

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5., 6. VE 7. SINIFLARDA GÖRÜLEN DUYGUSAL VE DAVRANIŞSAL
SORUNLARIN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
(ADANA İLİ MERKEZ ÖRNEĞİ)

125627

Ferah ÇEKİCİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

ADANA, 2003

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

125627

İLKÖĞRETİM 5., 6. VE 7. SINIFLARDA GÖRÜLEN DUYGUSAL VE DAVRANIŞSAL
SORUNLARIN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
(ADANA İLİ MERKEZ ÖRNEĞİ)

T.125627

Ferah ÇEKİCİ

DANIŞMAN
DOÇ.DR.S.SONAY GÜÇRAY

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

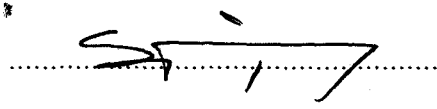
ADANA, 2003

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

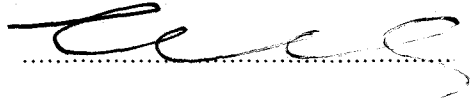
Başkan

Doç.Dr. S.Sonay GÜÇRAY
(Danışman)



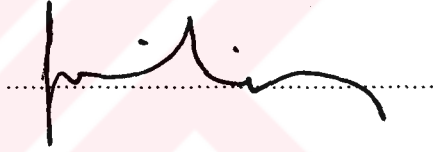
Üye

Prof.Dr. Turan AKBAŞ



Üye

Yard. Doç. Dr.Filiz YURTAL

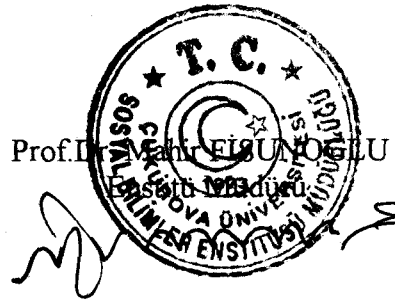


ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

24/01/2003

Prof.Dr. Mahir FİSUNOĞLU
Başarı İmzası



Not: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

İLKÖĞRETİM 5.,6. VE 7. SINIFLARDA GÖRÜLEN DUYGUSAL VE DAVRANIŞSAL SORUNLARIN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (ADANA İLİ MERKEZ ÖRNEĞİ)

Ferah ÇEKİCİ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Danışman: Doç.Dr. S.Sonay GÜÇRAY

Ocak, 2003, 85sayfa

Bu çalışmada 11-14 yaşları arasında olan öğrencilerin duygusal ve davranışsal sorunlarını belirlemede öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmeleri açısından yaş, sosyoekonomik düzey ve cinsiyete göre gruplar arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca, öğrenci değerlendirmeleri ile öğretmen değerlendirmeleri arasında görüş birliği olup olmadığı da araştırılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2001-2002 eğitim ve öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerinde (Yüreğir ve Seyhan) ilköğretim 5.,6. ve 7.sınıfa devam etmekte olan dokuz okuldan toplam 767 öğrenci ve bu öğrencilerin sınıf rehber öğretmenleri olan 27 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada, gençlerin duygusal ve davranışsal sorunlarını belirlemek için 11-18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği (YSR) öğretmenlerin öğrencilerine ilişkin duygusal ve davranışsal sorunlarını ölçmeleri için ise Çocuk ve Ergenlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Bilgi Formu (TRF) kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmacının kendisi tarafından Öğrenci Kişisel Bilgi Formu hazırlanırken, sosyo-ekonomik düzeyleri belirlemek amacıyla Bacanlı (1997) tarafından geliştirilen Sosyo-ekonomik Düzey Belirleme Ölçeği, araştırmanın amaçları gözönüne alınarak değişikliğe uğratarak kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, hem öğretmenler hem de öğrenciler erkeklerde dışsallaştırma sorunlarının, kızlarda ise içselleştirme sorunlarının daha fazla grldėđđ sonucuna varmışlardır. Ayrıca alt sosyoekonomik düzeyden olan öğrencilerin, diğer sosyoekonomik düzeyden olan öğrencilere göre daha fazla problem davranış gösterdikleri öğretmenler ve öğrenciler tarafından ifade edilmektedir. İçselleştirme, Dışsallaştırma ve Toplam Problem davranışlar yönünden, ğretmen ve ğrenci değerlendirmeleri karşılaştırıldığında ise, öğrencilerin öğretmenlerine kıyasla kendilerinde daha fazla sorun davranış ifade etmişlerdir.



Anahtar Kelimeler: içselleştirme sorunları, dışsallaştırma sorunları, 11- 14 yaş grubu ğrenciler

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF INTERNALIZING AND EXTERNALIZING BEHAVIOR PROBLEMS EXISTING IN 5TH, 6TH AND 7TH GRADES ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO A NUMBER OF VARIABLES

Ferah ÇEKİCİ

MA Thesis, Department of Education Sciences

Supervisor: Ass.Prof.S.Sonay GÜÇRAY

January,2003, 85 pages

The main purpose of this study is to identify internalizing and externalizing behavior problems of 11 to 14-year-olds, by examining whether there is a significant difference between the students' self-evaluation and the teachers' evaluation. The report explores three leves; the students' age, socioeconomic status and gender. This study also seeks to understand if there is dis/agreement between the informants.

The population in the study consists of 767 students from 9 different schools in the 5th, 6th and 7th grades in Adana (from both Seyhan and Yüreğir) as well as 27 teachers. The teenagers were given a "Youth Self Report", while the classroom-counseling teachers were given " Child Behavior Checklist the Version of Teacher Report Form" . In addition, the students were given another form, the 'Student Personal Information form', elaborated by the researcher from Bacanlı's (1997) "Socioeconomic Status Identification Scale".

According to results of the study both the students and the teachers reported that girls were having more internalizing problems. Furthermore, the fact that the students from low socio-economic status were having more behavior problems than the ones from other socio-economic status was reported, both by students and teachers. When the teacher and student reports were compared in terms of Internalizing, Externalizing and Total Problem Behaviors, students reported having more problem behaviors than their teachers reported for them.

Keywords: Internalizing behavior problems, externalizing behavior problems, 11 and 14 age old students

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

ÖNSÖZ

İçselleştirme ve Dışsallaştırma kavramları, kişilerarası davranışlardaki yönelim tarzında “ içe yöneltilmiş davranışlar” ve “dışa yöneltilmiş davranışlar” olarak literatürde yer alırken, aynı zamanda çocuk ve ergen psikopatolojisinde davranışların değerlendirilmesinde “içselleştirme sorunları” ve “ dışsallaştırma sorunları” olarak da literatürde yer almaktadır.

Bu araştırma ise, çocuk ve ergenlerin içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının neler olduğuna ilişkin betimleyici nitelikte bir çalışmadır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında birçok kişinin emeği vardır; araştırma süresince bana destek olan ve yol gösteren tez danışmanım Doç.Dr. Sonay GÜÇRAY’a, tezin son aşamasında olumlu eleştirileri ile çalışmaya katkı sağlayan jüri üyeleri Prof.Dr. Turan AKBAŞ ve Yrd.Doç.Dr. Filiz YURTAL’a teşekkürlerimi sunarım. İstatistiksel analizlerin yorumlanmasında yardımcı olan Yrd.Doç.Dr. Sabahattin ÇAM’a da ayrıca teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez ile ilgili resmi işlemlerin takibinde yardımcı olan Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına ve bu araştırmaya destek olan Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığı’na (SOSBE.2002.YL.23) ve bölümdeki tüm çalışma arkadaşlarıma, uygulama sırasında verilerin toplanmasında yardımcı olan öğretmenlere ve öğrencilere de teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Süreç boyunca beni büyük bir sabırla dinleyen ve karşılaştığım problemlerin çözümünde bana ortak olan hayat arkadaşım, eşim, Nejdet ÇEKİCİ’ ye de, teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

Türkçe Özet	Sayfa No i
İngilizce Özet	iii
Önsöz	iv

Bölüm-I

Giriş	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Sınırlılıklar	12
1.5. Tanımlar	12

Bölüm II

Kuramsal Açıklamalar ve İlgili Araştırmalar	13
2.1. Çocuk ve Ergen Psikopatolojisinde Davranışları Değerlendirmede Kullanılan Günümüzdeki Sınıflandırma Sistemleri	13
2.2. Davranışsal Boyutlar Yaklaşımı: Çocuk ve Ergenlerin Sosyal ve Duygusal Sorunların Sınıflandırılmasında Alternatif Bir Sınıflandırma Örüntüsü	15
2.3.İçselleştirme ve Dışsallaştırma Sorunları Kavramları	17
2.3.1.Dışsallaştırma Sorunlarının Sınıflandırılmasında Davranışsal Boyutlar Yaklaşımı	18
2.3.1.1.Sosyalleşmemiş Saldırgan Davranım Bozukluğu	19
2.3.1.2.Sosyalleşmiş Saldırgan Davranım Bozukluğu	20
2.3.1.3.Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu	20
2.3.2.İçselleştirme Sorunlarının Sınıflandırılmasında Davranışsal Boyutlar Yaklaşımı	21
2.3.2.1.Depresyon	22
2.3.2.2.Somatik Yakınmalar	23
2.3.2.3.Anksiyete Bozuklukları	23
2.3.2.4.Aşırı Kaygılı Olma Bozukluğu	24
2.3.2.5.Fobiler	25
2.3.2.6.Sosyal İçedönüklük	26

2.4. Konuyla İlgili Araştırmalar	27
2.4.1. Yurt Dışındaki İlgili Araştırmalar	27
2.4.2. Yurt İçindeki İlgili Araştırmalar	35

Bölüm-III

Yöntem	39
3.1. Araştırmanın Modeli	39
3.2. Çalışma Grubu	40
3.3. Veri Toplama Araçları	43
3.3.1. Çocuk ve Ergenlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin Öğretmen Bilgi Formu	43
3.3.2. 11-18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği	44
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu ve Sosyo-ekonomik Düzey Belirleme Ölçeği	46
3.4. Verilerin Toplanması	47
3.5. Verilerin İstatistiksel Analizi	47

Bölüm- IV

Bulgular	49
4.1. Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmelerine Göre İçselleştirme Türündeki Problem Davranışların Yaş, Sosyoekonomik Düzey ve Cinsiyet Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	49
4.2. Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmelerine Göre Dışsallaştırma Türündeki Problem Davranışların Yaş, Sosyoekonomik Düzey ve Cinsiyet Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	52
4.3. Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmelerine Göre Toplam Problem Davranışların Yaş, Sosyoekonomik Düzey ve Cinsiyet Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	54
4.4. Öğrencilerin Yaş, Sosyoekonomik Düzey ve Cinsiyetine Göre İçselleştirme Sorunları Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Öğretmen Değerlendirmesine Yönelik Bulgular	56
4.5. Öğrencilerin Yaş, Sosyoekonomik Düzey ve Cinsiyetine Göre Dışsallaştırma Sorunları Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Öğretmen Değerlendirmesine Yönelik Bulgular	58

4.6. Öğrencilerin Yaş, Sosyoekonomik Düzey ve Cinsiyetine Göre Toplam Problem Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Öğretmen Değerlendirmesine Yönelik Bulgular	60
4.7. İçselleştirme Sorunları Alt Ölçeğine Göre Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmeleri ile Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmeleri Arasında Farklılık Olup Olmamasına İlişkin Bulgular	62
4.8. Dışsallaştırma Sorunları Alt Ölçeğine Göre Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmeleri ile Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmeleri Arasında Farklılık Olup Olmamasına İlişkin Bulgular	63
4.9. Toplam Problem Davranışlar Alt Ölçeğine Göre Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmeleri ile Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmeleri Arasında Farklılık Olup Olmamasına İlişkin Bulgular	64

Bölüm-V

Tartışma ve Yorum	65
5.1. Yaş, Sosyoekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre İçselleştirme Sorunları Alt Ölçeği' ne İlişkin Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmeleri ve Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmeleri İle İlgili Bulgulara Yönelik Yorumlar	66
5.2. Yaş, Sosyoekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre Dışsallaştırma Sorunları Alt Ölçeği' ne İlişkin Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmeleri ve Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmeleri İle İlgili Bulgulara Yönelik Yorumlar	69
5.3. Yaş, Sosyoekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre Toplam Problem Davranışlar Alt Ölçeği' ne İlişkin Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmeleri ve Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmeleri İle İlgili Bulgulara Yönelik Yorumlar	72
5.4. İçselleştirme Sorunları, Dışsallaştırma Sorunları ve Toplam Problem Davranışlar Alt Ölçeklerinde Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmeleri ile Öğretmenlerin Öğrencilerini Değerlendirmeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgulara Yönelik Yorumlar	73

Bölüm -VI

Sonuç ve Öneriler	76
6.1.Sonuç	76
6.2.Öneriler	77
Kaynaklar	79
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu ve Sosyoekonomik Düzey Belirleme Ölçeği	
İzin Yazıları	
Özgeçmiş	



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Örnekleme Giren Okullar, Cinsiyet ve Yaşa Göre Öğrencilerin Dağılımı	41
Tablo 2	Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Yaş, Sosyoekonomik Düzey, Cinsiyete Göre Dağılımı	42
Tablo 3	Örnekleme Giren Öğrencilerin Yaş, Sosyoekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre Dağılımları	42
Tablo 4	11- 18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeğinin İçselleştirme Alt Ölçeği Puanlarının n , $\bar{X}$ ve S_s Değerleri	50
Tablo 5	Yaş, Sosyoekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre 11-18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeğinin İçselleştirme Alt Ölçeği Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları	50
Tablo 6	11- 18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Dışsallaştırma Alt Ölçeği Puanlarının n , $\bar{X}$ ve S_s Değerleri	52
Tablo 7	Yaş, Sosyoekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre 11-18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Dışsallaştırma Alt Ölçeği Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları	53
Tablo 8	11- 18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Toplam Problem Alt Ölçeği Puanlarının n , $\bar{X}$ ve S_s Değerleri	54
Tablo 9	Yaş, Sosyoekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre 11-18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Toplam Problem Alt Ölçeği Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları	55
Tablo 10	Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Bilgi Formu'nun İçselleştirme Alt Ölçeği Puanlarının n , $\bar{X}$ ve S_s Değerleri	56

Tablo 11	Yaş, Sosyoekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Bilgi Formu'nun İçselleştirme Alt Ölçeği Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları	57
Tablo 12	Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Bilgi Formu' nun Dışsallaştırma Alt Ölçeği Puanlarının n, X ve Ss Değerleri	58
Tablo 13	Yaş, Sosyoekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Bilgi Formu' nun Dışsallaştırma Alt Ölçeği Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları	59
Tablo 14	Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Bilgi Formu' nun Toplam Problem Alt Ölçeği Puanlarının n, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	60
Tablo 15	Yaş, Sosyoekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Bilgi Formu' nun Toplam Problem Alt Ölçeği Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları	61
Tablo 16	İçselleştirme Sorunları Alt Ölçeğine Göre Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmeleri ile Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmelerine İlişkin n, $\bar{X}$ ve t Değerleri	63
Tablo 17	Dışsallaştırma Sorunları Alt Ölçeğine Göre Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmeleri ile Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmelerine İlişkin n, $\bar{X}$ ve t Değerleri	63
Tablo 18	Toplam Problem Davranışlar Alt Ölçeğine Göre Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmeleri ile Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmelerine İlişkin n, $\bar{X}$ ve t Değerleri	64

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Çağımızın eğitim kurumlarında en belirgin öğrenci problemi, akademik başarısızlık iken, öğretmen ve diğer okul çalışanları için ise akademik başarıyı yükseltme sorunu en belirgin problem olarak gözlenmektedir. Bu problemin giderilmesi için, öğrencinin etkili öğrenmesi ve başarılı olmasına yönelik bilişsel beceriler kazanması amaçlanmıştır. Hissedilen problemin büyüklüğü sonucunda okul rehberlik programlarında çoğunlukla büyük oranda ele alınan konular da, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları, sınav kaygılarının azaltılması gibi eğitsel rehberlik çalışmaları olmaktadır.

Toplumsal etkiler ve değişmelerin yarattığı ihtiyaçlarla başa çıkmada sadece sınıf içindeki etkili eğitim programlarının uygulanması yeterli olmamaktadır. Bunun için öncelikle çağdaş eğitim sisteminin öngördüğü gibi birey (öğrenci) "bütünlük" içinde ele alınmalıdır. Bu bütünlük, psikolojik, sosyal, fiziksel, bilişsel ve duygusal alanları kapsamaktadır.

Öğrencilerin öğrenme biçimlerini etkileyen özel gereksinimleri, ilgileri, çoğunun da öğrenme yaşantılarını olumsuz yönde etkileyen problemleri bulunmaktadır. Öğrencilerin problemlerinin bazıları, içinde yaşanılan zamanla ilgili iken bazıları da yeni nesil ve yeni topluma özgü hayatın gelişim evreleriyle ilgilidir. Bazı öğrenci problemlerinin okullardaki öğrenme süreci üzerinde diğer problemlerden daha fazla yıkıcı etkisi olabilmektedir (Kuzgun, 1997).

Günümüzde okul çağı nüfusunda işlevsel olmayan aileler, erken gebelikler, yoksulluk, evsizlik, şiddet, çeteleşme, intihar, boşanma, çocuk istismarı ve madde kullanımı gibi sosyal problemlerin artışı ile bir arada oluşan duygusal ve davranışsal sorunlar, çarpıcı bir biçimde artmaktadır (Smith ve Archer, 2000).

Son zamanlarda yapılan birçok araştırmaya göre, sosyal-duygusal ihtiyaçları yüzünden öğrenme süreçleri engellenen öğrencilerin sayısında önemli bir artış olduğu göze çarpmaktadır.

