanın çocuk yetiştirme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada çocuklarına açıklama ya da baskı yöntemi kullanarak yetiştiren anne-babaların çocukları okul ortamlarında gözlemlenmiştir. Gözlemler sonucunda açıklama yöntemini kullanan anne-babaların çocuklarının baskı yöntemini kullanan anne-babaların çocuklarına kıyasla arkadaşlarına daha az rahatsız edici ve daha sık olumlu davranışlarda buldukları görülmüştür. Ayrıca açıklama yapan anne-babaların çocuklarının arkadaşları arasında daha çok sevildikleri bulunmuştur (Hart, DeWolf, Wozniak ve Burts, 1992).

Örnekleme grubunu 144 anne ve çocuğun oluşturduğu başka bir araştırmada annenin çocuğuna karşı kullandığı disiplin yöntemleri ile

çocuğun sosyometrik statüsü arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Sonuçlar otoriter (baskıcı-zorlayıcı) disiplin yöntemleri kullanan annelerin çocuklarının, baskıcı-zorlayıcı disiplin yöntemleri kullanmayan annelerin çocuklarına göre akranları tarafından daha az kabul edildiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca akranları tarafından kabul görmeyen grubun, akranları tarafından kabul gören gruba göre çatışma çözme yöntemlerinde arkadaşça olmayan, zorbalık içeren (örneğin, başka bir çocuğu vurmakla tehdit etme gibi) davranışlar kullanmaya daha fazla eğilimli oldukları bulunmuştur (Hart, Ladd ve Burleson, 1990).

Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre özsaygı ölçeğinin *okul-akademik özsaygı* alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorusunda elde edilen bulgularda, akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin, özsaygı ölçeğinin *okul-akademik özsaygı* alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin özsaygı ölçeğinin *okul-akademik özsaygı* alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın akranları tarafından reddedilen öğrencilerin ortalama puanından yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin reddedilen öğrencilere göre *okul-akademik özsaygılarının* daha yüksek olduğu söylenebilir.

Benlik saygısı ve akademik başarı üzerinde yoğunlaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Olumsuz benlik kavramı daha önceki başarısızlık yaşantılarının benlikle özdeşleştirilmiş olması sonucu ortaya çıkmıştır. Başarısızlığın süreğenliğini artırmada Havighurst’un gelişim görevleri konusundaki görüşleri konuya açıklık getirmektedir. Havighurst gelişim görevini “insan yaşamının belli bir döneminde ortaya çıkan öyle bir ödevdir ki bunun o sırada başarılması insanı mutlu kılarken, başarılmaması mutsuz yapar ve onun toplum tarafından küçümsenmesine ve ileriki ödevlerinde güçlüklerle karşılaşmasına neden olur.” diye tanımlamıştır. Bu tanım başlangıçta başarısızlığın benliğe mal olan yanına daha sonra bu benliğe mal oluş şekliyle de kişinin ilerdeki başarılarını etkilediğine işaret etmektedir. Bireyin başarısızlığının, çevresi tarafından küçümsenmesi birey tarafından

içselleştirilmekte ve başarıyı benliği değerlendirmede bir ölçüt olarak kullanmakta, sonuçta başarısızlıkla kendi benliğini özdeşleştirmektedir (Kılıççı, 2000, s. 38).

Okul ortamı çocuğun benlik saygısının oluşumunda önemli bir yere sahiptir. Çocuğun benlik saygısının oluşumunda çocukluğun ilk yıllarının önemi genelde kabul görse de, okul hayatı süresince esnek bir yapıda olduğu da bilinmektedir. Benlik saygısı sosyal etkileşimlerin bir ürünü olduğuna ve çocuğun çevresindeki önemli kişilerin ona verdiği olumlu ya da olumsuz geri bildirimlerin onun benlik saygısının şekillenmesinde önemli bir yer işgal ettiğine göre okul, genç bir insanın benlik saygısının oluşumunda aileden sonraki ikinci önemli kurumdur. Okul ortamı öğrencinin benlik kavramı ya da benlik saygısını geliştirebileceği bir ortam olabilirken bunun tam tersi bir atmosfer de yaratabilmektedir. Çünkü okul öğrencilerin aynı zamanda başarısızlıklarının ve sınırlılıklarının günlük hatırlatıcısıdır (Pişkin, 1997).

Literatüre bakıldığında araştırma bulgularını destekler nitelikte sonuçların yer aldığı görülmektedir. Akranları tarafından reddedilen çocukların okulda başarısız olma ve okulu bırakma olasılıklarının yüksek olduğu bulunmuştur (Kupersmidt ve Coie, 1990; Green, Forehand, Beck ve Vosk, 1980). Sosyal statü ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir araştırmanın sonuçlarına göre akranları tarafından reddedilen çocukların kendilerini akademik açıdan, akranları tarafından sevilen ya da ihmal edilen çocuklardan daha düşük olarak algıladıkları bulunmuştur (Powdrill, 2004).

Wentzel ve Asher'in (1995) çalışmasında saldırgan-reddedilen çocukların öğrenme motivasyonlarının düşük, bağımsız olarak iş yapabilme becerilerinin yetersiz olduğu buna karşılık akranları tarafından sevilen (popüler) çocukların yardımsever ve iyi olarak değerlendirildikleri bulgulanmıştır. Dishion' da (1990) aynı şekilde saldırganlık ve okul başarısızlığı arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir.

Ailenin sosyal konumu, anababa tutumları, çocukların kendi toplumsal yeterlilikleri, sınıf arkadaşlarının kabul görüp görmemeleri ve okul başarıları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmada baba eğitim düzeyinin çocukların aldıkları kabul oylarıyla, okul başarısının ise annenin eğitim düzeyi ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Hortaçsu, 1990). Ayrıca kabul ve ret oylarının not ortalamasıyla güçlü bir ilişkisi olduğu görülmüştür (Hortaçsu, 1994; Hortaçsu ve Üner, 1993; Hortaçsu, 2003).

Genel olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde elde edilen bulguların bu araştırma bulguları ile tutarlı olduğu görülmektedir. Akranları tarafından reddedilen çocuklar akranları tarafından kabul edilen çocuklara göre genel özsaygı, sosyal özsaygı, ev-aile özsaygı ve okul-akademik özsaygı düzeylerini daha düşük algılamaktadırlar.