1. Çocukların ve adolesanların % 15 ve % 22'sinin ruh sağlığı sorunları olmasına rağmen, % 20'den azı ruh sağlığı hizmetleri almaktadır.
2. Üç milyon ile altı milyon arası çocuk, depresyon yaşamakta ve intihar riski altındadırlar.
3. Her gün, altı çocuk intihar etmektedir.
4. 1980 ile 1986 arasında 17.000' den 43.000'e kadar artış olmasıyla bir grup çocuk, psikiyatrik hastanelere kabul edilmişlerdir.
5. Çocuklardan % 3 ile % 29 arasında olan bir bölümü hiperaktif tanısı almışlardır.
6. 1992 yılında, çocukların % 22'si yoksulluk sınırının altındaki gelirlerle yaşamaktadırlar.
7. Her gün 3000 çocuğun ebeveynlerinin evliliklerinin boşanma ile sonlandığı gözlenmektedir.
8. 100.000 çocuktan 60.000'i evsizdir.
9. Her gün 2796 ergen gebe kalmakta ve 1.106'sı çocuk düşürmektedir (Smith ve Archer, 2000).

Gelişmiş-sanayileşmiş ülkelerdeki okullarda, sıklıkla toplum sorunları ve günümüzün kompleks sorunları ile yüz yüze kalmaktadırlar. Okul danışmanları, öğrencilerin öğrenme süreçlerine etki eden sosyal ve duygusal ihtiyaçlarıyla başa çıkmak için okul içinde spesifik olarak eğitilmiş durumda değildirler (Paisley ve Borders, 1995).

Ülkemizde bu konu ile ilgili yapılan araştırmalardan birkaçı şöyledir; Doğan (1995)'ın yaptığı araştırma sonuçlarına göre ülkemizde ilkökul öğrencilerinde uyum bozukluğu düzeyi %25 - %47 olarak belirtilmiştir. Anne değerlendirmelerine göre kızlarda uyumsuzluk oranı %34, erkeklerde ise %36'dır. Annelerin bu değerlendirmelerine göre, uyumsuzluk sorunlarından %52'si davranış sorunu, %37'si nevroitik davranışlardır. Ünal (1979)'ın araştırmasında çocukluk döneminde ruhsal tedavi görenler içerisinde kırsal kesimde uyum bozukluğu gösterenler %7.5-15.5,

kentlerde uyum bozukluğu gösterenler ise %12.6'lık bir bölümü oluşturmaktadır (Baltaş,2000).

Bu noktada sorulması gereken soru şudur; çağdaş okullar örgün bir eğitim kurumu olarak psikolojik sağlığı koruma ve uyum gücünü geliştirme yönünden çağdaş insana neler verebilmekte ve neler vermesi gerekmektedir? Çağdaş okullar kendine düşen bu büyük sorumluluğa ne ölçüde duyarlıdır? Bu sorulara verilebilecek yanıtlar olumlu olmadığı gibi bazı eğitim çevreleri insanın ruh sağlığının bozulmasında okulun kendinin önemli bir payı bulunduğu görüşündedirler. İnsancı felsefe, günümüz insanının teknolojik gelişmeler karşısında dehumanize olduğunu savunurken, bu felsefeden kaynaklanan insancı eğitim de bu dehumanize oluştta geleneksel okulların paylarının daha büyük olduğunu vurgulamakta ve geleneksel eğitimi şu noktalarda eleştirmektedir:

1. Okullar yalnız akademik başarıya önem vererek insanların diğer doğal yeteneklerini daraltmaktadırlar.
2. Okullar duygulardan soyutlanmış yüzeysel yaşantılarla yetindiği için kalıcı ve köklü davranış değişiklikleri sağlayamamaktadır.
3. Okullar öğrenciler için bir yarışma ortamı haline gelerek öğrencilerin çoğunda yetersizlik duyguları yarattığı gibi karşılıklı güven ve dayanışma duygularını da yok etmektedir (Patterson,1973:Akt.Baltaş,2000).

Yukarıda sayılan nedenlerden dolayı sadece zihinsel gelişim ve zihinsel yeterlilik ile akademik başarı zincirindeki yapıya verilen önemle, öğrencinin diğer gelişimsel yönlerine ilişkin verilecek hizmetler eksik bırakılmaktadır. Sonuçta zihinsel olarak bilgi bombardımanına tutulmuş öğrenci, ders konularına ilişkin belli bir bilgi düzeyine hatta becerisine sahip iken kendi yaşamı ile ilgili - bu zorlantılı yaşam dönemi olabilir ya da gelişimsel olarak başarması gereken bir ödevi olabilir- konularla başa çıkmakta zorlanmakta ve çözümsüz kaldığı zaman uyumsuzluk belirtileri göstermektedir. İşte bu nokta da yaşam becerilerini öğretme ile psikolojik sağlığını koruma konularında okullarımız başarısız kalmaktadır.

Böylece okulda daha çekirdekten itibaren bireyin psikolojik sağlığı bozulmakta ve uyum gücü sınırlı hale gelmektedir. Bu durum çocuklukta fazla ciddiye alınmamakta, ergenlik ve genç yetişkinlik yıllarında bireyin bağımsızlık ihtiyacı arttıkça ve gelişim görevleri karmaşıktıkça çeşitli uyum güçlükleri ve psikolojik bozukluklar daha ciddi boyutlara ulaşmaktadır. Yetişkin yaşa gelindiğinde çeşitli yaşam sorunları karşısında kuşkusuz her bireyin kişiliğinin dağılıp çözülmesi beklenmese bile pek çok kimse kendi sorumluluklarını kolay taşıyamayan ve üretken olmayan bir uyum tarzını benimseyerek yaşamdan zevk alamaz hale gelmektedir (Kılıççı,1992).

Tüm bu sonuçlardan çıkarılan önemli nokta okul çağı çocuklarının gelişimsel özellikleri ve ruh sağlığı bilgisi yönünden öğretmenlerin bilgilendirilmeleri gereği ortaya çıkmaktadır. Buna göre genel yaygın olan görüş, klinik psikolog sadece psikiyatri kliniklerinde ruh hastaları ile ilgilenir doğrultusunda idi. Oysa bugün durum böyle değildir. Klinik psikolog insanın normalden sapan birçok davranışı ile ilgilidir. Bu alanlar aşağıda şöyle sıralanabilir.

- Genel ruhsal bozuklukların sosyal şartları ve etkileri (Patogeneze)
- Ruhsal bozuklukların tanımlanması (Diagnostic)
- Tedavi imkanları (Therapy)
- Ruhsal bozukluğun ortaya çıkmasını önleyici tedbirler (Prophylaxe)

Yukarıdaki bir çok sorunun çözümü için erken teşhis önemlidir. Bu nedenle eğitimcilerin klinik psikoloji bilmeleri gerekmektedir. Bu görüşü bir grup reddederken, bir grup da bu görüşe büyük ümit bağlamaktadır. Klinik psikolojinin eğitimcilere gerekli olmadığını belirten grup, eğitimcilerin zaten eğitimle ilgili başlarından aşkın işleri var, niçin bir de normalden sapmalarla uğraşsınlar, bu işi uzmanları olan terapistlere, psikiyatlislere, klinik psikologlara bıraksınlar demektedirler.

Bu gibi düşünelere karşı, eğitimcilerin de klinik psikoloji konusunda bilgilennmeleri gerektiği görüşünü savunanların düşüncelerine aşağıda değinilmiştir.

Eğitimciler nerede klinik psikolojiden yararlanırlar?

- Ruhsal bozuklukları tanıma ve ona uygun reaksiyon gösterme.
- Ağır vakaları terapistle gönderme
- Tanı, tedavi ve tedavi sonrası dönemlerde, terapistle işbirliği yapma

- Psikolojik bozukluğun ortaya çıkmasını önleme
- Kendi hatalı davranışlarını değiştirme
- Kendi mesleğindeki başarısızlığın üzerinde düşünme ve düzeltme yolları arama (Özdoğan, 1997).

Yukarıda açıklanan nedenlere bağlı olarak okullarda öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ile ilgilenen birimler olarak okul rehberlik hizmetleri bulunmaktadır. Fakat günümüz koşullarında kalabalık öğrenci nüfusu karşısında okul psikolojik danışmanının tüm öğrencilerin özellikleri bilmesi olanaksız bir durumdur. Öğrencinin gelişim durumu (fiziksel, sosyal, psikolojik ve bilişsel açılarından) sınıf rehber öğretmeni tarafından daha iyi gözlemlenebilir. Bu noktadan hareketle ilköğretim düzeyinde oluşturulan rehberlik hizmetleri için Shetzer ve Stone (1981), aşağıda sıralanan gerekçelerle ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

- İlkokul öğretmen ve yöneticilerinin gittikçe artan problemlerle başa çıkmak için değişik servislere ihtiyaç duymaları
- Velilerin ilkokul yıllarının, çocuklarının okul dışı ve ilkokul sonrası gelişimleri için temel oluşturduğunun farkına varmaları.
- Ruh sağlığı otoritelerinin problemleri erken teşhis etmenin veya gerekli önlemleri almanın çocukların gelecekteki ruh sağlıkları açısından çok önemli olduğunu belirtmeleri (Engin, 1996).

İlkokullarda zihin yetersizliği, organ eksikliği veya duygusal gelişim bozukluğu gibi nedenlerle başarı gösteremeyen çocukların bu alanlarda uzman kişilerce incelenmesi ve özel sınıflarda eğitilmesi gerekir. İlköğretimde, her okulda bir okul psikologu ve okul psikiyatrisi bulundurmaya imkan da yoktur. Böyle çocukların çocuk kliniklerinde, rehberlik ve araştırma merkezlerinde çeşitli dallardaki uzmanlardan oluşan bir ekip tarafından incelenmesi, bunlar için uygun tedavi ve eğitim programının düzenlenmesi mümkündür. İlkokullarda yürütülen rehberlik hizmetleri, çocuğun kendisinden çok onu yetiştiren çevreye odaklaşmıştır. Ortamı iyileştirme (milieu therapy) olarak adlandırılan bu yardımın amacı başta ana- babalar olmak üzere çocuğu etkilemekte olan bütün kişileri çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda aydınlatmaktır. Bu açıdan, aşırı koruyucu ya da aşırı istekçi, sert, katı ya da ilgisiz ana- babaları grup terapiye alarak çocuğa karşı daha sağlıklı bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmak bu

merkezlerde çalışan danışma psikologlarının belli başlı görevlerini oluşturmaktadır (Kuzgun, 1997).

Okullarımızdaki öğrencilerin başarılarını, öğrenmelerini etkileyen dahası ileride sağlıklı ve üretken yetişkin olmalarını da engelleyebilecek duygusal ve davranışsal sorunlarının neler olduğunun ortaya konması önemlidir. Durum saptamasıyla beraber koruyucu / uyum sağlayıcı rehberlik programlarının da okul rehberlik çalışma programı dahilinde yer verilmesi de gerekmektedir. Tüm bu çalışmaların devamı niteliğinde yönetici rehberlik çalışmalarının da yapılması kaçınılmazdır. Eğitim kurumlarımızda öğrencilerin duygusal ve davranışsal sorunlarının neler olduğu ve okul sağlığı hizmetlerini belirlemeye yönelik çalışmaların okullarımızın yeni yetişen kuşaklar için daha elverişli ortamlar haline getirilmesi ve kişilik eğitimi işlevlerinin güçlendirilmesi açısından gereklidir.

Bu bilgilere dayanarak araştırmanın problemi iki genel kategoride ele alınmıştır; İlk olarak, **ilköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde görülen içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları, öğretmen değerlendirmesi ile öğrencinin kendini değerlendirmesi açılarından yaş, sosyoekonomik düzey ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?** sorusuna yanıt aranmıştır. İkinci olarak, **öğrencilerin içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları açısından kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?** sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerinin öğrencileri değerlendirmelerine göre içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının neler olduğunu belirlemek, içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının, öğrenci ve öğretmen değerlendirmelerine ve bazı kişisel değişkenlere göre (yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzeyi) farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1.0. Yaş, sosyoekonomik düzey ve cinsiyete göre içselleştirme (sosyal içedönüklük, somatik yakınmalar ve anksiyete/depresyon alt ölçekleri toplam puanı), dışsallaştırma (suça yönelik davranışlar ve saldırgan davranışlar alt ölçekleri toplam puanı) ve toplam problem davranışlar (sosyal, düşünce ve dikkat problemleri alt ölçekleri toplam puanı) açısından öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

1.1. İçselleştirme türündeki davranış problemleri (sosyal içedönüklük, somatik yakınmalar ve anksiyete/depresyon alt ölçekleri toplam puanı) açısından yaş, sosyoekonomik düzey ve cinsiyete göre öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

1.2. Dışsallaştırma türündeki davranış problemleri (suça yönelik davranışlar ve saldırgan davranışlar alt ölçekleri toplam puanı) açısından yaş, sosyoekonomik düzey ve cinsiyete göre öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

1.3. Toplam problem davranışlar (sosyal, düşünce ve dikkat sorunları alt ölçekleri toplam puanı) açısından yaş, sosyoekonomik düzey ve cinsiyete göre öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

2.0. Yaş, sosyoekonomik düzey ve cinsiyete göre içselleştirme (sosyal içedönüklük, somatik yakınmalar ve anksiyete/depresyon alt ölçekleri toplam puanı), dışsallaştırma (suça yönelik davranışlar ve saldırgan davranışlar alt ölçekleri toplam puanı) ve toplam problem davranışlar (sosyal, düşünce ve dikkat problemleri alt ölçekleri toplam puanı) açısından öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

2.1. Yaş, sosyoekonomik düzey ve cinsiyete göre içselleştirme türündeki davranış problemleri (sosyal içedönüklük, somatik yakınmalar ve anksiyete/depresyon alt ölçekleri toplam puanı) açısından sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

2.2. Yaş, sosyoekonomik düzey ve cinsiyete göre dışsallaştırma türündeki davranış problemleri (suça yönelik davranışlar ve saldırgan davranışlar alt ölçekleri toplam puanı) açısından sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

2.3. Yaş, sosyoekonomik düzey ve cinsiyete göre toplam problem davranışlar (sosyal, düşünce ve dikkat sorunları alt ölçekleri toplam puanı) açısından sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

3.0. Öğrencilerin içselleştirme türündeki davranış problemleri (sosyal içedönüklük, somatik yakınmalar ve anksiyete/depresyon alt ölçekleri toplamı) ile dışsallaştırma türündeki davranış problemleri (suça yönelik davranışlar ve saldırgan davranışlar alt ölçekleri toplam puanı) ve toplam problem davranışlar (sosyal, düşünce ve dikkat problemleri alt ölçekleri toplam puanı) açısından kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.1. Öğrencilerin içselleştirme türündeki davranış problemleri (sosyal içedönüklük, somatik yakınmalar ve anksiyete/depresyon alt ölçekleri toplamı) açısından kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.2. Öğrencilerin dışsallaştırma türündeki davranış problemleri (suça yönelik davranışlar ve saldırgan davranışlar alt ölçekleri toplamı) açısından kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.2. Öğrencilerin toplam problem davranışlar (sosyal sorunlar, düşünce sorunları ve dikkat sorunları alt ölçekleri toplamı) açısından kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuk psikopatolojisinde genel olarak iki özellik üzerinde durulmaktadır. Bunlar, *çocuğun davranışı ile çocuğun içinde yaşadığı toplumdaki yetişkinlerin (anne, baba, öğretmen, klinisyen gibi) o davranışı algılayışı ve değerlendirmesidir*. Davranış ve duygusal sorunları belirleyen etmenler karmaşık olduğu için, çocuk psikopatolojisi ile ilgili değerlendirme yapılırken çocuğun davranışı ve yetişkinin bakış açısının birlikte ele alınması önem kazanmaktadır(Weisz ve Eastman, 1995).

Toplumdaki kişilerin tutum ve inançları çocuğun davranışının sağlıklı ya da sağlıksız olduğunu belirleyen önemli etkenlerdendir. Çocuk ve gencin bazı davranışları toplum tarafından onaylanmayarak ortadan kaldırılabilir. Yetişkinlerde çocuğun davranışını şekillendirmeye çalışırken içinde yaşadıkları toplumun kültürel değerlerinden, örf ve adetlerinden, çocuk yetiştirme konusundaki beklentilerinden etkilenirler. Diğer yandan, doğal olarak kendi beklentileri, umutları, korku ve kaygılarını çocuk yetiştirme tutumlarına yansıtırlar. Bununla birlikte çocuğun biyolojik yapısı, bilişsel işlevleri ve mizacı ile yetişkinin beklentileri ve iki taraf arasındaki etkileşim de davranış üzerinde etkili olmaktadır. Bu noktalardan hareketle, çocuk ve gençlerdeki duygusal ve davranışsal sorunların çoklu bilgi kaynaklarından elde

edilmesini sağlayacak standart, güvenilirliği ve geçerliği olan değerlendirme araçları geliştirilmiştir.

Okullar, çocuk ve gençlerimize sosyal, toplumsal ve kültürel değerlerimizin yansıtıldığı son derece önemli öğretim kurumlarıdır. Okul, çocuk ve genç için çok özel bir gelişimsel ortamdır. Öğrenciler, burada başka bir ortamda görülemeyecek duygu ve davranışlar sergilerler. Okulda kazanılan sosyal beceriler ve derslere yönelik başarı, toplumların başarısında ve sağlıklı gelişiminde önemli adımlardır.

Öğretmenler, çocuk ve gencin yaşamında anne ve babadan sonra gelen ikinci önemli kişilerdir. Anne ve babanın görme ve izleme olanağı olmadığı farklı eğitim ve deneyimin yaşandığı bir ortamda öğretmen, çocuk ve genci gözleme ve değerlendirme şansına sahiptir. Öğretmenler, okula giden çocuk ve gençlerin okula uyumunu ve okuldaki sorunlarını bilen ve çocukların yaratıcılığını ve başarılarını desteklerken sorunlarını fark edip sağlık kuruluşlarına gönderen kişilerdir. Kişiler arası ilişkilere dayanan okul ortamında öğretmenler, çocuk ve gençlerin okuldaki davranışları ile ilgili bilgi veren önemli bilgi kaynaklarıdır. Çocuk ve gencin sorunlarını erken dönemde fark eden ve erken müdahale için girişimde bulunan öğretmenin koruyucu ruh sağlığına katkısı çok büyüktür (Erol,1998).