SOSYAL BECERİ BULGULARINA İLİŞKİN TARTIŞMA

“Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre sosyal beceri ölçeğinin, *olumlu sosyal beceriler* alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorunda elde edilen bulgularda, akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin, sosyal beceri ölçeğinin *olumlu sosyal beceriler* alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinin *olumlu sosyal beceriler* alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın akranları tarafından reddedilen öğrencilerin ortalama puanından yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin reddedilen öğrencilere göre *olumlu sosyal becerilerinin* daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sosyal becerilere sahip olmak başkalarıyla arkadaşlık kurmayı kolaylaştırır. Sosyal becerilerin zayıf olması arkadaşlık kurmayı olanaksız hale getirir. Bunlara dayanılarak sosyal becerilere sahip olmanın arkadaşlık yapmada çok önemli bir koşul olduğu söylenebilir. Akranlar tarafından kabul

edilen çocuklar daha kavrayışlı ve daha yüksek düzeyde sosyal becerilere sahiptirler. Sosyal becerileri diğer çocukları onlara doğru çeker ve çocuklar onlarla birlikte olmaktan daha çok zevk alırlar (Thompson ve ark, 2002).

Akranları tarafından sevilen, kabul gören çocuklar, akranları tarafından reddedilen çocuklara göre öğretmenleri ve arkadaşları tarafından daha sosyal ve daha fazla sosyal becerilere sahip olarak değerlendirilmişlerdir (Minnet, 1987).

“Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre sosyal beceri ölçeğinin, *olumsuz sosyal beceriler* alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorunda elde edilen bulgularda, akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin, sosyal beceri ölçeğinin *olumsuz sosyal beceriler* alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Akranları tarafından reddedilen öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinin *olumsuz sosyal beceriler* alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin ortalama puanından yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, akranları tarafından reddedilen öğrencilerin kabul edilen öğrencilere göre *olumsuz sosyal becerilerinin* daha yüksek olduğu söylenebilir.

Literatüre bakıldığında araştırma bulgularını destekler nitelikte sonuçların yer aldığı görülmektedir. Buna göre akranları tarafından reddedilen çocukların utangaç, pasif, olumlu davranışlar sergilemede yetersiz, sosyal olarak duyarsız olma (Bierman, Smooth ve Aumiller, 1993), huysuzluk, eleştirilerde yapıcı olamama, kuralları benimsememe (Putallaz ve Gottman, 1981) gibi davranışlar sergiledikleri, bu çocukların yeterli sosyal becerilere sahip olmadıklarından (Neighbor, 1989; Dyck, 1993) dolayı reddedildikleri belirtilmektedir.

Öte yandan, akranları tarafından reddedilen çocukların annelerinin sosyal becerilerinin de, akranları tarafından kabul edilen çocukların

annelerinden düşük olduğu bulunmuştur. Anne-çocuk, anne-anne, çocuk-çocuk etkileşiminin gözlemlendiği araştırmada reddedilen çocukların annelerinin kabul edilen çocukların annelerine kıyasla, çocukları ile olumlu biçimde ve duygulara değinerek daha az ilgilendikleri, başka annelerle de duygu ve düşüncelerini tartışmadıkları, sorunların çözümü için çocuklarına olumlu girişimlerde bulunmaktansa öğretmene başvurmayı tercih ettikleri saptanmıştır (Putallaz, 1987).

Genel olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde elde edilen bulguların bu araştırma bulguları ile tutarlı olduğu görülmektedir. Akranları tarafından reddedilen çocuklar akranları tarafından kabul edilen çocuklara göre olumlu sosyal becerilerini daha düşük, olumsuz sosyal becerilerini daha yüksek algılamaktadırlar.

DAVRANIŞ PROBLEMLERİ BULGULARINA İLİŞKİN TARTIŞMA

“Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre davranış problemleri kontrol listesinin, *davranım bozuklukları* alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorusunda elde edilen bulgularda, akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin, problem davranış kontrol listesi *davranım bozukluğu* alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Akranları tarafından reddedilen öğrencilerin davranış problemleri kontrol listesi *davranım bozuklukları* alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin ortalama puanından yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, öğretmen değerlendirmeleri sonucunda akranları tarafından reddedilen öğrencilerin kabul edilen öğrencilere göre *davranım bozukluklarının* daha yüksek olduğu söylenebilir.

Literatüre bakıldığında araştırma bulgularını destekler nitelikte sonuçların ter aldığı görülmektedir. Akranları tarafından reddedilen çocukların daha fazla davranış problemleri sergiledikleri (French ve Waas, 1985;

Kupersmidt ve Coie, 1990), bu çocukların çevrelerine karşı aşırı derecede faal ve tepkili oldukları, kavga başlatıcılar olarak algılandıklarını (Coie ve Kupersmidt, 1983), yaşamlarının ileriki yıllarında alkol bağımlılığı, yetersiz istihdam ve evlilik sorunları yaşayabilecekleri (Bowers, 1997) belirtilmektedir. Griesler (1991), reddedilen ve reddedilen-saldırgan çocukların daha çok sosyal-davranışsal problemler yaşadıklarını, ayrıca bu çocukların destekleyici arkadaşlık ilişkileri yerine çatışmacı tutumlar sergilediklerini ortaya koymuştur.

“Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre davranış problemleri kontrol listesinin, *kaygı/içer kapanma-dikkat problemleri*, *toyluk* alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorusunda elde edilen bulgularda, akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin, problem davranış kontrol listesi *kaygı/içer kapanma-dikkat problemleri*, *toyluk* alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Akranları tarafından reddedilen öğrencilerin davranış problemleri kontrol listesi *kaygı/içer kapanma-dikkat problemleri*, *toyluk* alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin ortalama puanından yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, öğretmen değerlendirmeleri sonucunda akranları tarafından reddedilen öğrencilerin kabul edilen öğrencilere göre *kaygı/içer kapanma-dikkat problemlerinin* daha yüksek olduğu söylenebilir.

Literatüre bakıldığında araştırma bulgularını destekler nitelikte sonuçların yer aldığı görülmektedir. Buna göre akranları tarafından reddedilen çocukların çeşitli sosyal durumlara uyum sağlamakta zorluklar yaşadıkları (Coie ve Kupersmidt, 1983), sosyal memnuniyetsizlik ve yalnızlık düzeylerinin yüksek olduğunu bu durumun sonucu olarak da sosyal doyumsuzluk yaşadıkları bulunmuştur (Asher, Hymel ve Renshaw, 1984). Akranları tarafından reddedilen kız çocuklarının daha yüksek içekapanıklık ve anksiyete puanları aldıkları bulunmuştur (French, 1990). Thorne’un yapmış olduğu bir çalışmada reddedilen grubun diğer gruplara göre daha yüksek

içsel (depresyon, korku, çekingenlik) ve dışsal (saldırganlık, okuldan kaçma) davranış bozuklukları gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

“Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre problem davranış kontrol listesinin, *toplumsallaşmış saldırganlık* alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorusunda elde edilen bulgularda, akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin, problem davranış kontrol listesi *toplumsallaşmış saldırganlık* alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Akranları tarafından reddedilen öğrencilerin davranış problemleri kontrol listesi *toplumsallaşmış saldırganlık* alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin ortalama puanından yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, öğretmen değerlendirmelerine göre akranları tarafından reddedilen öğrencilerin kabul edilen öğrencilere göre *toplumsallaşmış saldırganlık* problemlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Literatüre bakıldığında araştırma bulgularını destekler nitelikte sonuçların yer aldığı görülmektedir. Akranları tarafından reddedilen çocuklar antisosyal davranışlarıyla ve rahatsız edici kişilik özellikleriyle dikkat çekmektedirler (Green, Forehand, Beck ve Vosk, 1980). Bu çocuklarda araçla saldırı, zorbalık, öfkeli davranışlar vb. birbiri ardına gelebilmektedir (Dodge, Coie, Pettit ve Price, 1990). Kupermidt ve Coie (1990), akranları tarafından reddedilen çocukların suç işleme ve okulu bırakma olasılıklarının yüksek olduğunu bulmuşlardır. Akranları tarafından reddedilen erkek çocukların daha fazla saldırganlık ve davranış problemleri gösterdikleri, daha düşük kendini kontrol becerilerine sahip oldukları bulunmuştur (French, 1988).

Reddedilen, ihmal edilen, tartışmalı, ortalama ve popüler grup içinde yer alan çocuklar oyun gruplarının içinde gözlemlendiği bir araştırmada reddedilen ve ihmal edilen çocukların diğer çocuklara göre daha fazla uygunsuz davranışlarda buldukları gözlemlenmiştir. Bu çocukların

akranlarına yaklaşımlarında tersleyici, saldırgan tutumlar sergiledikleri, reddedilen çocukların diğer çocuklara göre daha fazla fiziksel saldırıda buldukları görülmüştür (Dodge, 1983).

Araştırmalar ilköğretim çocuklarının akranları tarafından reddedilmelerinin temel nedenlerinin saldırganlık ve sorun yaratma olduğunu göstermiştir. Kendi kızgınlıklarını kontrol edemeyen veya sınıf düzeninin olağan akışını bozan çocuklar reddedilmeye adaydırlar. Bir kez reddedildiklerinde öğretmenlerinin de tutumları olumsuzlaşmaktadır. Reddedilen çocuklar da öğretmenlerinin yapacakları uyarılara daha az yanıt vermektedirler (Thompson ve ark, 2002).

Genel olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde elde edilen bulguların bu araştırma bulguları ile tutarlı olduğu görülmektedir. Öğretmen değerlendirmeleri sonucunda elde edilen veriler, akranları tarafından reddedilen çocukların akranları tarafından kabul edilen çocuklara göre daha yüksek davranım bozuklukları, kaygı/içe kapanma-dikkat ve toplumsallaşmış saldırganlık problemleri gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

OKUL-AKADEMİK BAŞARI BULGULARINA İLİŞKİN TARTIŞMA

“Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre okul-akademik başarılarında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorusunda elde edilen bulgular akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin, yıl sonu başarı ortalamalarından elde edilen puanlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrenciler arasında bulunan bu anlamlı farklılığın kabul edilen öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Bu durumda, akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin reddedilen öğrencilere göre *okul-akademik başarılarının* daha yüksek olduğu söylenebilir.

Literatüre bakıldığında araştırma bulgularını destekler nitelikte sonuçların yer aldığı görülmektedir. Buna göre akranları tarafından

reddedilen çocukların okulu bırakma, okuldan kaçma, kendilerini akademik açıdan yetersiz görme, düşük akademik başarı gösterme gibi problemler yaşayabilmektedirler. Bu durumda, akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin reddedilen öğrencilere göre okul başarılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Okul başarısı bulgularından elde edilen veriler ile özsaygı ölçeğinin “okul-akademik özsaygı” alt boyutundan elde edilen verilerle doğru orantılı olduğu gözlemlenmektedir. Yani akranları tarafından reddedilen çocuklar hem okul-akademik özsaygı puanından hem de yıl sonu gerçek başarı ortalamalarından düşük puan almışlardır. Bulgulara ilişkin araştırma sonuçlarına “okul-akademik özsaygı bulgularına ilişkin tartışma” bölümünde yer verilmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde elde edilen bulguların bu araştırma bulguları ile tutarlı olduğu görülmektedir. Akranları tarafından reddedilen çocukların akranları tarafından kabul edilen çocuklara göre daha düşük okul-akademik başarı gösterdikleri bulunmuştur.