Bu araştırma öğrencilerin duygusal ve davranışsal sorunlarına ilişkin öğretmen değerlendirmesinin alınması, günün büyük bir zaman dilimini öğrencileri ile geçiren ve bir eğitimci, bir çocuk gelişimcisi gözüyle öğrencilerine bakmak durumunda olan sınıf öğretmeninden daha sağlıklı bilgi alınması açısından önemlidir. Ayrıca, bu çalışmada öğretmenin verdiği bilgiye dayanarak öğrenci ile öğretmen arasındaki ilgililik düzeyi de araştırma sonuçlarıyla ortaya konulmuştur.

Engin (1996) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, ilkokul rehberliğinde psikolojik danışma, hem aileler hem de veliler tarafından birincil olarak gereksinim duyulan hizmet alanı olarak ortaya çıkmıştır. Psikolojik danışma başlığı altında gruplaşan, okul kaygısı, sınav kaygısı, tırnak yeme, saldırganlık, kendini ifade etme konularında bireysel danışma, başkaları ile iletişim kurma ve başkalarını dinleme konusunda grupla psikolojik danışma çalışmalarının gerekli olduğunu, hem veliler hem de öğretmenler belirtmişlerdir. Böylece yukarıda

belirtilen ve öğrencilerin psikolojik danışma yardım alması istenen problemler, ilkökul öğrencilerinde sıkça görülen problemlerdir. Dolayısıyla hem öğretmenler hem de veliler psikolojik danışmandan bu problemleri çözmesini ve özellikle psikolojik danışma hizmetlerinin öğrencilerin psikolojik sağlıklılıklarına yönelik çalışmalarda yoğunlaşılmasını istedikleri görülmüştür.

Gerçekleştirilecek müdahale programlarının amacına ulaşabilmesi için var olan problemlerin neler olduğuna yönelik tarama çalışmalarının yapılması gereklidir.

Erol (1998)' un da belirttiği gibi, "Yaygınlık (prevelans) çalışmaları belirli bir zaman dilimi içerisinde toplumda hangi alanlarda ve ne tür hizmete ihtiyaç duyulduğunu belirleyebilmek açısından önem taşımaktadır." Bu araştırmada da, ilköğretim 5., 6. ve 7.sınıf öğrencilerinde görülen duygusal ve davranışsal sorunların neler olduğu ortaya konulmuştur.

Koruyucu ruh sağlığı politikaları açısından önemli olan bir diğer konu da, risk altındaki çocuk ve gençlerin, aileler, öğretmenler ve toplumun diğer kesimleri tarafından erken dönemde tanınmasını sağlayıcı programların yapılmasıdır. Sorunu topluma fark ettirmek yeterli değildir. Hissedilen ihtiyacın karşılanabilmesi için, hizmetin nasıl götürüleceği, var olan servislerin işlevselliği ve yeterliliği konularına yönelik çalışmalara gereksinim vardır (Erol, 1998). Bu bakımdan, çalışma grubundaki öğrencilerin duygusal ve davranışsal sorunlarının düzeyi belirlendikten sonra, bu öğrencilere yardım amacıyla yapılabilecek müdahaleler saptanabilir. Bu müdahaleler öğrencinin gözleme alınması, ilgili kurumlara sevkini sağlanması ve gerekli tedaviyi gördükten sonra tekrar öğrencinin izlenmesi gibi izleme ve değerlendirme ve hatta yönlütici rehberlik hizmetleri ile konsültasyon çalışmalarını da içermektedir. Tüm bu gerekçelere dayanarak, bu araştırma okul rehberlik hizmetleri açısından, izleme ve değerlendirme ile yönlütici rehberlik çalışmaları ve konsültasyon çalışmalarının başlangıcı niteliğinde olmasıyla önemli kabul edilebilir.

Erol (1998), çocuk ve gençlerdeki duygusal ve davranışsal sorunlar ve yeterlik alanları ile ilgili araştırmasında, duygusal ve davranışsal sorunlar bakımından yaşa bağlı değişmelere bakıldığında, gençler, yaş ilerledikçe, duygusal ve davranışsal sorunlarında artma olduğu belirtmişlerdir. Oysa anne- babalar ve öğretmenler yaş ilerledikçe çocuk ve gençlerin duygusal ve davranışsal sorunlarının gençlik dönemine

göre daha az olduğunu doğrultusunda bilgi vermektedirler. Gençlerin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını algılamaları ve değerlendirmeleri ile anne- baba ve öğretmenlerin gençleri değerlendirmeleri arasında farklılıklar görülmektedir. Bu çalışmada gençler, anne- baba ve öğretmenlerinden daha fazla sorun bildirmişlerdir. Yurtdışındaki kaynaklarda da (Achenbach ve ark.,1990; Verhulst,1995) benzer sonuçlar vurgulanmıştır. Bu sonuçlar anne – baba ve öğretmenlerin çocuklar büyüdükçe onları daha az tanıdıkları ya da yaş ilerledikçe gençlerin kendilerini daha az ortaya koyduklarını göstermektedir.

Bu araştırmada, öğretmenler tarafından öğrencilerin içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının değerlendirilmesi ile öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri arasındaki farka bakılmıştır. Öğrencinin yansıttığı sorun alanları ile öğretmenin belirttiği sorun alanları arasında farklılığın olup olmadığını belirme açısından bu araştırma önemli olarak kabul edilebilir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırmanın bulguları, Adana ili merkez ilçelerinden Seyhan ve Yüreğir’de bulunan, toplam 9 ilköğretim okulunun 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden toplanan veriler üzerinde gerçekleştirildiği için sonuçlar ancak benzer gruplara genellenebilir.
2. Araştırmanın bağımlı değişkeni olarak ele alınan duygusal ve davranışsal sorunlar, veri toplama aracı olarak kullanılan 11-18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği ve Çocuk ve Ergenlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Bilgi Formu’nun ortaya koyduğu özellikler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

İçselleştirme (duygusal) ve Dışsallaştırma (davranışsal) Sorunlar: Gözlenmesi zor olan duygusal sorunlar, içe yöneltilmiş davranışlar; gözlenmesi kolay olan davranışsal sorunlar ise dışa yöneltilmiş davranışlardır. Buna göre, duygusal sorunlar, içselleştirme davranışları olarak sınıflandırılırken, davranışsal sorunlar ise dışsallaştırma sorunları olarak sınıflandırılırlar (Reynolds,1992,s.19).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde çocuk ve ergen psikopatolojisinde davranışları değerlendirmede kullanılan yaklaşımlar, içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının neler olduğuna ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.Çocuk ve Ergen Psikopatolojisinde Davranışları Değerlendirmede Kullanılan Günümüzdeki Sınıflandırma Sistemleri

Sosyal ve duygusal davranışların değerlendirilmesindeki geleneksel olan birincil amaç, uygun olan teşhis (diagnosis) ya da sınıflandırmayı (classification) belirlemektir (Merrell,1999).

Teşhis (diagnosis) Eski Yunanca'dan gelen bir sözcüktür ve “ayrıt etmek (to distinguish)” ya da “birbirinden ayırmak, parçalarına ayırmak (to know apart)” anlamını karşılamaktadır. Teşhis (diagnosis), psikolojik bozuklukların tıbbi (medikal) modele dayalı olarak psikolojik bozuklukların tanınmasında kullanılmakta iken, sınıflandırma (classification) kavramı ise, daha çok eğitim alanında davranışsal alanla ilgilenen araştırmacılar tarafından kullanılmaktadır (Reynolds,1992).

Çocukluk ve Ergenlik dönemindeki duygusal, sosyal ve davranışsal sorunların tanımlanmasında günümüzde kullanılan üç farklı davranış değerlendirme yaklaşımı vardır. Birincisi DSM (Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders) tabanlı yani psikiyatri tabanlı değerlendirme sistemi bir başka deyişle kategorik yaklaşım ya da klasik yaklaşımdır. Kategorik yaklaşım, hastalık modeli ya da psikolojik bozuklukla ilgilidir ve bozuklukların DSM ve ICD (International Classification of Diseases and Health Related Problems) gibi tanı sistemi içinde belirlenmesine odaklanır. Bu yaklaşımda, belirli zaman dilimi içinde “var-yok” gibi ikili puanlama sistemi kullanılır, böylece diğer çocuklarla ve bilgilendirici kaynaklarla karşılaştırma olanağı sağlamaz (Achenbach 1995, Verhulst ve Achenbach 1995, Achenbach, McConaughy 1997).

İkincisi ise, özel eğitim kuralları altında oluşturulmuş olan (classification under special education law) sınıflandırma sistemidir. Bu sınıflandırma sistemi, ilk basımı

1952 yılında yapılan DSM serilerinde görülen eksik yapılmış tanımlama sistemlerinin giderilmesi için, 1975 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde Tüm Handikaplı Çocuklar İçin Eğitim Hareketi (Education for All Handicapped Children Act) başlığında eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması amacıyla oluşturulmuş bir kongre sonrasında, özel eğitim kategorisinde yer alan sorunların ulusal tanımlamasının yapılması amacıyla oluşturulmuş bir sınıflandırma sistemidir (Merrell,1999). Bir başka gerekçe ise, DSM yaklaşımı ruh sağlığı profesyonellerince davranışsal, sosyal ve duygusal sorunların sınıflandırılmasında kullanılırken, Amerika Birleşik Devletlerinde devlet okullarındaki eğitim sistemi içinde kullanılması amacıyla ek bir sınıflandırma sitemine olan ihtiyaçtır. 1975 yılından sonraki 20 sene boyunca, okul ortamında sorunların değerlendirilmesinde ve tanımlanmasında bu yaklaşım kullanılmıştır. Üçüncüsü, sınıflandırma sistemi ise, “davranışsal boyutlar” (behavioral dimensions) yaklaşımı ya da başka bir deyişle “boyutsal” (dimensional) yaklaşımdır. Boyutsal (dimensional) yaklaşımda ise, değerlendirme “deneysel (empirically)” olarak yapılır. Bu yaklaşımda, özgül problemlere, toplam problem puanlarına ve içselleştirme, dışsallaştırma gibi belirti puanlarına odaklanılır ve bunların ölçümü için ise problem tarama ölçekleri kullanılır. Normal, sınır ve klinik düzeyde elde edilen puanlar, çocuğun sorunlu olup olmadığını belirlediği gibi sorunun hangi alanlarda olduğuyla ilgili de bilgi sağlamaktadır. Ayrıca Boyutsal Yaklaşım, görülme sıklığı az olan bozukluklardan ziyade daha çok yaygın görülen sorunlar üzerinde odaklaşmıştır. Bireylerin değerlendirilmesi açısından boyutsal yaklaşımda birey, belirli bir zaman dilimi içinde “doğru değil, bazen doğru, sıklıkla doğru” gibi en az üçlü derecelendirmeyi içeren bir puanlama sisteminde değerlendirilir. Böylece, bir çocuğu benzer yaş grubundaki ve cinsiyetindeki diğerleri karşılaştırma olanağı sağlanmış olunur (Achenbach ve McConaughy, 1997).

Günümüzde ise bazı araştırmacılar yukarıda açıklanan üç sınıflandırma yaklaşımlarını, iki ana kategoride ele almaktadırlar. Bunlar ise, birincisi kategorik yaklaşım (klasik yaklaşım, psikiyatri tabanlı yaklaşım ya da DSM tabanlı yaklaşım), ikincisi ise davranışsal boyutlar (behavioral dimensional classification) yaklaşımı ya da boyutsal (dimensional) yaklaşımıdır.

Bu araştırmaya konu olan içselleştirme sorunları ve dışsallaştırma sorunları kavramları Davranışsal Boyutlar Yaklaşımı içinde sınıflandırılmıştır.

2.2.Davranışsal Boyutlar Yaklaşımı: Çocuk ve Ergenlerin Sosyal ve Duygusal Sorunlarının Sınıflandırılmasında Alternatif Bir Sınıflandırma Örüntüsü

DSM ve özel eğitim sınıflandırma sistemine ek olarak üçüncü bir sınıflandırma sistemi olarak son yıllarda kullanılmakta olan ve çocuklar ve ergenlerin davranışsal, duygusal ve sosyal sorunlarının taksonomisinde deneysel açıdan önemli gelişme sağlayan yaklaşım davranışsal boyutlar yaklaşımıdır (Merrell,1999).

Bu yöntem birçok kavramla ifade edilmektedir, fakat en yaygın tanımlaması ise davranışsal boyutlar yaklaşımıdır. Davranışsal Boyutlar Yaklaşımı, davranışların ölçümünün deneysel yöntemle ölçülmesiyle ve bir grup davranış kümesinin, ki bunlar birbirleri ile yüksek korelasyon gösteren davranış örüntüsüdür, tanımlanması ile ortaya çıkmıştır. Birbirleri ile yüksek korelasyon gösteren davranışların saptanmasında kullanılan en önemli istatistiksel teknikler faktör analizi, küme (cluster) analizi ve yakın zamanda sıklıkla kullanılan yapısal eşitlik modelidir. Sınıflandırmada Davranışsal Boyutlar Yaklaşımının bu istatistiksel tekniklerin içinde kullanılması 1960' ların sonu ve 1980'lerin başlangıcında göze çarpmaya başlamıştır. Bu zamanlarda Achenbach ve arkadaşlarının (Achenbach,1982;Achenbach ve Edelbrock,1981,1983,1984) ve Quay ve arkadaşlarının (Quay,1975,1977;Quay ve Peterson,1967,1987) öncülükleri ile çalışmaların başladığı görülmüştür. Bu araştırmacılar davranışsal sorunların sınıflandırılması için davranışsal boyut yaklaşımını yaptıkları deneysel faktör analitik çalışmalarla karmaşık yapıdaki derecelendirme ölçeklerinin kullanımını geliştirmiş ve tekrardan gözden geçirmişlerdir (Merrell,1999).

Davranışsal Boyutlar yaklaşımında içselleştirme ve dışsallaştırma kavramlarının ikili sınıflandırma şekline dönüşümünde alanda yapılmış araştırmalardan bir kaç aşağıda sunulmuştur.

İçselleştirme ve Dışsallaştırma olarak kişilerarası davranış biçimlerinde ikili bir sınıflandırma çabası, ilk olarak Peterson (1961) tarafından Eysenck ve Cattell' in kişilik kuramlarındaki faktörleri kapsayacak bir faktör çözümü bulma amacıyla yapılmıştır. Peterson'un bu araştırmasında 28 öğretmen ve 58 kliniksel soruna ait kriterleri 831 öğrenci üzerinde değerlendirmişlerdir. Çocuklardaki davranış sorunlarının yapısal tanımına yönlendirilmiş ve öğretmen değerlendirmelerine dayandırılmış bu araştırmada

okul öncesindeki değişik yaş gruplarında “ davranış sorunu ” ile “ kişilik sorunu ” olarak isimlendirilen iki faktör bulunmuştur. Peterson’ un araştırmasının bulgularına göre, cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından farklılıkların görüldüğü ve erkeklerin tüm yaş düzeylerinde kızlara göre şiddetli davranım bozuklukları gösterirlerken daha büyük yaş gruplardaki kızlarda kişilik sorunlarının erkeklere göre daha fazla olduğu görülmüştür (Albayrak-Kaymak,1991).

Asıl içselleştirme ve dışsallaştırma kavramları olarak kavramsallaştırmanın yapılması, Achenbach ve Edelbrock (1978)’ un çocuk psikopatolojisinde veriye dayalı bir sınıflama sistemi geliştirmeyi amaçlamaları ile gerçekleştirdikleri 27 çalışma sonucunda ortaya çıkmıştır. 1960-1970 yılları arasında yaptıkları toplam 27 çalışmada, üç farklı değerlendirici bilgi kaynağından (vak’ a tarihçesi ve doğrudan rapor alma, öğretmen aktarımları ve ebeveyn aktarımları) elde ettikleri verileri işe koşmuşlardır. Bu çalışmalardan elde ettikleri psikolojik sorunları iki aşamalı faktör çözümlemesine dayalı olarak değerlendirdiklerinde, birinci faktör analitik sınıflamada “dar kapsamlı” diye adlandırılan sorunlar yer almıştır. Bunlar, depresyon, akademik yetersizlik, saldırganlık, anksiyeteli olma, suçlu davranışları, hiperaktivite, seksüel sorunlar, uyku problemleri, sosyal içedönüklük ve iletişimsizlik gibi belli bir tanı grubuna paralel olabilen, daha özel ya da belirgin sorun gruplarıdır. İkinci faktör analitik çözümlemeye dayalı “geniş kapsamlı” sorunlar ise, dar kapsamlı sorunların bir araya gelmesinden oluşmuştur. Bunlar ise, yüksek denetimli davranışlar (overcontrolled) olan (içselleştirme sorunları ile bastırılmışlık, sıkılganlık, kaygılı oluş ve kişilik bozuklukları) ve düşük denetimli davranışları (undercontrolled) da içeren (dışsallaştırma, saldırgan olma, aşırı hareketli olma, davranım bozuklukları) bir yapıdadır. Böylece çözümleme sonucunda “dar kapsamlı” ve “geniş kapsamlı” sorunlar olarak bir yapı ortaya konulmuştur (Albayrak-Kaymak,1991).

Achenbach ve Edelbrock (1978) buldukları iki geniş kapsamlı sorunu “içselleştirme”(internalizing) ve “dışsallaştırma”(externalizing) olarak adlandırmışlardır. Düşük denetimli (undercontrolled) olan bu dışsallaştırma sorunları saldırganlık, aşırı hareketlilik (hyperactivity) ve davranış bozuklukları gibi dar bir kapsamlı sorunların bir araya gelmesinden; yüksek denetimli davranışlar (overcontrolled) olan içselleştirme sorunları ise bastırılmışlık, sıkılganlık, kaygılı oluş

ve kişilik bozuklukları gibi dar kapsamlı sorunların bir araya gelmesinden oluşmuştur (Albayrak-Kaymak,1994).

İçselleştirme ve dışsallaştırma sorunları kavramlarına yeni bir isimlendirme ise Reynolds (1992) tarafından yapılmıştır. İçselleştirme sorunlarını, içe yöneltilmiş kısmi olarak gözlenemez, bu nedenle de yüksek denetimli davranışlar (overcontrolled) olarak kavramsallaştırmıştır. Dışsallaştırma sorunlarını ise, dışa yöneltilmiş, oldukça açık bir şekilde gözlenmesi rahat olan düşük denetimli davranışlar diye kavramsallaştırmıştır. Reynolds, yeni bir isimlendirme olarak içselleştirme sorunlarına **duygusal sorunlar**, dışsallaştırma sorunlarına ise **davranışsal sorunlar** genel başlıklarını da eklemiştir.

2.3.İçselleştirme ve Dışsallaştırma Sorunları Kavramları

Kişilerarası davranış biçimlerinde, uzmanların ortak sonuca vardıkları iki kavram vardır. Bunlar içselleştirme ve dışsallaştırma olarak adlandırılan bireyin kendisi ve diğerleri arasındaki psikolojik, sosyal, bilişsel ve davranışsal yönelimi simgeleyen kavramlardır. Psikolojik sağlığı tanımlama, sosyal davranışın incelenmesi ve kişilerarası davranış biçimlerinin incelenmesi son derece önemli ipuçları sağlar. Diğer bir katkı ise, kişiler arasında kullanılan davranış biçimlerinin anlaşılması, bu davranışlara nasıl yaklaşılabilineceğine dair de önemli ip uçları sağlamasıdır. Bu nedenle bu kavramların araştırılması gereklidir (Albayrak-Kaymak, 1994).

Literatürde bu konu ile ilgili araştırmaların gösterdiğine göre; Duygusal ve Davranışsal sorunlar iki ana kategoride içselleştirme ve dışsallaştırma olarak tanımlanabilmektedir. Achenbach ve Edelbrock (1978)' un yaptıkları faktör analitik çalışmalar sonucunda anksiyete, somatizasyon ve depresyon gibi yüksek denetimli davranışlar içselleştirme başlığı altında yer almakta iken, agresyon, yıkıcılık ya da suçluluk gibi düşük denetimli davranışları dışsallaştırma başlığı altında yer almaktadır.

Reynolds (1992)' a göre gözlenmesi zor olan duygusal sorunlar içe yöneltilmiş (inner-directed) olarak ve gözlenmesi kolay olan davranışsal sorunlar ise dışa yöneltilmiş (outer-directed) olarak tanımlanmıştır. Quay (1966) ve Kaufman (1979) davranış bozukluklarını şöyle çeşitlendirmişlerdir (Coleman,1992).

İçselleştirme Sorunları	Dışsallaştırma Sorunları
-çekingen (shy), içedönük (withdrawn)	-karşı koyan(defiant), kural tanımaz(disobident)
-aşağılık duyguları (inferiority)	- eşyalara, kurallara ve diğer insanlara karşı agresif davranmak (aggression toward property,rules and other children)
-benlik bilinçliliği (self-conscious) ve aşırı derecede duyarlılık (overly sensitive)	-aşırı derecede dikkat eksikliği (demands excessive attention)
-korkulu (fearful), kaygılı (anxious)	-küfretmek (swears)
-üzüntülü (sad), duygudurumu değişken (moddy), kolayca kıskırılabilen(irritable)	-güvenilmez (distrusts), diğerlerini suçlar (blame others)
-ilgisiz (apathetic)	-yıkıcı (destructive)
Düşünceli(preoccupied), dikkatsiz (inattentive)	- hiperaktif (hyperactive), öfke nöbetleri (temper tantrums)

2.3.1.Dışsallaştırma Davranış Sorunlarının Sınıflandırılmasında Davranışsal Boyutlar Yaklaşımı

Doğası gereği, dışsallaştırma davranışları farkedilmesi zor olan, ve genellikle de rahatsız edici ve sinirlendirici özelliği taşımaktadır. Bu davranışları gösteren çocuklarla beraber yaşamak ebeveynler ve öğretmenler için sıkıntı verici bir durumdur (Merrell,1999).

Bu alanda çalışan uzmanlarca varılan görüş birliğine göre dışsallaştırma sorunları, geniş kapsamdaki bir takım davranış örüntülerinden oluşur ki bunlar; saldırgan davranışlar (aggressive behavior), antisosyal özellikler (antisocial characteristics) ve hiperaktivitedir (hyperactivity) (Cicchetti ve Toth, 1991;Akt, Merrell,1999).

Dışsallaştırma davranış sorunlarını tanımlamak için düşük denetimli davranışlar (undercontrolled behavior) ve dışa yöneltilmiş davranışlar (outer-directed) kavramları da kullanılmaktadır. Kısaca dışsallaştırma davranış sorunlarını tanımlayan literatürde yer alan ortak temel kavramlar şunlardır; saldırganlık (aggressive), dışavurma davranışları (acting-out behavior), yıkıcı davranışlar (disruptive behaviors), karşı koyan

davranışlar (defiant behaviors), ve hiperaktif davranışlar (hyperactive behaviors). Dışsallaştırma davranış sorunu olan bir genç elbetteki tüm bu belirtilerin hepsini aynı anda göstermeyebilir, fakat eşgüdümlülük ya da bu tür belirtilerin ilişkilikleri çok iyi ortaya konulmaktadır (Merrell, 1999).

Achenbach ve Quay, dışsallaştırma davranışları sorunlarının taksonomisinin deneysel davranış boyutlarının sınıflamasını geliştirmişlerdir. Quay'ın dışsallaştırma davranışları sorunları modeli, özellikle güçlü bir yapıya sahiptir. Quay, çocuk psikopatolojisinde sınıflandırma yapmak için 60' şın üzerinde çalışmayı çok yönlü istatistiksel yöntemleri kullanarak tekrar ele almıştır. Bu çalışmalar genelde semptomların birkaç dar-kapsamlı boyutlarını tanımlamaktadır ve semptomların yer aldığı her bir alan en az birkaç defa yeniden tekrarlanmış olan özdeki davranışlardan ve davranışların özelliklerinden oluşmaktadır. Sorun davranışların geniş-kapsamlı boyutunun altında dışsallaştırma davranış sorunları yer almaktadır. Quay, davranış sorununun temel olarak anılan 3 dar-kapsamlı boyutlarını ayırmıştır, izole etmiştir, ki bunlar; Sosyalleşmemiş Saldırgan Davranım Bozukluğu (undersocialized aggressive conduct disorder), Sosyalleşmiş Saldırgan Davranım Bozukluğu (socialized aggressive conduct disorder), Hiperaktif Bozukluk (hyperactivity disorder)'tur.

2.3.1.1.Sosyalleşmemiş Saldırgan Davranım Bozukluğu

Quay'ın dar kapsamlı dışsallaştırma davranışları boyutunda sosyalleşmemiş saldırgan davranışlar bir küme davranışları kapsamaktadır. Bunlar, saldırganlık (aggression), kurallara uymama (violation of rules), öfke nöbetleri (temper tantrums) ve kolayca kızma (irritability), dikkat vermeye çalışmak (attention seeking) ve kaba davranışlar (impertinence) ile karşı koyan ya da negatif özellikteki diğer çeşitli davranışları da kapsamaktadır.

Quay'ın bu özel davranışsal sınıflama boyutunun çok yönlü sınıflandırma çalışmaları içinde ortaya çıktığını ifade etmiştir. Saldırgan davranış örüntüleri, rahatsız edici davranışlar (disruptive) ve inatçı (noncompliant) davranışlara ek olarak sosyalleşmemiş saldırgan davranım bozukluğu diğer iki önemli özelliği de içermektedir. Birinci önemli özellik, hiperaktivite ve hareketsiz kalamama (restless) davranışlarıdır. Genellikle bu dışsallaştırma davranışları ile aynı anda ortaya çıkmaktadır. Bu davranış boyutunda motor hareketlerde aşırılık bir unsur olarak yer almaktadır fakat dikkat

bozukluğu olarak değerlendirilemez. İkinci önemli özellik, çalma davranışının bu boyutunun odak noktasında bulunmamasıdır. Sosyalleşmiş Saldırgan Davranım bozukluğunda çalma davranışı daha merkezde yer almaktadır.

2.3.1.2.Sosyalleşmiş Saldırgan Davranım Bozukluğu

Quay'ın tanımladığı ikinci tip bir davranım bozukluğu Sosyalleşmiş Saldırgan Davranım Bozukluğu olarak ifade edilmektedir. Bu kategoride yer alan davranışlar sosyalleşmemiş saldırgan davranım bozukluğuna göre daha az görülmektedir, fakat halen güçlü amprik destekleri de mevcuttur. Dar-kapsamlı davranış boyutunun temel özelliği akran grubuna illegal katılım gösterme ya da kuralları çiğneyici davranışlar göstermeyi içermektedir. Sosyalleşmiş Saldırgan Davranım Bozukluğunun bazı spesifik davranışların karakterlerini kötü arkadaşlık ilişkilerini, okuldan ya da evden kaçmayı, ev dışında çalma davranışlarını, yalan söylemeyi ve çeteleşme davranışlarını içermektedir. Bu davranış bozukluğunda davranış sorunlarının temel özelliği, antisosyal ya da anormal akran grubu içinde sosyal kabul edilmeyi ele geçirme yolu olarak ortaya çıkmasıdır. Bu davranım bozukluğu diğer insanların haklarını çiğneme ve sosyal ilişkilerde kendini gösterir. suça yönelik davranışlar ve gençlerin adalet sistemleri içinde yer alma genellikle sonuçlanır. Sosyalleşmiş Davranım Bozukluğu genelde sosyalleşmemiş davranım bozukluğuna göre daha geç gelişimsel dönemde ortaya çıkar, ki bu da geç çocukluk dönemi ile erken ergenlik dönemlerine rastlamaktadır. Bu davranım bozukluğu ile ilgili ilginç önemli bir özellik ise, erkeklerde daha fazla görülmesidir. Ve ahlaki gelişiminin eksikliği ya da aksaklığıyla aynı zamanda ortaya çıkmaktadır(Smenata,1990;Akt,Merrell,1999).

2.3.1.3. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu

Quay tarafından tanımlanmış olan dışsallaştırma davranış sorunlarının üçüncü dar kapsamlı boyutu ise Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu'dur. Bu bozukluk, konsantrasyon ve dikkat ile göze çarpan davranış sorunlarını içerdiği gibi aynı zamanda düşünmeksizin hareket etme, sakarlık ve pasiflik gibi davranış örüntülerini de kapsamaktadır. Hiperaktivitede, aşırı hareketlilik hali, hiperaktivitenin genel olarak aşırı hareketlilik durumu olarak düşünülmektedir, sadece bu bir özellik yer almamıştır. Gerçekte, düşük aktivite düzeyi genellikle belirgin özellik olarak göze çarpmaktadır.

Esasen, Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu, bir grup çeşitli davranışları ve özellikleri kapsamaktadır. Motor aktivelerin düzeylerinin nasıl olduğuna ilişkin sınırlar açıkça bireysel durumlarda ortaya konmaktadır. Bu bozukluğu olan bazı çocuklar “sürekli hareket halinde iken”, yerinde duramama (fidgety), hareketsiz duramama (restless) gibi davranışlar gösterirler. Bunlar aynı zamanda diğer tür davranım bozukluğunun gelişmesi içinde risk taşımaktadırlar. Diğer yandan, bu bozukluk, içedönük (withdrawn) ve pasif (passive) olan ve saldırganlıkla (aggressive) ya da antisosyal davranışlarla (antisocial behaviors) çok az ilgisi olan çocuklarda da görülmektedir. Bu bozukluk, dışsallaştırma davranış sorunun geniş kapsamlı davranış sorunları boyutuna uymamaktadır daha açıkça sosyalleşmemiş ve sosyalleşmiş saldırgan davranım bozukluğu kategorilerine uymaktadır. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu, hem istatistiksel hem de ampirik çalışmalar sonucunda kanıtlanmış olarak, içselleştirme davranışlarının geniş kapsamlı boyutundan daha ziyade dışsallaştırma davranış sorunları kategorisinde yer almaktadır. Aslında, Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun davranışsal semptomlarının sınıflamasındaki temel sorunlardan biri, davranım bozukluğundan hiperaktif bozukluğu ayırmaktır, çünkü çok sayıda üst üste binmiş davranışları her ikisi de kapsamaktadır (Campbell ve Werry, 1986, Akt; Merrell, 1999). Aktif ve Saldırgan davranışın genellikle gelişim döneminin çok erken yaşlarında, genellikle bir arada ortaya çıktığına ilişkin güçlü kanıtlar bulunmaktadır (Campbell, 1991; Akt. Merrell, 1999).

2.3.2. İçselleştirme Davranış Sorunlarının Sınıflandırılmasında Davranışsal Boyutlar Yaklaşımı

İçselleştirme Sorunları boyutu geniş ve çeşitli semptomları içermektedir. Örnek olarak disforik ya da depresif duygu durumu, sosyal içedönüklük ve anksiyete, çekingen davranışlar ve somatik yakınmalar bu kavramı tanımlamaktadır.

İçselleştirme sorunlarının belli bir kategoride yer alması için birlikte ortaya çıkan semptomların sınıflandırılması hareket noktası olmuştur. Achenbach ve McConaughy (1992), yaptıkları çalışmalar sonucunda duygu durum bozukluğu, anksiyete ve somatik yakınmalar arasında güçlü bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Quay (1986) içselleştirme sorunlarını oluşturan iki geniş kapsamlı boyut olduğunu ifade etmektedir; birincisi, anksiyete, sosyal içedönüklük –disforbia ‘dır. İkinci kapsam boyutu ise, şizoid-tepkisizlik boyutudur. Quay’ ın (1986), içselleştirme sorunlarının geniş kapsamlı iki boyutunu tanımlaması ilişkin açıklama aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

İçselleştirme Sorunlarının İki Boyutunun Temel Özellikleri

Anksiyete/İçedönüklük/Disforbia	Şizoid-Tepkisizlik
anksiyeteli olma, korkulu olma, endişeli gergin olma durumu	konusmayı istememe
çekingen olma, sıkılgan, utangaç	içedönüklük
aşırı duyarlılık, kolayca incinebilirlik	utangaç, ürkek, sıkılgan
aşağılık duyguları içinde olma, kendini değersiz hissetme	soğuk ve ilgisiz tavırları olan
benlik bilinçliliğinin olması, kolayca yüzü kızaran	ilgilerinin az olması
kolayca kafası karışan ve telaşlanan	üzgün duygu durumunda olma
sık sık ağlayan	uzun uzun boşluğa bakıp düşünme
ilgisiz davranan	kafası karışık olan
kaygılı olan	sırları olan, yalnız kalmaktan hoşlanan

İçselleştirme sorunları kapsamına giren kavramlar aşağıda açıklanmaktadır;

2.3.2.1. Depresyon

Depresyonun çocuklarda ve ergenlerde var olduğu ruh sağlığı literatüründe son yıllarda yeni yeni kabul edilmiştir. Gerçekte, 1960’ların sonlarına kadar psikiyatrideki ders kitaplarında çocukluk dönemi depresyonu olarak yer almamıştır. Varlığı ile ilgili kuşkuların nedenleri etiyolojisi ile ilgili inanışlardır. Erken Psikanalitik görüşler depresyonun açıkça kendine yönelik agresyonun sonucunu oldukça aşırı cezalandırıcı süperegordan kaynaklandığını kabul ettiler (Freud,1957; Rochlin,1959:Akt.Coleman,1992). Süperegona da ergenlik boyunca içselleştirilmiş olduğu düşünüldü, ergenlik öncesi depresyondan acı çekmenin güçsüzlüğü düşünüldü.

Kuvvetli kanıtlar, günlük işlevselliklerini engelleyen şiddetli düzeyde depresyon deneyiminin hem çocuklarda hem de ergenlerdeki savları destekler.

Buna ek olarak kötü etkilerin geleneksel belirtileri düşük benlik saygısı, ve azalmış enerji düzeyi, depresif olan gençlerde okul ödevlerinin de dahil olduğu, alışılmış aktiviteler ve iş programında ya da ilgilerinde azalma yada ilgisizlik görülür.

Depresyon, günlük fonksiyonlarının engellenildiği tüm zamana yayılmış hüzüntülü duygu durumunun anormal olarak bir belirtisi olarak tanımlanabilir. Çocukluk depresyonu ile ilgili yaygın bakış açısı, yetişkinliklerine paralel olan depresif belirtilerin çocuklukta ortaya çıktığına dayanmaktadır (Coleman,1992).

Ancak bir çok araştırmacı gelişimsel bir bakış açısından depresyonun farklı gelişimsel dönemlerde farklı semptomları gösterdiği açıklamasını tartışır (Coleman,1992). Örneğin, çocuk büyüdükçe depresif davranışları, daha açıkça ortada ve dışarıya yönelik gösterildiği, okuldan kaçmaların olduğu, denetimsiz ve kural tanımamazlık davranışları oluşabilir (Lesse,1974: Akt. Coleman,1992).