Genel olarak değerlendirildiğinde ise araştırma bulguları akranları tarafından reddedilen çocukların, kabul edilen çocuklara göre benlik algılarını daha düşük algıladıklarını, olumlu sosyal becerilere sahip olmadıklarını, daha fazla davranış problemleri gösterdiklerini ve okul-akademik başarılarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu durumda akranları tarafından reddedilen çocukların yüksek risk grubu içinde yer aldıkları söylenebilir. Okul ortamında bu çocuklara yönelik çalışmaların yapılarak kendi sosyometrik statülerini yükseltmelerine olanak verilmelidir. Akranları tarafından reddedilen çocukların sosyometrik statülerinin yükseltilmesine yönelik grup rehberliği etkinlikleri, özsaygı ve sosyal beceri geliştirme programları yapılabilir, çeşitli yaklaşımlardan yararlanılarak davranış değiştirme teknikleri yoluyla bu çocuklarda istendik davranışların oluşması sağlanabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçlarının genel bir değerlendirmesi yapılmış ve bu değerlendirme sonucunda psikolojik danışmanlara, alanda çalışan diğer uzmanlara ve yapılacak olan araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda gruplandırılarak sunulmuştur:

1. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre özsaygı düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Buna göre;
 - 1.1. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin genel özsaygıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre akranları tarafından reddedilen öğrencilerin akranları tarafından kabul edilen öğrencilere göre genel özsaygıları daha düşüktür.
 - 1.2. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin sosyal özsaygıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre akranları tarafından reddedilen öğrencilerin akranları tarafından kabul edilen öğrencilere göre sosyal özsaygıları daha düşüktür.
 - 1.3. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin ev-aile özsaygıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre akranları tarafından reddedilen öğrencilerin akranları tarafından kabul edilen öğrencilere göre ev-aile özsaygıları daha düşüktür.

- 1.4. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin okul-akademik özsaygıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre akranları tarafından reddedilen öğrencilerin akranları tarafından kabul edilen öğrencilere göre okul-akademik özsaygıları daha düşüktür.
2. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre sosyal becerileri arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Buna göre;
 - 2.1. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin olumlu sosyal becerileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre akranları tarafından reddedilen öğrencilerin akranları tarafından kabul edilen öğrencilere göre olumlu sosyal becerileri daha düşüktür.
 - 2.2. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin olumsuz sosyal becerileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre akranları tarafından reddedilen öğrencilerin akranları tarafından kabul edilen öğrencilere göre olumsuz sosyal becerileri daha yüksektir.
3. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre davranış problemleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre;
 - 3.1. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin davranım bozuklukları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen değerlendirmelerine göre akranları tarafından reddedilen öğrenciler akranları tarafından kabul edilen öğrencilerden daha yüksek davranım bozuklukları göstermektedirler.

- 3.2. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin kaygı/içe kapanma-dikkat problemleri/toyluk düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen değerlendirmelerine göre akranları tarafından reddedilen öğrencilerin akranları tarafından kabul edilen öğrencilere göre kaygı/içe kapanma-dikkat problemleri/toyluk düzeyleri daha yüksektir.
- 3.3. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin toplumsallaşmış saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen değerlendirmelerine göre akranları tarafından reddedilen öğrencilerin akranları tarafından kabul edilen öğrencilere göre toplumsallaşmış saldırganlık düzeyleri daha yüksektir.
4. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin reddedilme ve kabul edilme durumlarına göre okul-akademik başarılarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre;
 - 4.1. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin yıl sonu başarı ortalamalarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre akranları tarafından reddedilen öğrencilerin akranları tarafından kabul edilen öğrencilere göre yıl sonu başarı ortalamaları daha düşüktür.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin;

- Özsaygı düzeylerine göre, genel özsaygı, sosyal özsaygı, ev-aile özsaygısı, okul-akademik özsaygı düzeyleri arasında kabul edilen öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu,
- Sosyal beceri düzeylerine göre, olumlu sosyal becerilerde kabul edilen öğrenciler lehine, olumsuz sosyal becerilerde reddedilen öğrenciler aleyhine anlamlı farklılıklar olduğu,

- Davranış problemlerine göre, davranım bozuklukları, kaygı/içe kapanma-dikkat problemleri/toyluk, toplumsallaşmış saldırganlık düzeyleri arasında reddedilen öğrenciler aleyhine anlamlı farklılıklar olduğu,
- Akademik başarı düzeylerine göre, yıl sonu başarı ortalamaları arasında reddedilen öğrenciler aleyhine anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmada elde edilen bulgular sonucunda aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir:

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, psikolojik danışmanlar akranları tarafından reddedilen öğrencilerin özsaygı düzeylerinin yükseltilmesine, sosyal becerilerinin arttırılmasına, davranış problemlerinin ortadan kaldırılması ya da azaltılmasına yönelik özsaygı ve sosyal beceri eğitimleri, akran ilişkileri geliştirme programları, grup rehberliği etkinlikleri, psikolojik danışma çalışmaları yapabilir.

Psikolojik danışmanlar akranları tarafından reddedilen öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini arttırmaya yönelik arabuluculuk ve akran reddetmelerine karşı önleyici rehberlik programları hazırlayabilir ya da literatürde var olan programlardan yararlanabilir.

Reddedilen çocuklara yönelik özel çalışma grupları oluşturularak bu çocukların çeşitli sosyal etkinliklere, sosyal klüplere, sportif karşılaşmalara sokularak buralarda yapılan faaliyetlere katılmaları ve diğer çocuklarla etkileşim içine girmelerine olanak verilebilir.

Akranları tarafından reddedilen öğrencilerin okul-akademik başarılarını arttırmaya yönelik ders öğretmenleriyle görüşmelerin yapılması, bu çocukların sınıf içindeki durumlarına ilişkin ders öğretmenlerinin bilgilendirilmesi, aktif öğrenme yöntemleriyle derslere daha fazla katılımlarının sağlanması yararlı olabilir.

Psikolojik danışmanlar, sınıf rehber öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri akranları tarafından reddedilen öğrencilerin anne-babalarına yönelik aile eğitimi çalışmaları yapabilirler.

Sınıf rehber öğretmenlerinin sosyometri tekniği ile sınıflarının sosyal örüntülerini öğrenmeleri ve sosyometri sonuçlarına göre herhangi bir gruba kabul edilmeyen öğrencilerin bir gruba dahil edilmelerine çalışmaları yararlı olabilir.

Akranları tarafından reddedilen çocukların reddedilme nedenlerine, hangi alanlarda yetersizlikler yaşadıklarına ve bu nedenlerin, yetersizliklerin giderilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Adams, G. R. (1983). Social competence during adolescence: social sensivity. Locus of control, empathy and peer popularity. **Journal of Youth and Adolescence**, 12, 203-211.

Akkök, F. (2003). İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmen el kitabı. (3. basım). s. 19, Özgür Yay: İstanbul.

Alpha-Bilbay, A. (1999). Effectiveness of social skills training program to enhance the peer relations of low accepted fourth grade children. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Boğaziçi Üniversitesi. İstanbul.

Arısoy, S. (1983). Lise II. sınıf düzeyindeki öğrencilerin arkadaş tercihleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Ün. Ankara.

Arnett, J. J. (2001). Adolescence and emerging adulthood a cultural approach: Pers and friends. Prentice Hall. New Jersey: USA.

Asher, S. R., Hymel, S. ve Renshaw, P.D. (1984). Loneliness in children. **Child Development**, 55, 1456-1464.

Bacanlı, H. (2000). İlköğretimde rehberlik: Sosyal beceri eğitimi. Yıldız Kuzgun (Ed). 2. baskı. Nobel Yay: Ankara.

Bacanlı, H., Erdoğan, F. (2003). Matson çocuklarda sosyal beceri değerlendirme ölçeğinin türkçeye uyarlanması. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 3, (2), 353-367.

Bacanlı, H. (2005). Sosyal beceri eğitimi. (2. baskı). Nobel Yay: Ankara.

Bagwell, C., Newcomb, A. F. ve Bukowski, W. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. **Child Development**, 69, 1, 140-153.

Baş, A.U. (2003). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Ün. İzmir.

Başaran, İ. E. (1996). Eğitim Psikolojisi. Gül Yay: Ankara.

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

Bierman, K. L., Smoot, D. L. ve Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. **Child Development**, 64, 139-151.

Bilgiç, N. (2000). Arkadaşlık becerisi eğitiminin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi: Ankara.

Boivin, M. ve Begin, G. (1989). Peer status and self perceptions among early elementary school children: the case of the rejected children. **Child Development**, 60, 591-596.

Bowers, F. E. (1997). Improving the peer interactions and peer acceptance rate of children through the use of positive peer statements. Unpublished doctoral dissertation. The University of Southern Mississippi: United States.

Büyüköztürk, Ş. (2004). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. (4. baskı). Pegem Yay: Ankara .

Cillessen, A. H., IJzendoorn, H. W., Lieshout, F. M. ve Hartup, W. W. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: subtypes and stabilities. **Child Development**, 63, 893-905.

Coie, J. D. ve Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. **Child Development**, 54, 1400-1416.

Coie, J. D., Hubbard, J. A. (1994). Peer-rejection places children an immediate, long-term behavioral risk. **Child & Adolescent Behavior Letter**, Vol. 10, Issue 8, 2p.

Coopersmith, S. (1991). SEI-Self-Esteem Inventories. Consulting Psychologist Press, Inc. Palo Alto.

Çok, F. (1993). Üniversite öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri ve bunun anababa tutumlarıyla ilişkisi: Ankara Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.

Çok, F. (1994). Gelişim psikolojisi: Ergenlik ve Yetişkinlik. **A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 27, (2), 905-935.

Dishion, T. J. (1990). The ecology of boys' peer relations in middle childhood. **Child Development**, 61, 874-892.

Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S. ve Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: developmental and contextual analyses. **Child Development**, 61, 1289-1309.

Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status . **Child Development**, 54, 6, 1386-1399.

Don, W., Miller, M., Tobayck, J. ve Clanton, R. (2002). Using a psychoeducational approach to increase the sel-esteem of adolescence at high risk for dropping out. **Adolescence**, 37, 146, 431-434.

Dökmen, Ü. (2001). Sosyometri ve psikodrama. (3. baskı), s.64, Sistem Yay: İstanbul.

Dökmen, Ü. (1988). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. **A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 20 (1-2), 183-207.

Dyck, J. A. (1993). Social competence, depression, and problem behaviors as a function of children's sociometric status and ethnicity. Unpublished doctoral dissertation. California School Of Professional Psychology. California: United States.

Elkind, D. (1979). Erik Erikson: İnsanda gelişimin sekiz evresi. (Çev: Ali Dönmez). **A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 12, (1-4), 27-38.

Erdoğan, F. (2002). İlköğretim II. kademe öğrencilerinde sosyal becerilerin sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.

Erwin, P. (2000). Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık. (Çev: Osman Akınhay). Alfa/Aktüel Kitabevleri: İstanbul.

Finn, M. G. (1985). Being disliked: self-report and social status. Unpublished doctoral dissertation. Duke University: United States.

French, D. (1990). Heterogeneity of peer-rejected girls. **Child Development**, 61, 2028- 2031.

French, D. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: aggressive and nonaggressive subtypes. **Child Development**, 59, 976-985.

French, D. ve Waas, G. A. (1985). Behavior problems of peer-neglected and peer-rejected elementary-age children: parent and teacher perspective. **Child Development**, 56, 246-252.

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

Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1998). Çocuk ve ergen gelişimi. (Yay. Haz: Bekir Onur), (Çev: Ali Dönmez, Nermin Çelen, Bekir Onur), 3. baskı, İmge: Ankara.

Gavrilidou, M. (1993). Identification of popular, rejected, and neglected Grek elementary students and the way they are viewed by teachers, peers and themselves. Unpublished doctoral dissertation. University of Kentucky: United States.

Goleman, D. (1998). Duygusal zeka: Neden IQ'dan daha önemlidir? (Çev: Banu Seçkin Yüksel). 7. basım. Varlık Yay: İstanbul.

Güçray, S. (1989). Çocuk yuvasında ve aile yanında kalan 9-10-11 yaş çocuklarının özsaygı gelişimini etkileyen bazı etkenler. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Green, K. D., Forehand, R., Beck, S. J. ve Vosk, B. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. **Child Development**, 51, 1149-1156.

Griesler, P. C. (1991). The friendships of socially rejected and aggressive children. Unpublished doctoral dissertation. University of Virginia: United States.

Gottman, J., Gonso, J. ve Rasmussen, B. (1975). Social interaction, social competence, and friendship in children. **Child Development**, 46, 709-718.

Hart, C. H., Ladd, G. W. ve Burleson, B. R. (1990). Children's expectations of the outcomes social strategies: relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. **Child Development**, 61, 127-137.

Hart, C. H., DeWolf, D. M., Wozniak, P. ve Burts, D. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschoolers' playground behavioral orientations and peer status. **Child Development**, 63, 879-892.

Hartup, W. W. (1996). The company they keep, friendships and their developmental significance. **Child Development**, 67, 1-13.