2.3.2.2. Somatik Yakınmalar

İçselleştirme sorunları kapsamında olan sorun gruplarından birisi de somatik yakınmalardır. Depresyon ya da anksiyete belirtileri gösteren birisinde somatik yakınmaların da eşlik etme olasılığı oldukça fazladır. Somatik yakınmalar, psikolojik sorunların bedensel yansımasıdır. Somatik yakınmalar içinde, baş dönmesi, mide bunaltsı, bakışlarda bulanıklık hissedilmesi, aşırı derecede kendini yorgun hissetme kusma ve bayılmalar en sık görülen belirtilerdir (Merrell,1999).

2.3.2.3. Anksiyete Bozuklukları

İçselleştirme sorunları kapsamında yer alan anksiyete kavramı, öznel duygulanımlardan oluşmaktadır. Bunlar, sıkıntılı halde hissetme, korkulu olma, yüksek denetimli davranışlar (kaçıncı davranışlar ve içedönüklük gibi) ve somatik olarak belirtiler (terleme, hep diken üstünde hissetme vb. (Merrell, 1999).

Çocukluk ve ergenler'deki anksiyete bozukluklarından psikiyatri literatüründe ilk olarak DSM III'ün 1980 versiyonunda bahsedilmiştir. Anksiyete bozuklukları, için üç alt kategori öne sürülmüş; ayrılma anksiyetesi, kaçınma anksiyetesi ve aşırı kaygılı oluş (overanxious). Ayrılık anksiyetesi'nde büyük bir bağlanma modeline – genellikle anne olmaktadır- ayrılmakta patolojik bir korku gösterirler. Kaçınma anksiyetesinde, çocuk ya da gençlerde sosyal ilişkilerinde engellenildiği tanınmadık bireylerle ilişki kurmada kaçınma davranışları görülür. Bu bozuklukta aile üyeleri ile ya da akranları ile etkileşimde olmaktan kaçınma görülmez çocuklarca iyi bilinen örneğin sınıf arkadaşları olanlardan kaçınma vardır. Aşırı anksiyete bozukluğu, herhangi bir belirgin obje ya da duruma karşı şiddetli endişe ve korku duyma olarak kendini gösterir. Anksiyete, korku ve fobi kavramları arasında oldukça yüksek bir ilişki vardır. Bu nedenle aşağıda aşırı kaygılı olma bozukluğu anlatılmaktadır.

2.3.2.4. Aşırı Kaygılı Olma Bozukluğu

Aşırı anksiyete bozukluğu olan çocuk, altı ay ya da daha uzun zamandan beri gerçekçi olmayan ve şiddetli anksiyete durumunu yaşaması olarak DSM III-R tarafından tanımlanmıştır. Sinirleri gergin ya da sinirli görünüşe ek olarak, çocuk başağrıları, mide ağrıları, baş dönmeleri, mide bulantısı gibi fiziksel şikayetleri bulunmaktadır.

Uyku problemleri çok geneldir. Aşırı kaygılı olma bireysel olarak, olağanüstü benlik bilinçliliğinde olabilir ve gelecekteki olaylar, beklentiler ve yeterlikler hakkında aşırı derecede endişelenerek zamanının geçirme de olabilmektedir. Rutin olaylar hakkındaki aşırı endişelerini gidermeye çalışmaya ihtiyaçları vardır. Sınıf içinde, aşırı anksiyete ödevleri tamamlamada, testlerde ya da öğrencinin performansının dikkate alınabildiğine inandığı diğer durumlarda açıkça kendini gösterir. DSM III-R'ye göre, aşırı kaygılı olma çocuklarda 13 yaşın altında ve ayrılma anksiyetesi bozukluğu ile birlikte bulunması da olanaklıdır.

2.3.2.5. Fobiler

Fobilerle ilgili bir tartışmanın tutanaklarından önce, normal gelişimde çocukların ve adolesanların korku yaşantılarının olmasını hatırlamak önemlidir. Çok sayıdaki araştırma, bir çok çocuğun en az bir korku yaşantısı olduğunu ya da çoğu sayıdaki çocuğun çok çeşitli tiplerdeki korkulardan yaşantılarının olduğu açıklanmaktadır. Örneğin, Miller, Barrett ve Hampe (1974)' e göre farklı yaş düzeyleri için listelenmiş genel korkular vardır.

- Doğumdan bir yaşına kadar yüksek seslerden, destek kaybından, ve yabancılarından korkar.
- Bir ile iki yaş arası ayrılmalardan, yaralanmalardan ve yaratıkların hayalinden korkar.
- Üç ile dört yaş arası köpeklerden, yalnız kalmaktan ve karanlıktan korkar.
- Altı ile oniki yaş arası okuldan, yaralanmalardan, doğal olaylardan ve sosyal utangaçlıktan korkar.
- Onüç ile onsekiz yaş arası, yaralanmalardan, sosyal utangaçlıktan korkar(Coleman,1992).

Görüldüğü gibi, normatif bilgiler, çocukların korkuları içsel olandan, genel olana ve imajinasyon içerikte (hayaletler, canavarlar, karanlık v.b gibi) olanlar gibi daha çok dışsal, spesifik ve gerçeğe dayalı içerikte olana (okul performansı, sosyal kabul edilme gibi) doğru değişme gösterirler. Bu yüzden çocukların korkularının gelişimi, bilişsel gelişimleri ve realiteyi algılamalarının artması ile paralellik gösterir (Coleman,1992). Yetişkinlerin fobilerinin çocuklarınkine göre daha fazla bilinmesine rağmen, çocukluk korkuları geçici olabilir ve yetişkin korkuları için haberci niteliğinde önemli değildir Süreklilik (İki yılı aşkın bir zaman dilimi) ve yoğunluk (iş programı/ her zaman alışılmış durum için yeterli düzeyde olmama ve zayıflamak) normal düzeydeki korkuları klinik olarak ilgi gerektirenlerden ayrırcı bir belirti olarak tanımlanabilir.

Fobiler spesifik bir uyarıcının sürekli korkusu olarak kendini gösterir. Genel popülasyon içindeki bazı genel fobiler köpek, yılan, böcekler, fareler ve kapalı yerlere, yükseklikten ve uçak yolculuğundan korkmak gibi görülür. Uyarıcı ile karşı karşıya geldiği zaman, birey o anda terlemeyi, güçlkle nefes almayı, paniğe kapılmış

şekildeki duyguları içeren anksiyete reaksiyonlarına sahip olur. Fobik bir birey olabilir, bu yüzden uyarıcıdan kaçınmak için her yola başvurur.

Fobik objesinden ve durumundan kaçınma eğiliminden dolayı sınıf içindeki bir uyarıcı hakkında fobik olmadıkça, fobiler farkedilmemiş olabilirler.

2.3.2.6. Sosyal İçedönüklük

Kauffman' a göre (1989), sosyal içedönüklük davranışsal alandaki eksikliklerden meydana gelmektedir. Bunlardan biri diğerleri ile ilişkiye girmede uygun sosyal becerilerinin olmaması durumudur. Sosyal becerilerin eksikliğine bir de yaşının gerektirdiği davranışın gerisinde olma durumu ya da sosyal olarak uyumsuz olan davranış eklenince sosyal içedönüklük ortaya çıkmaktadır (Merrell,1999).

Sadece çocukların küçük bir bölümü, depresyon ve anksiyete gibi problemler eşlik etmeksizin sosyal olarak içedönük olarak tanımlanabilirler. DSMIII-R listesine göre akran sorunları bir çok tanımlanmış kategorilerin özellikleri ile anksiyete bozukluklarını, davranım bozukluklarının ve hiperaktif davranış bozukluğunun dahil olduğu grupla ilişkilendirilmiş bulunmaktadır.

Sosyal olarak içedönük çocuklar, ne ilişkiyi başlatmada ne de normal düzeyde akranlarına cevap vermektedirler, bu çocuklar için sosyal yalıtılmışlık olarak da tanımlama yapılabilir (Coleman,1992).

Bu çocuklar çekingenliklerin acı çekiyor görüntüsü verebilirler ve okul ortamında herhangi biri ile konuşmak için suskun kalabilirler. Eğer kendilerinin tercihlerine bağlı kalırsa, grup aktivitelerine isteksizce katılırlar. Gresham ve Evans (1987)'ın belirttiğine göre, %14 ve % 30 arasındaki problemlerden akranlarıyla düşük düzeyde ilişki gösteren olarak bilinen çocuklar bu kategori içine girebilirler. Sosyal içedönüklüğün erkeklerde ve kızlarda eşit düzeyde olduğunu belirten iki çalışma bulunmaktadır (Gresham ve Evans,1987; Lynos, Serbin ve Marchessault,1988:Akt. Coleman,1992).

Brynes (1984)'ın yaptığı bir çalışmada, çoğu sosyal içedönük çocuğun anlamlı olarak stres dolu yaşam olayları ile karşılaştıkları ve pasiflik ve içedönüklük

yoluyla bu olaylarla başa çıkma eğiliminde oldukları görülmüştür. Ek olarak , bu çocuklar okulla ilgili güçlüklerle sahiptirler ve düşük benlik saygılarından zarara uğramışlardır ve onların kişisel güçlerinin az olduğuna inanılır.

Sosyal olarak içedönüklüğün etiyolojisi açık değildir. Bahsedildiğine göre, diğer yetişmekte olan bozukluklarla kişilik bozuklukları, anksiyete ve depresyon gibi bozukluklarla bir arada görülür. Ancak, çocuk gelişimi uzmanları sosyal içedönüklükle yüksek biçimde ilgilenmektedirler ve araştırmaları daha çok sosyal olarak izole edilmiş okul öncesi ve okul çağı çocukları ile ilgili olmaya başlamıştır.

Bu konudaki araştırmalar, akran grubu değerlendirmeleri ve öğretmen değerlendirmesi gibi sosyometrelerle ya da gözlemlene teknikleri tarafından çoğunlukla sosyal içedönük olarak tanımlanmaktadır.

Gottman (1977) sosyal içedönük çocuklarla ilgili araştırmalarında iki kategori bulmuştur: akran kabulü ile ilgili çalışmalar ve kişiler arası etkileşimlerinin sıklığı ile ilgili olanlar. Akran kabulü genel populariteyi yansıtır, ancak, bu reddedilmiş ve önemsenmemiş, ihmal edilmiş çocukları ayırmak için önemli olabilir. Çocuklar kişilik özelliklerinden dolayı reddedilmiş olabilirler (Coleman,1992).

2.4. Konuyla İlgili Araştırmalar

2.4.1.Yurt Dışındaki İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmada ele alınan değişkenler - sosyodemografik değişkenler (yaş, sosyoekonomik düzey, cinsiyet) ve değerlendirici bilgi kaynakları (öğretmen ve öğrenci)- ile yurtdışında yapılmış benzer içerikte olan çalışmalara yer verilmiştir.

Stanger ve Lewis (1993) çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarına ilişkin ebeveyn, öğretmen ve çocuğun kendisini değerlendirmesi arasındaki görüş birliğini saptamaya yönelik çalışma yapmışlardır. Örneklem grubunu, 13 yaşında olan 99 öğrenci ve onların ebeveynleri ve de sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçme aracı olarak, öğrencilere, 11-18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği, ebeveynlere Çocuk ve Ergenlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği ve öğretmenlere de

Çocuk ve Ergenlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin Öğretmen Bilgi Formu verilmiştir. Her üç bilgilendirici kaynağın, öğrencilerin içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarına yönelik sonuçlar karşılaştırıldığında, öğrenciler sorun davranışlara ilişkin en yüksek değeri ifade ederlerken, öğretmenler de öğrencilerin içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları hakkında en az değeri ifade eden grup olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn grubunda ise, anne ve babanın, çocuklarının sorunlarına ilişkin görüş birliği düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür.

Butler, Mackay ve Dickens (1995), ergenlerin (suç işlemiş olan gençler ve normal gençler) duygusal ve davranışsal problemlerini derecelendirmede kendi değerlendirmeleri ile annelerinin değerlendirmeleri arasındaki eşgüdümlülüğe ilişkin araştırma yapmışlardır. Örneklem grubunu, 12-16 yaş arasında olan, suç işlemiş 50 genç ve klinik düzeyde sorunu olmayan 51 ergen ve onların anneleri oluşturmaktadır. Annelerin çocuklarının duygusal ve davranışsal sorunlarını değerlendirmesi için Çocuk ve Ergenlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği verilirken, gençlerin kendilerini değerlendirmeleri için 11-18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği ölçme aracı olarak verilmiştir. Araştırma sonucunda, suçlu genç grubu içinde, İçselleştirme Sorunları ve Dışsallaştırma Sorunları alt ölçeklerinde, annelerin çocuklarını değerlendirmeleri ile ergenlerin kendilerini değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Suçlu ergenler, kendilerini Dışsallaştırma Sorunları kapsamında olan Suça Yönelik Davranışlar alt ölçeğinde sadece klinik sınırdan olduklarını belirtirken, anneler çocuklarının tüm alt ölçeklerde klinik düzeyde olduklarını ifade etmişlerdir. Kontrol grubu olarak alınan normal ergenlerde ise, ergenler Dışsallaştırma Sorunlarında kendilerini annelerinin değerlendirmelerine kıyasla daha fazla sorunlu oldukları yönünde kendilerini ifade etmişlerdir. Normal ergen grubu için ise, hem anneler hem de ergenler tüm alt ölçeklerde çocukların normal ranjda olduklarını ifade etmişlerdir.

Lambert, Canute ve Lyubanksy (1998), 12-18 yaşları arasında 365 Jamaikalı ve 365 Amerikalı gencin kendilerini değerlendirmelerine göre, anne ve babalarının değerlendirmelerine göre ve öğretmenlerinin öğrencileri değerlendirmelerine göre içselleştirme sorunları ve dışsallaştırma sorunlarının neler olduğunu saptamaya çalışmışlardır. Öğrencilere kendilerini değerlendirmeleri için ölçüm aracı olarak 11-18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği verilirken, ebeveynlerin

çocuklarını değerlendirmeleri için ise Çocuk ve Ergenlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği, öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmeleri için ise, Çocuk ve Ergenlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin Öğretmen Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, toplam problem davranışlar alt ölçeği için Jamaikalı ve Amerikalı gençler arasında değerlendirici gruplar açısından anlamlı bir fark saptanamamıştır. Her iki kültürde de, öğrenciler, öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin değerlendirme sonuçlarına kıyasla kendilerine ilişkin daha fazla sorun davranışa sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Achenbach, Dümenci ve Rescorla (2002), 7-16 yaş arasında olan öğrencilerin akademik performansları, uyum fonksiyonları ile içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları ile ilgili öğretmen değerlendirmeleri ve ebeveyn değerlendirmeleri üzerine araştırma yapmışlardır. 1981, 1989 ve 1999 yıllarında yerel örneklem grubu üzerinde araştırma yapılırken, 1989 ve 1999' da ise ulusal örneklem grubunda araştırma yapılmıştır. 1981'deki örneklem grubunda 696 öğrenciye ait değerlendirmeyi öğretmenler yapmıştır, 1989 ve 1999'da 696 öğrenci grubuna ait değerlendirmeyi ise hem öğretmenler hem de ebeveynler yapmıştır. 1989 ve 1999' da ulusal örnekleme olarak alınan grupta ise öğrencilere ait değerlendirme ebeveynler yapmıştır. 1989' da 1.252 öğrenciye ait değerlendirme yapılırken, 1999' da ise 925 öğrenciye ait değerlendirme alınmıştır. Araştırmada sosyodemografik değişkenler (cinsiyet, yaş düzeyleri, sosyoekonomik düzey ve etnik köken) bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, 1981 yılından 1989 yılına kadar olan zaman diliminde sorun davranışlarda artma görülürken, 1989 ile 1999 yılı arasındaki zaman diliminde ise sorun davranışlarda azalma olduğu saptanmıştır. Cinsiyete göre oluşan farklılık diğer sosyodemografik değişkenlere göre en geniş etkiye sahip değişken olmasına rağmen, yıllar arasında yapılan karşılaştırmalarda cinsiyet farklılığı etkisi görülmemiştir. 1981, 1989 ve 1991 yıllarında yerel örneklem üzerinde yapılan araştırma sonucunda, cinsiyete göre sorun davranışlar açısından oluşan farkın dışsallaştırma sorunları kapsamında olan (Dikkat Sorunları, DSM yönelimli Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Problemleri ve Hiperaktivite-Düşünmeksizin Hareket Etme alt testleri) sorun gruplarında erkek öğrencilerin kızlara göre daha yüksek değerlere sahip olduğu görülmüştür.

Keiley, Bates, Dodge ve Pettit (2000)'in okulöncesi çağından 7.sınıfa kadar 405 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada ebeveyn ve öğretmen aktarımlarına dayalı olarak içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenler olarak, ırk, sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve sosyometrik olarak akran-reddi ele alınmıştır. Araştırma sonuçları ise şöyledir; Afrika-Amerika kökenli okul öncesine devam eden çocukların ebeveynleri düşük düzeyde dışsallaştırma sorunları olduğunu ifade ederlerken, Avrupalı-Amerikan kökenli okulöncesine devam eden çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirmelerinde dışsallaştırma sorunlarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca alt sosyoekonomik düzeyden olan öğrencilerin ilk olarak dışsallaştırma sorunlarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilirken öğretmen aktarımlarına dayalı sonuçlarda ise içselleştirme sorunlarının daha fazla olduğu ifade edilmiştir. Yine öğretmen aktarımlarında erkeklerin kızlara göre daha fazla dışsallaştırma sorun davranışları gösterdikleri saptanmıştır.