Hazan, C. ve Shaver, P. R. (1998). Bağlanma: Yakın ilişkilerle ilgili araştırmalar için bir çerçeve. (Çev: Ali Dönmez). **A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 31, (1), 1-49.

Hazen, N. L., Black, B. (1989). Preschool communication skills: the role of social status and interaction context. **Child Development**, 60, 867-876.

Hortaçsu, N. (1991). İnsan ilişkileri. İmge: Ankara.

Hortaçsu, N. (2003). Çocuklukta ilişkiler: Anne baba kardeş ve arkadaşlar. İmge: Ankara.

Hortaçsu, N., Gençöz, T. (1993). Relationships with parents and friends: Cross-sectional and retrospective accounts genetic. **Social and General Psychology Monographs**, 119, 187-206.

Hortaçsu, N., Erten, L., Kurtoğlu, H. ve Uzer, B. (1990). Family background and individual measures as predictors of Turkish primary school children's academic achievement. **Journal of Psychology**, 124, 534-544.

Hortaçsu, N. ve Üner, H. (1993). Family background, sociometric peer nominations, and perceived control as predictors of academic achievement. **Journal of Genetic Psychology**, 154, 425-431.

Hubbard, J. A. (2001). Emotion expression processes in children's peer interaction: the role of peer rejection, aggression, and gender. **Child Development**, 22, 5, 1426-1438.

Hymel, S. ve Asher, S. R. (1977). An assesment and training of isolated children's social skills. Speeches / Conferences papers.

Johnson, J. (1994). Assessing children's sociometric status: Issues and the application of social network analysis. **Journal of Group Psychotherapy**, 47,1, p36.

Kaner, S., Büyüköztürk, Ş., İşeri, E., Ak, A. ve Özyayın, L. (2006 a). Yenilenmiş Conners Anababa Derecelendirme Ölçeği-Uzun Formu'nun Türkçe uyarlama çalışması. 16. Ulusal Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kongresi (20-23 Nisan 2006), Antalya, Belek

Kaner, S., Büyüköztürk, Ş., İşeri, E., Ak, A. ve Özyayın, L. (2006 b). The validity and reliability study of the Turkish version of Conners' Teacher Rating Scale-Revised. World Psychiatric Association International Congress (July 12-16, 2006), İstanbul, Turkey.

Kaner, S. ve Büyüköztürk, Ş. (2006). Yenilenmiş Problem Davranış Kontrol Listesinin psikometrik özellikleri. **Yayınlanmamış araştırma raporu.**

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

Kaner, S. (2000). Gözden geçirilmiş davranış problemleri kontrol listesinin Türkçe'ye uyarlanması. Kongre bildirisi.

Kaya, A. ve Saçkes, M. (2004). Benlik saygısı geliştirme programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 3, 21, 49-56.

Kılıççı, Y. (2000). Okulda ruh sağlığı. Anı Yay: Ankara.

Kılıççı, Y. (2000). İlköğretimde Rehberlik: 6-15 yaş öğrencilerin gelişimsel güçlerini ve kişilik gelişimin kolaylaştırma. Yıldız Kuzgun (Ed). 2. baskı. Nobel Yay: Ankara.

Köseoğlu, Ç. F. (1999). Effectiveness of social skills training program to enhance the peer relations of low accepted sixth grade children. Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi. Boğaziçi Üniversitesi. İstanbul.

Kulaksızoğlu, A. (1999). Ergenlik psikolojisi. Remzi: İstanbul.

Kupersmidt, J. B. ve Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. **Child Development**, 61, 1350-1362.

Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. ve Howell, J. C. (1999). Resilience in children exposed to negative peer influences. 7th Biennial Conferences on Community Research and Action. New Haven, CT.

Kuzgun, Y. (2000). Rehberlik ve psikolojik danışma. (Geliştirilmiş 6. baskı). ÖSYM Yay: Ankara.

Ladd, G. W. (1981). Effectiveness of a social learning method for enhancing children's social interactions and peer acceptance. **Child Development**, 52, 171-178.

Ladd, G. W. (1983). Social networks of popular, average and rejected children in school settings. **Merrill-Palmer Quarterly**, 29, 3, 283-307.

Laemmel, M. S. (1985). An examination of the self-perceptions and social competence of popular, average, neglected, and rejected fifth and sixth grade children (problem-solving). Unpublished doctoral dissertation. University of California: United States.

Lier, P. Vitaro, F., Wanner, B., Vuijk, P. ve Crijnen, A. (2005). Gender differences in developmental links among antisocial behavior, friends' antisocial behavior, and peer rejection in childhood: results from two cultures. **Child Development**, 76, 4, 841-855.

Margolin, S. (2001). Interventions for nonaggressive peer-rejected children and adolescent: A review of the literature. **Children & School**, 23, 3.

Minnet, A. M. (1987). The relation of same-andcross-sex nominated social status to the self-concept and academic achivement of third and fifth-graders. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas at Dallas: United States.

Mize, S. J. S. (1996). Peer reputation and sociometric status: comparisons of neglected, rejected, and average status groups. Unpublished doctoral dissertation. University of Cincinnati: United States.

Neighbor, J. C. (1989). Comparison of sociometrically high-visibility and low-visibility rejected children on teacher, parent, and sel-rating measures. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas at Austin. United States.

Nygaard, D. D. (1988). Parent-child interactions of socially accepted and rejected children. Unpublished doctoral dissertation. The University of North Carolina at Chapel Hill: United States.

Oden, S. ve Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. **Child Development**, 46, 495-506.

Özoğul, S. N. (1988) Annenin çalışmasının ve bazı bireysel niteliklerin çocuğun özsaygısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi: Ankara.

Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B. ve Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. **Child Development**, 61, 5, 1335-1349.

Pişkin, M. (1996). Self-esteem and locus of control of secondary children both in England and Turkey. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Leicester, Faculty of Education & Continuing studies.

Pişkin, M. (1997). Türk ve İngiliz Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Yönünden Karşılaştırılması. III. Ulusal PDR Kongresi Bilimsel Çalışmaları Kongre Kitabı. Adana Çukurova Ün. Eğitim Fak. PDR Anabilim Dalı ve PDR Derneği Yayını.

Pişkin, M. (2000). İlköğretimde Rehberlik: Özsaygıyı geliştirme eğitimi. Yıldız Kuzgun (Ed). 2. baskı. Nobel Yay: Ankara.

Powdrill, L. A. (2004). Relations between children's social status and self-perceptions of both academic and social competence. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas: USA.

Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. **Child Development**, 54, 1417-1426.

Putallaz, M. (1987). Maternal behavior and children's sociometric status. **Child Development**, 58, 324-340.

Putallaz, M. ve Gottman, J. M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. **Child Development**, 52, 986-994.

Schultz, D. P. ve Schultz, S. E. (2001). Modern psikoloji tarihi. (Çev: Yasemin Aslay). Kaknüs Yay: İstanbul.

Selçuk, Z. (2000). İlköğretimde rehberlik: Bireyi tanıma teknikleri. Yıldız Kuzgun (ed). 2. baskı. Nobel Yay: Ankara.

Senemoğlu, N. (1997). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Ertem Matbaacılık: Ankara.

Silva, M. B. (1993). Subgroups of peer-rejected children: differences in self-perceptions, attributions, and responses to rejection. Unpublished doctoral dissertation. Texas Tech University : United States.

Smith, P. K. (2003). An introduction to developmental psychology: Play and peer relations. Alan Slatter and Gavin Bremner (ed). Blackwell Publishing.

Stanchfield, L. L. (1999). İnternaziling problems in children: relations to peer acceptance and behavioral style. Unpublished doctoral dissertation. The University of Maine: United States.

Sümer, Z. H. (1999). The effects of social skills training on perceived dimensions of social skills and sociometric status of primary school students. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ODTÜ. Ankara.

Tarhan, N. (1996). The relationships of sociometric status, sex, academic achivement, school type and grade level with loneliness levels of secondary school students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ. Ankara.

Thompson, M., Grace, C. O. ve Cohen, L. J. (2002). Çocuğunuzun arkadaşlık ilişkileri. (Çev: Ekin N. Boylu). Arkadaş Yay: Ankara.

Thorne, G. C. (1991). Problem behaviors associated with sociometric status in an adolescent population. Unpublished doctoral dissertation. Louisiana State University and Agricultural & Mechanical Collage: United States.

Tracey, T. E. (1997). Peer rejection: a follaw-forward study of the relationships among peer status and school-related variables. Unpublished doctoral dissertation. Temple University: United States.

Türkçe Sözlük. (2005). 10. baskı. Türk Dil Kurumu Yay: 549. Ankara.

Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. **Childhood Study Journal**, 34, 1, 13-28.

Ward, W. L. (1996). Distinctions between sociometric status groups: internalizing difficulties. Unpublished doctoral dissertation. The University of North Carolina at Greensboro: United States.

Wentzel K. R. ve Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. **Child Development**, 66, 754-763.

Wheeler, E. (2004). Confronting social exclusion and bullying. **Childhood Education**, 81, 1, p32.

Yavuzer, H. (2000). Okul çağı çocuğu. Remzi: İstanbul.

Zakriski, A. L., Coie, J. D. (1996). A comparison of aggressive-rejected and nonaggressive-rejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. **Child Development**, 67, 1048-1070.

EKLER

Ek 1. Sosyometri Uygulama Formu

Ek 2. Coopersmith Özsaygı Ölçeği (CSEI)

Ek 3. Matson Sosyal Beceri Ölçeği (MESSY)

Ek 4. Yenilenmiş Problem Davranış Kontrol Listesi (YPDK)

Ek 5. Araştırma İzin Belgesi

Ek 1

SOSYOMETRİ FORMU

Adı Soyadı:

Sınıf:

No:

Tarih:

Sevgili Öğrencim,
Sınıfınızda en çok sevdiğiniz, arkadaşlık etmek istediğiniz kişileri belirtilen dereceler içinde işaretleyiniz. Cevaplarınız gizli kalacaktır. Teşekkürler...

Sıra	No	Adı Soyadı	"HİÇ" arkadaş olmak istemem	"ORTA" derecede arkadaş olmak isterim	"ÇOK" arkadaş olmak isterim
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					

Ek 2

COOPERSMITH ÖZSAYGI ÖLÇEĞİ

YÖNERGE

Aşağıda her insanın zaman zaman hissedebileceği bir takım durumlar maddeler halinde sıralanmıştır. Bu maddelerde belirtilen ifadeler, eğer sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlıyor ve çoğunlukla size uygun geliyorsa ilgili sorunun karşısındaki **EVET** sütununa bir (X) işareti koyunuz. Bu ifadeler eğer genellikle sizin hissettiklerinizi tanımlamıyor ve çoğunlukla size uygun gelmiyorsa bu durumda da **HAYIR** sütununa bir (X) işareti koyunuz.

TEŞEKKÜRLER

		EVET	HAYIR
1	Başıma gelenlerden genellikle rahatsız olmam.		
2	Sınıfın huzurunda konuşma yapmak bana güç gelir.		
3	Eğer gücüm yetse kendimle ilgili değiştirmek istediğim pek çok özelliğim var.		
4	Herhangi bir konuda fazla zorlanmadan karar verebilirim.		
5	İnsanlar benimle birlikteyken hoş ve eğlenceli vakit geçirirler.		
6	Evdeyken kolayca canım sıkılır keyfim kaçar.		
7	Yeni şeylere alışmam uzun zaman alır.		
8	Yaşıtlarım tarafından seviliyorum.		
9	Anne-babam genellikle duygularımı dikkate alır.		
10	Genellikle pek direnmeden kolayca pes ederim.		
11	Anne-babamın benden beklentisi çok fazla (aşırı derecede).		
12	Olmak istediğim gibi davranmakta, yani kendim olmakta oldukça zorlanıyorum.		
13	Hayatımdaki her şey karmakarışık.		
14	Arkadaşlarım genellikle fikirlerimi izlerler.		
15	Kendimi değersiz görüyorum.		
16	Pek çok kere evden kaçmayı (başımı alıp gitmeyi) düşündüğüm olmuştur.		
17	Okuldayken sıkça canımın sıkıldığını hissederim.		
18	Çoğu insan kadar güzel görünüşlü biri değilim.		
19	Söyleyecek bir şeyim olduğunda onu genellikle çekinmeden söylerim.		
20	Anne-babam beni anlıyor.		
21	Çoğu insan kadar sevilmiyorum.		
22	Anne-babamın çoğu zaman beni sanki zorladıklarını hissediğim.		
23	Okuldayken çoğu zaman cesaretim kırılıyor.		
24	Sık sık "keşke başka birisi olsam" diye arzuluyorum.		
25	"Bana güvenilmez" kendimi güvenilir biri olarak görmüyorum.		
26	Hiçbir şey için asla kaygı duymam.		
27	Kendimden oldukça eminim.		