Alfons, Bengi-Arslan ve Verhulst (2000) Hollanda' da yaşayan Türk çocukları ile Hollandalı çocukların öğretmen aktarımlarına dayalı davranış sorunlarının karşılaştırılması üzerine yaptıkları çalışmada, 524 Türk çocuğuna karşılık 1625 Hollandalı çocuk gösterdikleri sorunlar açısından karşılaştırılmıştır. Türk öğrenciler hem Hollandalı hem de Türk öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda her iki kültür arasında içselleştirme sorunları, dışsallaştırma sorunları, toplam sorun davranış skalasında ve diğer dar-kapsamlı belirti gruplarına ait anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Türk öğretmenleri Türk öğrenciler için içselleştirme ve anksiyete/depresyon skorlarında ve toplam problem skalasında Hollandalı öğretmenlere göre daha fazla sorun olduğunu belirtmişlerdir.

İçselleştirme ve dışsallaştırma sorunları alanında yapılan araştırmalarda, sosyodemografik değişkenler ve değerlendirici bilgi kaynakları arasındaki görüş birliği dışında, içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının ilişkisine bakılan değişkenlerin, kişilik özellikleri, başarı stratejileri, okula uyum, bilişsel-davranışsal yapılar, stresli yaşam olayları, mizaç özellikleri, genel yaşam doyumu düzeyi, denetim odağı, atılganlık, akran popüleritesi ve psikolojik sağlamlığa etki eden risk ve koruyucu faktörler üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Gjerde, Block ve Block (1988) klinik tanısı almamış ergenlerin depresif belirtilerinin gözlemiş ve kendine ilişkin öz yüklemeli (self-attributed) kişilik özellikleri arasındaki bağıntı ile ilgili olarak 18 yaşını tamamlamış olan 106 ergen (52'si erkek 54'ü kız) öğrenci üzerinde araştırma yapmışlardır. Ölçüm aracı olarak Kendilik Tanımlaması İçin Sıfat Listesi ve Çok Boyutlu Kişilik Ölçeği ve Kaliforniya Ergen Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları şöyledir; 18 yaş grubu erkeklerde dışsallaştırma sorunları karakteristiği ile paralel olan karşı olma (disagreeable), saldırganlık (aggressive), zorlaştırmacı (antagonist) özellikler görülürken, 18 yaş grubundaki kızlarda ise tam aksine içselleştirme sorunları karakteristiği ile paralel olan kolayca kırılabilen (self-brittle), derinlemesine düşünen (ruminating) gibi özellikler görülmüştür. Ancak, kendilerini tanımlamada hem erkekler hem de kızlar kendilerini saldırgan (aggressive) ve yabancılaşmış (alineaated) olarak tanımlamışlardır.

Aunola, Stattin ve Nurmi (2000) adolesanların başarı stratejileri, okula uyumları ve dışsallaştırma ve içselleştirme sorunları arasındaki ilişkiye ilişkin yaptıkları çalışmada, 14-15 yaş grubunda 1185 öğrenciye ulaşılarak Strateji ve Tutum Ölçeği (Strategy and Attribution Questionnaire), Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (Rosenberg Self-Esteem Scale) bunu yanı sıra okul uyumu, depresyon ve dışsallaştırma sorunlarının ölçümü için ölçek uygulanmıştır. Adolesanların ebeveynleri de çocuklarını başarı stratejileri, okul uyumu ve dışsallaştırma sorunları açısından değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, düşük benlik saygısı ile uygun olmayan okul başarısı ve içselleştirme-dışsallaştırma sorunları arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Üstelik, okul uyumu yolu ile uygun olmayan başarı stratejileri ve dışsallaştırma sorunları arasında bir bağlantının olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar göstermektedir ki, sadece okul uyumundan değil aynı zamanda ergenin sahip olduğu diğer tüm sorun davranışından da etkilenecek başarı stratejileri oluşmaktadır.

Silverman ve DiGiuseppe (2001)'in bilişsel-davranışsal yapılar ve çocuklarda duygusal-davranışsal sorunlar içerikli araştırmasında, temel bilişsel davranışsal yapıların karşılaştırılması amaçlanmış bunun yanında öğretmenlerin algılamalarına göre içselleştirilme sorunları ve dışsallaştırma sorunlarına sahip çocukların bilişsel-davranışsal yapı kavramının birbirleri ile ilgiliklerin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çocuk ve Ergenlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği' nin Öğretmen Bilgi Formu ve Walker Problemleri Tanımlama Ölçeği (Walker Problem Identification Scale)

kullanılmasıyla, 9-13 yaşları arasındaki 102 öğrenci içselleştirme sorunları olan, dışsallaştırma sorunları olan, hem içselleştirme hem de dışsallaştırma sorunlarının ikisine de sahip olan ve hiç bu belirtilere sahip olmayan diye 4 kategoride öğrenciler sınıflandırmıştır. Ellis(1962)'in İrrasyonelliği, Beck(1976)'in Negatif Otomatik Düşünceleri, Spivaks, Platt ve Shure (1976)'in Sosyal Problem Becerileri, ve son olarak Meichenbaum (1977)'un Kendi Durumunu Yönlendirme (guiding self statement) lerinin ölçümü öğrencilere sunularak bu kavramlar ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, çeşitli bilişsel yapılar bir dereceye kadar birbirleri ile ilişkili bulunmuştur. İrrasyonel inançlar ve bilişsel çarpıtma (cognitive distortion) arasındaki ilişki diğer kavramların ilişkisine göre yüksek bulunmuştur. Bilişsel yapılar arasındaki korelasyonel ilişki biraz düşüktür fakat farklı bilişsel yapılar olduğunu da sunmaktadır. Duygusal ve davranışsal sorunları olan grup olarak tanımlanan öğrenciler, hiç duygusal ve davranışsal sorunu olmayan öğrencilere göre irrasyonel inançlar ve negatif bilişsel düşüncelerin bazı alt testlerinden daha yüksek puanlar almışlardır. Ayrıca, duygusal ve davranışsal sorunların ölçümü ile irrasyonel inançlar ve negatif otomatik düşüncülerin bazı alt testleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. İrrasyonel inançların, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış duygusal ve davranışsal sorunlar ile ilgili olduğu görülürken, negatif otomatik düşüncelerin içselleştirilmiş duygusal ve davranışsal sorunlar ile ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Dışsallaştırma sorunları ile ise, problem çözme becerileri (problem solving skills) ve kendi durumuna rehberlik etme (guiding self statement) ölçümleri arasında bağlantı olduğu saptanmıştır.

Caroline, McKnight, Scott, ve Suldo (2002) ergenlerde stresli yaşam olayları, mizaç özellikleri, dışsallaştırma ve içselleştirme sorunları ve genel yaşam doyum düzeyi arasındaki ilişkiye baktıkları araştırmada, 6-12.sınıf arasında olan 1.201 öğrenci katılmıştır. Ölçüm aracı olarak, Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (The Student's Life Satisfaction Scale), dışsallaştırma ve içselleştirme sorunlarının ölçümü için 11-18 Yaş grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği (Child Behavior Checklist form of The Youth Self Report), Yaşam Olayları Listesi (Life Events Checklist), Eysenck Kişilik Envanteri -Kısa Formu (Abbreviated Junior Eysenck Personality Questionnaire) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları şöyledir; Dışa dönüklük (extraversion) ile yaşam doyumunda yüksek bir korelasyonel ilişki görülürken, yaşam doyumunda nevroz ve yaşam doyumunda stresli yaşam olayları arasında orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Regresyon analizi sonucunda, yaşam doyumunda, stresli yaşam

olayları ile içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları arasındaki belirleyici değişken olarak çıkmazken, genel yaşam doyumu analizlere eklendiği zaman, içselleştirme sorunları üzerinde bu değişkenin belirleyici etkide olduğu görülmüştür.

Albayrak-Kaymak (1999)'ın Amerika'da yaptığı araştırmasında ergenlerde denetim odağı ve atılganlığın, akran popülaritesi ve içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları ile nasıl ilişkide olduğu araştırmıştır. Sekizinci sınıf düzeyinden olan ve sosyoekonomik durumları bakımından orta ve yüksek seviyedeki öğrenciler örneklemini oluşturmuştur. 214 kız ve 81 erkek öğrenci araştırma kapsamında yer almıştır. Öğrencilerin davranışlarını değerlendirmek için 13 öğretmen ve 3 yardımcı öğretmen de araştırmaya katılmıştır. Ölçme aracı olarak , Sosyometrik Test, Rathus Atılganlık Envanteri, 11-18 Yaş Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği ve Nowicki&Strickland Denetim Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca Albayrak-Kaymak tarafından geliştirilen İçselleştirme ve Dışsallaştırma Sorunları Derecelendirmeye ait Kısa Form' (öğrencinin kendini değerlendirmesi, akran değerlendirmesi ve öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi şeklinde üç ayrı kullanıma sahiptir) ları da kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarını derecelendirmede öğretmen kısa formu, öğrencinin kendini değerlendirme kısa formu ve akran derecelendirmesi kısa formunun sağladığı bilgiler ışığında, içselleştirme sorunları bakımından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, dışsallaştırma sorunlarının erkeklerde daha fazla olduğu görülmüştür. Diğer bir bulgu da her üç bilgi kaynağının sağladığı sonuca göre; düşük girişkenlik gösteren grubun içselleştirme sorunlarından yüksek puanlar aldıkları, fakat yüksek düzeyde girişkenlik gösteren grubun ise dışsallaştırma sorunlarından yüksek puanlar aldıklarıdır. Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu ise, öğretmen derecelendirmeleri ile denetim odağı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamazken, anlamlı bir ilişki öğrencinin kendini derecelendirmesi ve akran derecelendirmesi arasında bulunmuştur.

Denetim odağı açısından, içsel denetim odağı olan kız öğrenciler içselleştirme ve dışsallaştırma derecelendirmelerinde düşük seviyelerde puanlar elde etmişlerdir. İçsel denetimin olumlu etkisi erkekler için sadece dışsallaştırma sorunlarının varlığında görülmüştür ve içselleştirme sorunlarında görülmemiştir. Kısaca bu çalışma amacı doğrultusunda öğretmen derecelendirme kısa formunun güvenilirliği hakkında pozitif bilgiler elde edilmiştir.

Christoph-Steinhausen ve Winkler-Metzke (2001), önergeler ve ergenlerde psikolojik sağlığa etki eden faktörlerden, risk faktörleri(risk), dengeleme amacına yönelik (compensatory) faktörler, kolayca incinebilirlik (vulnerability) ve koruyucu (protective) faktörler üzerine araştırma yapmıştır. 10-17 yaş grubunda olan 1.110 öğrenciye kota örnekleme alımıyla ulaşmıştır. Duygusal ve davranışsal sorunların tespiti için 11-18 Yaş Grubu Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği kullanılırken, yaşam olayları, başatma stratejileri, benlik saygısı, benlik farkındalığı (self-awareness), ebeveynlerin çocuk yetiştirme davranışları (parental child-rearing behaviors), okul çevresi ve sosyal ilişkileri saptamak içinde uygun ölçüm araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, genel risk faktörleri her iki cinsiyette de artmış benlik farkındalığı, kaçınmacı davranış (avoidance behavior), ebeveynleri tarafından reddedilme algısında olma, sınıf arkadaşları ile yarışmacı davranışlarda olma ve öğretmenlerin davranışlarını sınama gibi durumları içermektedir. Genel dengeleme amacına yönelik (compensatory) faktörler ise, benlik saygısı ve ebeveynleri tarafından kabulü içermektedir. Performans stresi ise, hem erkekler hem de kızlar için içselleştirme sorunlarında risk faktörü olarak yer alırken, dışsallaştırma sorunlarında kızlar için performans stresi risk faktörü iken, erkeklerde ise kolayca incinebilirlik (vulnerability) faktörü olarak yer almaktadır. Aktif olarak başatma (active coping) ve akranlarca kabul (peer acceptance) içselleştirme sorunları için koruyucu faktörlerdir ayrıca akran kabulü dışsallaştırma sorunları için ise bir dengeleme amacına yönelik faktördür.

Yurtdışında yapılan çalışmaların daha çok kişilik özellikleri, başarı stratejileri, okula uyum, bilişsel-davranışsal yapılar, stresli yaşam olayları, mizaç özellikleri, genel yaşam doyum düzeyi, denetim odağı, atılganlık, akran popüleritesi ve psikolojik sağlıklılığa etki eden risk ve koruyucu faktörlerin içselleştirme dışsallaştırma sorunları ile olan ilişkisi üzerine yapılmış araştırmalardan oluştuğu gözlenmiştir.

Yurtdışındaki çalışmalarda da, değerlendirici bilgilendirici kaynaklar arasındaki görüş birliğinde, öğrencilerin diğer bilgilendirici kaynakların aktarımına göre kendileri hakkında daha fazla sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveyn değerlendirmelerine ilişkin sonuçlarda da görüş birliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyodemografik değişkenlerde ise, cinsiyetin en belirgin değişken olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre, dışsallaştırma sorunları erkeklerde daha fazla görülmekte iken, içselleştirme sorunlarının ise kızlarda daha yaygın olduğu sonucuyla karşılaşılmıştır.

2.4.2. Yurt İçindeki İlgili Araştırmalar

Eralp Demir (1997) İstanbul ili merkezinde yer alan 3 ayrı okuldan 4.-8. sınıflarda okumakta 1482 öğrenci üzerinde depresif bozuklukların görülme sıklığı ve depresif bozukluğu olan çocukları normal çocuklardan farklılaştıran özellikleri üzerine araştırma yapmıştır. Ölçüm aracı olarak Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği ve Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Depresif belirtileri olan çocukların belirlenmesi için öğretmenlerin görüşleri alınmıştır, Ebeveynlerden çocuklarına ilişkin bilgi almak için de Çocuk ve Ergenlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği (Child Behavior Checklist for Ages 4-18, CBCL4/18) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda depresif bozukluğu olan öğrencilerin benlik saygılarının daha düşük olduğu, kendileri ve anababalarına ilişkin olarak daha fazla sağlık sorunu bildirdikleri, aileleri ve sosyal çevreleriyle ilişkilerini daha az iyi niteledikleri belirlenmiştir. Depresif bozukluğu olan öğrencilerin anababalarının, çocukları için, kontrol grubuna göre daha fazla psikiyatrik belirti bildirdikleri saptanmıştır.

Taşdelen (1995) İstanbul’ da farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen üç orta okuldan seçilmiş, 234 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında; annelerden algılanan duygusal istismarın gencin öz- kavramı, sürekli kaygısı, içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları ve okul başarısı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada, Anne –Genç İlişkileri Ölçeği, Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği, Sürekli Kaygı Envanteri, gençlerin içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının akranları tarafından derecelendirilmeleri ve yıl sonu ortalama karne notları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; yüksek düzeyde istismar algılayan gençlerin öz-kavramlarının daha düşük, sürekli kaygılarının daha yüksek, duygusal ve davranışsal sorunlarının daha fazla olduğu görülmüştür. Duygusal istismarın ders ortalamaları üzerindeki olumsuz etkisi yalnızca ileri derecede istismar durumlarında gözlemlenmiştir. Ayrıca bu bulguların her iki cinsiyet için benzer olduğu görülmüştür.

Özgül (1995) erken çocukluk dönemindeki ebeveyn kaybının çocukların öz-kavramı, akran ilişkileri, içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları ve akademik başarılarına olan etkisini araştırmıştır. İstanbul’da farklı sosyoekonomik düzeylerden olan 11 okuldan, 3. 4. ve 5. sınıf düzeylerinden ebeveyn kaybını yaşamış 34 ve

ebeveyni hayatta olan 34 öğrenci araştırmaya kapsamına alınmıştır. Araştırmada ölçme araçları olarak, Piers Harris Öz- Kavramı Ölçeği, Sosyometrik Test, İçselleştirme ve Dışsallaştırma Sorunlarına İlişkin Öğretmen Derecelendirmesi Kısa Formu, Akademik Ortalama, ve yapılandırılmış öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre içselleştirme ve dışsallaştırma öğretmen derecelendirmesi sonucunda ebeveynini kaybeden grup hem içselleştirme hem de dışsallaştırma sorunlarında ebeveynini kaybetmemiş gruba göre daha fazla problem yaşamaktadırlar.

Keskin (1995) lise öğrencilerinde görülen psikolojik belirtiler ve öğretmenlerin psikolojik sorunları seçebilmeleri ve ele alma yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Samsun İli merkezinde bir lisede 250 öğrenci üzerinde araştırma yapmıştır. Öğrencilere SCL-90 R Belirti Tarama Listesi, öğretmenler ise bazı psikolojik sorunları ifade eden örnek vakalar şeklinde hazırlanmış soru kağıtları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenciler genel belirti düzeyinde (GSI) ve SCL-90 R'nin kişilerarası duyarlılık, ek skala (uyku ve yeme bozukluğu), obsesif-kompulsif belirtiler, öfke-düşmanlık, paranoid düşünceler, depresyon ve anksiyete alt gruplarında yardıma ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yardım gereksinimlerinin okudukları dönemlere göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenler de, öğrencilerde görülebilecek psikolojik belirtileri seçebilme ve ele alma yaklaşımlarına ilişkin bilgi puanlarında %60 'nın ortalama bilgi puanının üzerinde puan aldıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin aldıkları bilgi puanları ortalamalarına yaşın, cinsiyetin ve mezun oldukları okulların etkide bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Erol (1998)'un çocuk ve ergenlerde psikolojik sağlamlık üzerine yaptığı araştırmasında, 2-3 ve 4-18 yaş grubu çocuk ve gençlerin yeterlik alanları ile içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının dağılımının nasıl olduğu araştırılmıştır. yaş, Araştırmada bağımsız değişken olarak, cinsiyet, yerleşim tipi ve bölgeler alınmıştır. Değerlendirici bilgi kaynakları olarak, anneler, öğretmenler ve gençlerden ölçüm alınmıştır. Genç nüfusun durumunu ortaya koymak için, ölçme aracı olarak ebeveynlere uygulanan 4-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği (Child Behavior Checklist for Ages 4-18), Öğretmen Bilgi formu (Teacher's Report Form) ve 11-18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği (Youth Self-Report) kullanılmıştır. Örneklem grubu, 2293' ü erkek, 2195' si kız, toplam 4488 öğrenci ve anneleri ile öğretmenlerinden oluşturmuştur. Çocuk ve gençlerin 2286'sı (% 51.1) 4-11

yaş, 2202'si (48.9) 12-18 yaş grubundandır. Bu gençlerin 1908' i (%42.5) il merkezinde, 1210'u (%27) ilçede ve 1370' i (%30.5) köyde yaşamaktadır. Deneklerin bölgelere göre dağılımı incelendiğinde ise, çocukların 1615' inin (%36) Batı Anadolu, 665' inin (% 14.8) Güney Anadolu, 846'sının (%18.8) Orta Anadolu, 434'ünün (%9.7) Kuzey Anadolu ve 928'inin (%27.7) Doğu Anadolu Bölgesinde yaşadığı görülmüştür. Bölgelere göre dağılım izlenildiğinde ise, en yüksek oran Batı Anadolu'da, en düşük oran ise Kuzey Anadolu'da görülmüştür.