28	Sevecen birisiyim (başkaları tarafından kolayca sevilirim).		
29	Anne-babamla birlikte oldukça hoş, neşeli vakit geçiririz.		
30	Hayal kurmaya çok zaman harcıyorum.		
31	Keşke daha küçük olsaydım.		
32	Her zaman yapılması gerekeni yani doğru olanı yaparım.		
33	Okuldaki başarılarımla gurur duymaktayım.		
34	Birileri her zaman ne yapmam gerektiğini bana söylemeli.		
35	Yaptığım şeylerden dolayı sık sık pişmanlık duyarım.		
36	Hiçbir zaman mutlu olmam.		
37	Derslerimle ilgili yapabileceğim en iyisini yapıyorum.		
38	Çoğunlukla kendimi koruyabilir, kendime dikkat edebilirim.		
39	Oldukça mutluyum.		
40	Oyunu yaşça kendimden küçüklerle oynamayı tercih ederim.		
41	Tanıdığım herkesi seviyorum.		
42	Sınıfta bana soru yöneltmesinden ya da düşüncelerimin sorulmasından hoşlanırım.		
43	Kendi kendimi anlayabiliyorum.		
44	Evde hiç kimse bana ilgi göstermiyor.		
45	Hiçbir zaman azar işitmem.		
46	Okulda olmak istediğim kadar başarılı değilim.		
47	Kendi başıma karar verebilir ve bu kararıma bağlı kalabilirim.		
48	Cinsiyetimden memnun değilim.		
49	Başka insanlarla birlikte olmaktan hoşlanmıyorum.		
50	Hiçbir zaman utanmam.		
51	Sık sık kendimden utandığımı hissedirim.		
52	Arkadaşlarım sık sık bana sataşrlar.		
53	Her zaman doğruyu söylerim.		
54	Öğretmenlerim bana yeteri kadar başarılı olamadığımı hissettiriyor.		
55	Bana ne olacağı hiç umurumda değil.		
56	Başarısız bir insanım.		
57	Azarlandığım zaman kolayca bozulurum.		
58	Kime ne söyleyeceğimi her zaman bilirim.		

Ek 3

MATSON SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ

YÖNERGE

Aşağıda her insanın zaman zaman yaşayabileceği bir takım durumlar maddeler halinde verilmiştir. Bu maddelerde belirtilen durumların hangilerinin size uygun olup olmadığına karar vererek işaretleyiniz. Bütün soruların cevaplandırılması gerekmektedir. Cevaplarınız gizli kalacaktır. Teşekkürler.

		Bana Hiç uygun değil	Bana PEK uygun değil	Bana BİRAZ uygun	Bana OLDUKÇA uygun	Bana TAMAMEN uygun
1	İnsanları güldürürüm.					
2	İnsanları korkuturum veya bir kabadayı gibi davranırım.					
3	Kolayca sinirlenirim.					
4	Sık sık yakınırım ya da şikayet ederim.					
5	Başka biri konuşurken konuşurum (konuşmasını keserim).					
6	Bana ait olmayan eşyaları izinsiz alırım ya da kullanırım.					
7	İnsanlarla konuşurken onların yüzüne bakarım.					
8	Bir çok arkadaşım var.					
9	Öfkelendiğim zaman tokat atarım ve ya vururum.					
10	İncinmiş bir arkadaşıma yardım ederim.					
11	Üzgün bir arkadaşımı neşelendiririm.					
12	Diğer çocuklara tehdit eder gibi bakarım.					
13	Bir başkası iyi bir şey yaptığında öfkelenirim veya kıskanırım.					
14	Bir başkası iyi bir şey yaptığında mutlu olurum.					
15	Verdiğim sözleri tutmam (sözümde durmam).					
16	İnsanlara hoş göründüklerini söylerim.					
17	İstedğim bir şeyi almak için yalan söylerim.					
18	İnsanları kızdırmak için onlara sataşırım.					

19	İnsanlara yaklaşip bir sohbet başlatabilirim.					
20	Biri benim için bir şey yaptığında mutlu olurum ve teşekkür ederim.					
21	İnsanlarla konuşmaktan korkarım.					
22	İyi sır saklarım.					
23	Nasıl arkadaş edinileceğini bilirim.					
24	Bile bile diğerlerinin duygularını incitirim (diğer insanları üzmeye çalışırım).					
25	İnsanlarla dalga geçerim.					
26	Arkadaşlarımı savunurum.					
27	İnsanlar konuşurken onlara bakarım.					
28	Sahip olduklarımı başkalarıyla paylaşırim.					
29	Diğer insanlardan daha iyiymişim gibi davranırım.					
30	Duygularımı belli ederim.					
31	İnsanlar benimle uğraşmadığında bile, uğraştıklarını zannederim.					
32	İnsanları rahatsız edecek sesler çıkartırım (geğirmek, burnumu çekmek gibi).					
33	Çok yüksek sesle konuşurum.					
34	İnsanlara isimleriyle hitap ederim.					
35	İnsanlara yardım teklif ederim.					
36	Başkalarıyla konuşurken sorular sorarım					
37	Arkadaşlarımı sık sık görürüm.					
38	Yalnız başıma oynarım.					
39	Birini incittiğimde üzülürüm.					
40	Oyunlarda diğer çocuklara katılırım.					
41	Sık sık kavga ederim.					
42	Başkalarını kıskanırım.					
43	Benimle iyi geçinen insanlara iyi davranırım.					
44	Başkalarına hal hatır sorarım.					
45	Başkalarının yanında haddinden fazla kalırım (bu onları sıkar).					
46	Diğer insanların şakalarına ve anlattıkları komik öykülere gülerim.					
47	Birileriyle şakalaşırken onları incitirim.					