Öğretmen Bilgi Formu' na dayalı olarak, öğretmenlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda 5-18 yaş grubu çocuk ve gençlerde son 6 ay içerisinde Toplam Problem'in görülme sıklığı sınır düzeyde %18.4, klinik düzeyde %11.6' dır. Erkeklerde kızlara oranla ilde yaşayanlarda ilçe ve köylere oranla, Batı, Güney ve Doğu Anadolu bölgelerinde diğer bölgelere oranla sorun davranışların sıklığı daha yüksek bulunmuştur.

11-18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği sonuçları' na göre, gençlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda, Toplam Problem Davranışlar alt ölçeğinde, kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık belirtmemişlerdir. Fakat anne-baba ve öğretmenler erkekleri kızlara göre daha sorunlu olarak algılamaktadırlar.

Gençlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda 11-18 yaş grubu gençlerde son 6 ay içerisinde Toplam Problem' in görülme sıklığı sınır düzeyde %19.6, klinik düzeyde %11.9' dur. Cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak il, ilçe ve köylere oranla, Batı ve Kuzey Anadolu bölgelerinde diğer bölgelere oranla sorun davranışların görülme sıklığı daha yüksek bulunmuştur.

Yukarıda açıklanan yurtiçinde yapılmış çalışmaların daha çok sosyodemografik değişkenler, benlik saygısı, algılanan duygusal istismar, sürekli kaygı durumu ve okul başarısı, erken çocukluk döneminde yaşanan kayıp, akran ilişkileri ve öğretmenlerin psikolojik belirtileri seçebilmeleri değişkenleri ile içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarına ilişkin araştırmaların yapıldığı görülmüştür.

İçselleştirme ve dışsallaştırma sorunları ile ilgili yurtdışındaki ve yurtiçindeki araştırmalar gözden geçirildiğinde genel olarak, yurtdışında yapılan araştırmaların konu kapsamlarının yurtiçinde yapılan araştırmalara kıyasla daha geniş içeriği kapsadığı gözlenmiştir. Bunun yanında hem yurtdışında hem de yurtiçinde yapılan ortak değişkenlerle (sosyodemografik değişkenler ve okul başarısı) çalışılmış araştırmalar da mevcuttur.

Bu araştırmaya konu olan değişkenlerin rehberlik ve psikolojik danışma alanında çalışılmış olmasının alana sağlayacağı katkıya bakıldığında, çocuk ve ergenlerin davranışlarını değerlendirmede öğretmenlerin yeterliliğine ilişkin sunulan bulgular yönünden araştırma sonuçları alana önemli katkı sağlayabilir. Prevelans çalışmaları çoğunlukla sağlık alanında psikiyatride tanılayıcı amaçla yapılmıştır. Bu araştırmanın eğitim alanında psikolojik sağlıklılığa ilişkin yapılmış bir çalışma olması gerekçesinden hareketle, rehberlik ve psikolojik danışma yaklaşımlarından, gelişimsel kapsamlı rehberlik modelinin sayıltılarının en göze çarpanı, öğrencilerin gelişimsel dönemlerine uygun olarak her sınıf düzeyinde programların organize edilmesidir. Bu gerekçeden hareketle, gelişimsel dönem içinde en yıkıcı etkiye sahip faktör psikolojik sağlıklılığın farkedilmesidir. Bu nedenle benzer çalışmaların okul ortamında yaygınlaşması için çaba sarfedilmelidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örneklem, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının güvenirlik ve geçerliğine ilişkin çalışmalar, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, bazı sosyodemografik değişkenler açısından öğrencilerin kendilerini içselleştirme, dışsallaştırma ve toplam problem davranışlar yönünden değerlendirmelerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemenin yanında, aynı değişkenler açısından öğretmenlerin öğrencilerin içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarını değerlendirmelerinde farklılaşma olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırılan bir diğer temel amaç ise, içselleştirme, dışsallaştırma ve toplam problem davranışlar açısından öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı da araştırılmıştır.

Araştırma, ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelindedir. İçselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarında araştırma kapsamında yer alan bağımsız değişkenler açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Karşılaştırma türü ilişkisel taramada en az iki değişken vardır. Bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişken) göre gruplar oluşturulur, öteki (bağımlı) değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığına bakılır (Karasar, 1994).

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri aşağıda sunulmuştur;

Bağımsız Değişkenler

- * Yaş
- * Sosyo-ekonomik Düzey
- * Cinsiyet

Bağımlı Değişkenler

- Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine ilişkin içselleştirme, dışsallaştırma ve toplam problem davranışlar türündeki sorunlar
 - İçselleştirme Sorunları (sosyal içedönüklük, somatik yakınmalar ve anksiyete/depresyon)
 - Dışsallaştırma Sorunları (saldırgan davranışlar ve suça yönelik davranışlar)
 - Toplam Problem Davranışlar (düşünce sorunları, dikkat sorunları ve sosyal sorunlar)
- Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmelerine ilişkin içselleştirme dışsallaştırma ve toplam problem davranışlar türündeki sorunlar
 - İçselleştirme Sorunları (sosyal içedönüklük, somatik yakınmalar ve anksiyete/depresyon)
 - Dışsallaştırma Sorunları (saldırgan davranışlar ve suça yönelik davranışlar)
 - Toplam Problem Davranışlar (düşünce sorunları, dikkat sorunları ve sosyal sorunlar)

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Adana ili merkez ilçeleri (Seyhan ve Yüreğir) sınırlarında bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarından 5., 6. ve 7. sınıflarına devam eden öğrenciler ve bu sınıfların sınıf öğretmenleri oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından alt, orta ve üst düzey olarak sınıflandırılmış olan okullardan uygun örnekleme alma yöntemiyle her sosyo-ekonomik düzeyden üç okul olmak üzere toplam dokuz okul seçilmiştir. Örnekleme alınacak sınıfların belirlenmesinde, okullarda bulunan ders programı dikkate alınarak uygun olan sınıflardan veriler toplanmıştır. Örnekleme, 27 sınıf ve bu sınıfların sınıf rehber öğretmenleri alınmıştır. Öğrenci örneklem grubu, 425'i erkek, 342'si kız olmak üzere toplam 767 öğrenciden oluşmaktadır. Yaş grubu dağılımında ise, 11 yaş grubunda toplam 169, 12 yaş grubunda 275 ve 13-14 yaş grubunda 323 öğrenci bulunmaktadır. Tablo 1'de örnekleme alınan okulların isimleri ve öğrencilerin cinsiyet ve yaş düzeylerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1

Örnekleme Giren Okullar, Cinsiyet ve Yaşa Göre Öğrencilerin Dağılımı

OKULLAR	CİNSİYET	YAŞ DÜZEYLERİ			TOPLAM
		onbir	oniki	Onüç- ondört	
Özel Çukurova Bilfen Okulları	Erkek	9	14	18	41
	Kız	10	11	7	28
	Toplam	19	25	25	69
Özel Gündoğdu Okulları	Erkek	4	16	11	31
	Kız	4	15	12	31
	Toplam	8	31	23	62
B.Ü. Özel Gönen Okulları	Erkek	12	14	14	40
	Kız	3	11	10	24
	Toplam	15	25	24	64
Hayriye Kemal Kusun İlköğretim Okulu	Erkek	5	15	20	40
	Kız	10	25	13	48
	Toplam	15	40	33	88
Recep Birsin Özel İlköğretim Okulu	Erkek	15	14	22	51
	Kız	17	12	13	42
	Toplam	32	26	35	93
Cebesoy İlköğretim Okulu	Erkek	10	12	21	43
	Kız	17	20	9	46
	Toplam	27	32	30	89
Selahattin Çolak İlköğretim Okulu	Erkek	8	12	31	51
	Kız	7	15	16	38
	Toplam	15	27	47	89
Mehmet Adil İkiz İlköğretim Okulu	Erkek	12	23	40	75
	Kız	10	6	27	43
	Toplam	22	29	67	118
Tahsilli İlköğretim Okulu	Erkek	11	24	18	53
	Kız	5	16	21	42
	Toplam	16	40	39	95
TOPLAM	Erkek	86	144	195	425
	Kız	83	131	128	342
	Toplam	169	275	323	767

Uygulamaya katılan öğrencilerden kronolojik yaşı 10'nun altında olanlar ile 15' in üstünde olan toplam 19 kişi araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Ayrıca eksik veya hatalı doldurulan ölçeklerde değerlendirmeye alınmamıştır.

Örnekleme giren gençlerin yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 2' de sunulmaktadır.

Tablo 2
Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Yaş, Sosyo-ekonomik Düzey, Cinsiyete Göre Dağılımı

SED	Cinsiyet	Yaş Düzeyleri							
		11		12		13-14		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Üst	Erkek	25	12.8	44	22.6	43	22.1	112	57.44
	Kız	17	8.7	37	19	29	14.9	83	42.56
	Toplam	42	21.5	81	41.5	72	36.9	195	100
Orta	Erkek	30	11.11	41	15.2	63	23.3	134	49.63
	Kız	44	16.3	57	21.1	35	13	136	50.37
	Toplam	74	27.41	98	36.3	98	36.3	270	100
Alt	Erkek	31	10.3	59	19.5	89	29.5	179	59.27
	Kız	22	7.3	37	12.3	64	21.2	123	40.73
	Toplam	53	17.5	96	31.8	153	50.7	302	100
Genel Toplam		169	22	275	35.9	323	42.1	767	100

Tablo 3'de ise örnekleme giren öğrencilerin yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetine ilişkin genel bir dağılım durumu verilmiştir.

Tablo 3
Örnekleme Giren Öğrencilerin Yaş, Sosyo-ekonomik Düzey (SED) ve Cinsiyete Göre Dağılımları

		n	%
YAŞ	11	169	22
	12	275	35.9
	13 -14	323	42.1
	Toplam	767	100
Cinsiyet	Erkek	425	55.4
	Kız	342	44.6
	Toplam	767	100
SED	Üst	195	25.4
	Orta	270	35.2
	Alt	302	39.4
	Toplam	767	100

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1.Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Bilgi Formu (Child Behavior Checklist for Ages 4-18 the Version of Teacher's Report Form/ TRF)

Öğretmen Bilgi formu, 5-18 yaş grubu öğrencilerin okula uyumunu ve sorun davranışlarını öğretmenlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda standart bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla Achenbach ve Edelbrock tarafından 1986 yılında geliştirilmiştir. Ölçek, okul ve öğrenciyle ilgili “ Bu öğrenciyi ne zamandan beri tanıyorsunuz?” gibi temel bilgilerin yanı sıra, “ Yaşıtlarına göre öğrenciniz derslerinde başarılı mıdır?” gibi öğrencinin okul ve uyum işlevlerine yönelik bilgi sağlar. Bu bölüm, “ Okul Başarısı, Sıkı Çalışma, Uygun Davranışlar ve Mutluluğa ” yönelik alt testlerden oluşur ve bunların toplamından Toplam Uyum Puanı elde edilir (Achenbach ve Edelbrock,1986).

Ölçeğin ikinci bölümü, 4-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği (Child Behavior Checklist For Ages 4-18/CBCL/4-18) ile paralellik göstermekte ve “ Öğretmenlerine ve diğer okul personeline karşı gelir” gibi 118 problem maddesinden oluşmaktadır. Sorun davranışlar son 6 ayda görülme sıklık derecesine göre 0,1 ve 2 olarak derecelendirilir. Ölçekten “ İçer Yönelim” ve “ Dışa Yönelim” gibi, iki ayrı davranış belirti puanı elde edilmektedir. İçer Yönelim grubunu “ Sosyal içer Dönüklük, Somatik Yakınmalar, Anksiyete / Depresyon”, Dışa Yönelim grubunu ise “ Suça Yönelik Davranışlar ve Saldırgan Davranışlar” alt testlerinin toplamı oluşturmaktadır.

Ayrıca her iki gruba da girmeyen “ Sosyal Sorunlar, Düşünce Sorunları ve Dikkat Sorunları” alt ölçekleri de yer almaktadır. Bu alt testlerin toplamından “ Toplam Problem ” puanı elde edilmektedir. Her iki bölümden ve her bir alt testten elde edilen puanlar kız ve erkekler için ayrı olarak hazırlanmış profil kağıtlarına yaş dilimleri dikkate alınarak işaretlenir ve o çocuğa özgü bir profil oluşturulur (Achenbach, 1991b.Akt.Erol, 1998).

Ölçeğin 1983 formu ülkemizde Türkçe' ye ilk kez Füsün Akkök ve arkadaşları tarafından çevrilmiş, 7-12 yaş grubu erkek çocukları için uyarlanmış ve standardizasyon çalışmaları yapılmıştır (Akkök ve ark,1988; Akkök ve Askar, 1989: Akt. Erol, 1998).

Ölçeğin 1991 formu Neşe Erol tarafından 1992 yılında yeniden gözden geçirilmiş ve ölçeğin eski ve yeni formları arasındaki farklılıklar belirlenmiştir. Akkök ve ark.(1989) tarafından ölçeğin formatında yapılan bazı düzenlemeler ve değişiklikler, ölçeğin orijinaline uygun olarak yeniden yazılmıştır. Daha sonra ölçek bir Türk dilbilimci tarafından incelenmiş ve Türkçe ifadelerde bazı düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek bu şekilde 20 öğretmene uygulanarak alanda uygulama yapılmıştır. Ölçek, 49 öğrencinin öğretmenine 15 gün ara ile 2 kez uygulanarak Türkçe test- tekrar-test tutarlılığı, Türkiye Ruh Sağlığı Profili Raporu'nda yer alan Erol' un çalışmasında örnekleme oluşturan 2340 çocuk ve gencin puanları üzerinden elde edilen Cronbach Alpha katsayısı ile hesaplanmış ve katsayılar; İç Yönelim .82, Dış Yönelim .81 ve Toplam Problem' de .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yerleşim tipine göre Toplam Problem katsayıları ise; il merkezinde .87, ilçede .87 ve köyde .86 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin iç tutarlılığının test-tekrar-test korelasyonundaki gibi yüksek olduğunu ve ele alınan cinsiyet ve yaş grupları ile il, ilçe ve köylerde güvenilir olarak kullanıldığını göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında, ölçekte yer alan Problem Davranışlar kısmı kullanılmıştır. Ölçeğin Uyum Bölümü araştırmada kullanılmamıştır.

3.3.2. 11- 18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği (Youth Self Report / YSR)

11-18 yaş grubu gençlerin yeterli alanları ve sorun davranışlarını kendi verdikleri bilgiler doğrultusunda standart biçimde değerlendirmek amacıyla Achenbach ve Edelbrock (1987) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 4-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği' ndeki (Child Behavior Checklist For Ages 4-18 / CBCL / 4-18) yeterli ve sorun davranışlarla ilgili maddelerle paralellik göstermektedir. Ancak, maddeler birinci şahıs olarak yazılmıştır. 11-18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği, 17 yeterli ve 112 problem maddesinden

oluşmaktadır. Örneğin, “ Dikkatimi toplamakta güçlük çekerim” gibi. Yeterlik ile ilgili maddeler, gencin ilgilendiği ve aktif olarak katıldığı spor ve spor dışı etkinlikleri, bu konulardaki becerilerini, evde ya da ev dışında yaptığı işlerin sayısı ve niteliğini kapsar. Derecelendirme katılımın miktarına göre yapılır. Ayrıca herhangi bir spor ya da sosyal kuruluş, klüp ya da gruba üyeliği, arkadaş, kardeş, anne baba ilişkileri, kendi başına çalışma gibi sosyal alanlardaki işlevlerini belirler. Okuldaki başarı durumu ile ilgili maddeler de ölçekte yer almaktadır. Etkinlik ve Sosyallik alt ölçeklerinin toplamından Toplam Yeterlik puanı elde edilmektedir. Akademik konulardaki performansı değerlendiren maddeler Etkinlik ve Sosyallik alt testlerine eklenerek toplam yeterlik puanı içinde değerlendirilmektedir. Ölçekte, Yeterlik ile ilgili maddelerin yanı sıra, ikinci sayfada açık uçlu sorular ve ifadeler de yer almaktadır. Bunlar gencin herhangi bir hastalığı, fiziksel rahatsızlığı ya da zihinsel özrünün olup olmadığı, okul ile ilgili kaygı ve sorunları, okul dışı alanlardaki kaygı ve sorunları ile en beğendiği özelliklerine ilişkin bilgilerdir.

Ölçeğin ikinci bölümü ise, 4-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği (CBCL / 4-18) ve Öğretmen Bilgi Formu (Teacher’s Report Form) ile paralellik göstermektedir. 89 problem maddesi her üç ölçekte ortaktır. Sorun Davranışlar son 6 ayda görülme sıklık derecesine göre 0, 1 ve 2 olarak derecelendirilir ve maddeler çeşitli alt ölçekler içinde gruplandırılır. Ölçekten “ İçe Yönelim” grubunu “ Sosyal İçedönüklük, Somatik Yakınmalar, Anksiyete / Depresyon” , Dışa Yönelim grubunu ise “ Suça yönelik Davranışlar ve Saldırgan Davranışlar” alt testleri oluşturmaktadır. Ayrıca her iki gruba da girmeyen “ Sosyal Sorunlar, Düşünce Sorunları ve Dikkat Sorunları” da ölçekte yer almaktadır. Bu alt testlerin toplamından “ Toplam Problem Puanı” elde edilmektedir. 11- 18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği’nde, 4-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği’nde olmayan ve sadece erkekler için puanlanan “Yıkıcı Davranışlar” alt testi vardır(Achenbach, 1991c,Akt Erol,1998).

4-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği’ nde ayrıntılı çeviri çalışmaları yapıldığı için 11-18 Yaş grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği’ndeki maddeler tarafından ayrı ayrı çevrilmiş, çeviriler karşılaştırılmış, benzerlik ve farklılıklar gözden geçirilmiştir. Daha sonra ölçek bir Türk dil bilimci tarafından gözden geçirilmiş ve Türkçe ifadelerde bazı düzeltmeler yapılmıştır. Sonraki

aşamada ölçek 15 gence uygulanarak anlaşılrlığı test edilmiştir. Ölçeğin test-tekrar-test güvenilirliği bir hafta ara ile 60 gence iki kez uygulanarak hesaplanmış ve tutarlılığı, Erol' un (1998) çalışmasının örneklemi oluşturmuş 2206 gencin puanları üzerinde elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Değerler, İçselleştirme Sorunlarında .80, Dışsallaştırma Sorunlarında .81 ve Toplam Problemde .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin il, ilçe ve köyde iç tutarlılığını belirlemek üzere çocukların puanları üzerinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve Toplam Problem alt ölçeği sonuçları, il merkezinde .89, ilçede .88 ve köyde .89 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin iç tutarlılığının test-tekrar-test korelasyonu katsayısında olduğu gibi yüksek olduğunu ve ele alınan cinsiyet ve yaş grupları ile il, ilçe ve köylerde güvenilir olarak kullanılabildiğini göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında ölçeğin Problem Davranışlar bölümü kullanılmıştır.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu ve Sosyo-ekonomik Düzey Belirleme Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı, cinsiyeti gibi kişisel bilgilere ilişkin bilgi toplamak amacıyla araştırmacının kendisi tarafından Öğrenci Kişisel Bilgi formu oluşturulmuştur.

Öncelikle, okulların sosyo-ekonomik düzeyleri Adana Milli Eğitim Müdürlüğünce oluşturulan okullar listesi göz önünde tutularak uygun okul seçimi yapılmıştır. Daha sonra sosyo-ekonomik düzeyi belirlemede, Bacanlı (1997) tarafından geliştirmiş olan “ Sosyo-ekonomik Düzey Ölçeği” araştırmanın amacına uygun olarak değiştirilerek kullanılmıştır. Aritmetik ortalama ve standart sapmalar temel alınarak örneklemdeki gençlerin sosyo-ekonomik düzeyleri alt, orta ve üst olarak belirlenmiştir. Buna göre,aritmetik ortalamanın bir standart sapma aşağısı alt sosyo-ekonomik düzey, bir standart sapma yukarısı ise üst sosyo-ekonomik düzey olarak alınmıştır.

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan olan ölçeklerin uygulanması 2001–2002 eğitim ve öğretim yılının Nisan-Haziran ayları içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerden veri toplama sürecinde, okulun ders programı ve öğrencilerin testi almaya uygun saat dilimi de göz önüne alınmıştır. Sınıf öğretmeni ile kararlaştırılan bir saatte, sınıf öğretmenin tavsiyesi alınarak uygulama zamanına karar verilerek ölçek uygulanmıştır. Öğrencilere ölçek uygulaması bir ders saatinde 45 dakikada yapılmıştır. Öğretmenlerden toplanacak veriler için ise, araştırmacının kendisi, bazı okullarda ise okul rehber öğretmeninden yardım alınarak öğretmenlerle dolduracakları form hakkında bireysel görüşmeler yapılarak bilgilendirmelerde bulunulmuştur. İlk olarak, sınıf öğretmenlerine sorumlu olduğu sınıftaki her bir öğrenci için, öğrencinin duygusal ve davranışsal sorunlarını tarama amacıyla kullanılan bir ölçek olan Çocuk ve Ergenlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Bilgi Formu' nu (Teacher's Report Form/TRF) doldurması gerektiği anlatılmıştır. Uygulama sırasında testin nasıl cevaplandırıldığına ilişkin bilginin yer aldığı ve aynı zamanda araştırmanın amacının açıklandığı bir yönerge araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerine açıklanmıştır. Ölçme aracının uzun olmasından dolayı, dikkatle cevaplanması gerektiği de öğretmenlere açıklanmıştır. Bunun için, öğrenci sayısı kadar test dolduracağı göz önüne alınarak öğretmenin testleri doldurup tamamlaması için öğretmenlere gerekli olan süre tanınmıştır.

3.5.Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre, öğretmen değerlendirmesi ile öğrencinin kendini değerlendirmesine dayalı olan iki ölçeğin alt ölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (S_s) değerleri belirlenmiştir.

İkinci aşamada, içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarını belirlemek amacıyla öğretmen ve öğrencilere uygulanmış olan her iki ölçek puanları ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi değerlendirmek üzere faktöriyel (çok boyutlu) varyans analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Faktöriyel denemeler, genelde iki ya da daha fazla faktörün bağımlı değişken üzerindeki etkilerini ortaya koymak için tasarlanan

denemelerdir (Özdamar,1999). Şöyle ki; sosyo-ekonomik düzey (3 (üst-orta-alt)xcinsiyet (2(kız-erkek)xyaş düzeyleri (3(onbir,oniki,onüç-ondört). Anlamlılık düzeyi olarak $p < .05$ düzeyi göz önüne alınmıştır. Varyans analizi işlemi sonucunda anlamlı çıkan değerlerin hangi grubun lehine olduğunu açıklamada Scheffe-F testinden ve Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın üçüncü temel amacı olan içselleştirme ve dışsallaştırma ve toplam problem davranışlara ilişkin öğretmen değerlendirmesi ile öğrencinin kendini değerlendirmesi arasındaki farklılık olup olmadığı, ilişkili örneklem için t testi tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. İlişkili Örneklem için t Testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2002).

Verilerin istatistiksel çözümleme aşamasında izlenen aşamalar şöyledir; 11-18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği ile Çocuk ve Ergenlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Bilgi Formu' nun verileri, bu iki ölçek için MS-DOS işletim sisteminde hazırlanmış özel bir yazılım programında girilmiştir (Achenbach,1993). Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan her iki ölçeğe kod numarası verilmesi işlemi aşamasında, her bir öğrenci için tek bir kod numarası verilmiştir. Böylece öğrencinin kendini değerlendirdiği ölçme aracı ile öğretmenin öğrenciyi değerlendirdiği ölçme aracı eşleştirilmiştir. İstatistiksel analiz için, MS-DOS paket programında girilen veriler, SPSS' e aktarıldıktan sonra istatistiksel analizler, SPSS 9.05 versiyonu kullanılarak yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, uygulanan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular araştırma amaçlarının sırasına göre sunulmuştur.

İlk olarak öğrencilerin içselleştirme, dışsallaştırma ve toplam problem davranışlar açısından kendilerine ilişkin değerlendirmelerinde yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İkinci olarak yine yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet açısından öğretmenlerin öğrencilerinin içselleştirme, dışsallaştırma sorunları ve toplam problem davranışlarına ilişkin değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. En son olarak, öğretmenlerin içselleştirme, dışsallaştırma sorunları ve toplam problem davranışlar açısından öğrencileri değerlendirmeleri ile öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan t testi analizleri sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1. Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmelerine Göre İçselleştirme Türündeki Problem Davranışların Yaş, Sosyo-ekonomik Düzey ve Cinsiyet Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetlere göre öğrencilerin dışsallaştırma sorunları alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve örneklemdeki kişi sayısı değerleri Tablo 4' de gösterilmiştir.

Tablo 4

11- 18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeğinin İçselleştirme Alt Ölçeği Puanlarının n, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

Yaş Düzeyleri	Cinsiyet	Sosyoekonomik Düzey									TOPLAM		
		ÜST SED			ORTA SED			ALT SED					
		n	X̄	Ss	n	X̄	Ss	n	X̄	Ss	n	X̄	Ss
11Yaş	Erkek	25	15.5	12.1	30	12.9	5.61	31	17.8	6.96	86	15.4	8.56
	Kız	17	14.4	7.9	44	15.6	6.68	22	22.1	8.65	83	17.1	8
	Toplam	42	15.1	10.5	74	14.5	6.37	53	19.6	7.92	169	16.2	8.31
12 yaş	Erkek	44	15.8	9.43	41	13.7	7.91	59	17.2	6.99	144	15.8	8.13
	Kız	37	13.8	7.17	57	19.2	8.94	37	20.8	9.87	131	18.1	9.14
	Toplam	81	14.9	8.48	98	16.9	8.9	96	18.6	8.36	275	16.9	8.69
13-14 yaş	Erkek	43	14.1	8.63	63	12	6.62	89	18.2	8.5	195	15.3	8.39
	Kız	29	18.2	11.4	35	18.9	7.95	64	21.3	9.36	128	20	9.53
	Toplam	72	15.7	9.96	98	14.5	7.83	153	19.5	8.98	323	17.1	9.14
Toplam	Erkek	112	15.1	9.73	134	12.7	6.83	179	17.8	7.74	425	15.5	8.32
	Kız	83	15.5	9.12	136	18	8.12	123	21.3	9.33	342	18.6	9.08
	Toplam	195	15.2	9.45	270	15.4	7.94	302	19.2	8.59	767	16.9	8.8

Tablo 4’de görüldüğü gibi, en yüksek içselleştirme puanı ortalamasına 11 yaşında olup alt sosyo-ekonomik düzeyden olan kızlar sahiptir ($\bar{X}$ =22.1; Ss=8.65).

En düşük puan ortalamasına ise, 13-14 yaş grubundaki orta sosyo-ekonomik düzeyden olan erkeklerin sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ =12; Ss=6.62).

Grupların aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5

Yaş, Sosyo-ekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre 11-18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeğinin İçselleştirme Alt Ölçeği Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Yaş	57.359	2	28.679	.407	.667
Sed	2726.215	2	1363.107	19.331	.000
Cinsiyet	1500.371	1	1500.371	21.277	.000
Yaş X Sed	243.859	4	60.965	.865	.485
Yaş X Cinsiyet	271.302	2	135.651	1.924	.147
Sed X Cinsiyet	585.713	2	292.857	4.153	.016
Yaş X Sed X Cinsiyet	369.491	4	92.373	1.310	.265
Hata	52816.325	749	70.516		
TOPLAM	59279.846	766			

Tablo 5 incelendiğinde gençlerin, içselleştirme alt ölçeği puanları arasında, yaş düzeylerine göre (F =.407; p >.05) anlamlı bir farklılık olmadığı bulunurken, sosyo-ekonomik düzey (F =19.331; p <.05) ile cinsiyete göre (F =21.277; p <.05) anlamlı bir

farklılıklar olduğu görülmektedir. Yaş ve sosyo-ekonomik düzey etkileşimi ($F=0.865; p>.05$), ile yaş ve cinsiyet etkileşimine göre ($F=1.924; p>.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülürken, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet etkileşimine göre ($F=4.153; p<.05$) anlamlı bir farklılıklar olduğu görülmüştür. Yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet etkileşimine göre ise ($F=1.310; p>.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Varyans analizi sonucunda farkın kaynağını bulmak için uygulanan Scheffé-F testi sonucunda, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin İçselleştirme Sorunları puanlarının ($\bar{X}=19.2$), üst ($\bar{X}=15.2$) ve orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen gençlerin İçselleştirme Sorunları puanlarından ($\bar{X}=15.4$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Farkın kaynağına cinsiyet açısından bakıldığında, kızların İçselleştirme Sorunları puanları ($\bar{X}=18.6$), erkeklerin İçselleştirme Sorunları puanlarından ($\bar{X}=15.5$) daha yüksektir.

Sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet ortak etkileşiminde farkın kaynağının tespiti için yapılan Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen kızların İçselleştirme Sorunları puanları ($\bar{X}=21.3$), üst sosyo-ekonomik düzeydeki erkeklerden ($\bar{X}=15.1$), üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen kızlardan ($\bar{X}=15.5$) ve orta sosyo-ekonomik düzeyden olan erkeklerden ($\bar{X}=12.7$) ve alt sosyo-ekonomik düzeyden olan erkeklerin İçselleştirme Sorunları puanlarından ($\bar{X}=17.8$) daha yüksektir.

Ayrıca ikinci bir bulgu ise, alt sosyo-ekonomik düzeyden erkeklerin ($\bar{X}=17.8$) ve orta sosyo-ekonomik düzeyden kızların İçselleştirme Sorunları puanları ($\bar{X}=18.00$), orta sosyo-ekonomik düzeyden olan erkeklerin İçselleştirme Sorunları puanlarından ($\bar{X}=12.7$) daha yüksektir.

4.2. Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmelerine Göre Dışsallaştırma Türündeki Problem Davranışların Yaş, Sosyo-ekonomik Düzey ve Cinsiyet Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetlere göre öğrencilerin içselleştirme sorunları alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve örneklemdeki kişi sayısı değerleri Tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6

11- 18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Dışsallaştırma Alt Ölçeği Puanlarının n, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

Yaş Düzeyleri	Cinsiyet	Sosyoekonomik Düzey									TOPLAM		
		ÜST SED			ORTA SED			ALT SED					
		n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss
11Yaş	Erkek	25	10.7	8.3	30	8.7	6.19	31	9.84	5.24	86	9.7	6.55
	Kız	17	9.29	5.13	44	7.86	4.8	22	7.23	4.06	83	7.99	4.68
	Toplam	42	10.1	7.15	74	8.2	5.38	53	8.75	4.91	169	8.86	5.76
12 yaş	Erkek	44	9.84	7.39	41	9.95	6.83	59	10.4	6.63	144	10.1	6.88
	Kız	37	6.78	4.6	57	8.07	5.15	37	8.51	4.69	131	7.83	4.88
	Toplam	81	8.44	6.42	98	8.86	5.95	96	9.68	6	275	9.02	6.11
13-14 yaş	Erkek	43	12	6.37	63	10.2	8	89	11.1	7.01	195	11	7.21
	Kız	29	11.2	6.8	35	10.2	5.93	64	8.66	6.05	128	9.65	6.23
	Toplam	72	11.7	6.51	98	10.2	7.3	153	10.1	6.71	323	10.5	6.86
Toplam	Erkek	112	10.9	7.23	134	9.78	7.25	179	10.7	6.59	425	10.4	6.98
	Kız	83	8.83	5.84	136	8.55	5.3	123	8.36	5.34	342	8.55	5.44
	Toplam	195	10	6.74	270	9.16	6.36	302	9.72	6.21	767	9.59	6.4

Tablo 6’da görüldüğü gibi, en yüksek dışsallaştırma puanı ortalamasına 13-14 yaş grubunda olup üst sosyo-ekonomik düzeyden erkekler sahiptir ($\bar{X}=12$;Ss=6.37). En düşük puan ortalamasına ise, 12 yaşında üst sosyo-ekonomik düzeyden kızların sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}=6.78$;Ss=4.6).

Grupların aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Yaş, Sosyo-ekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre 11-18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Dışsallaştırma Alt Ölçeği Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Yaş	440.140	2	220.070	5.51	.004
Sed	74.514	2	37.257	.932	.394
Cinsiyet	450.281	1	450.281	11.27	.001
Yaş X Sed	232.034	4	58.008	1.451	.215
Yaş X Cinsiyet	48.264	2	24.132	.604	.547
Sed X Cinsiyet	63.103	2	31.551	.789	.454
Yaş X Sed X Cinsiyet	59.704	4	14.926	.373	.828
Hata	29934.880	749	39.966		
TOPLAM	31379.085	766			

Tablo 7 incelendiğinde gençlerin, dışsallaştırma alt ölçeği puanları arasında, yaşa göre ($F=5.51; p<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, sosyo-ekonomik düzeye göre ($F=.394; p>.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Cinsiyete göre ise ($F=11.27; p<.05$) gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yaş ve sosyo-ekonomik düzey ($F=1.451; p>.05$), yaş ve cinsiyet ($F=.604; p>.05$) sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet etkileşimine göre ($F=.789; p>.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Son olarak yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet etkileşimine göre ise ($F=.373; p>.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Varyans analizi sonucunda farkın kaynağını bulmak için uygulanan Scheffe-F testi sonucunda, yaş düzeyi açısından 13-14 yaş grubundaki gençlerin Dışsallaştırma Sorunları puanlarının ($\bar{X}=10.5$), 11 ($\bar{X}=8.86$) ve 12 ($\bar{X}=9.02$) yaş grubundaki gençlerin Dışsallaştırma Sorunları puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Farkın kaynağına cinsiyet açısından bakıldığında, erkeklerin Dışsallaştırma Sorunları puanları ($\bar{X}=10.04$), kızların Dışsallaştırma Sorunları puanlarından ($\bar{X}=8.55$) daha yüksektir.

4.3. Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmelerine Göre Toplam Problem Davranışların Yaş, Sosyo-ekonomik Düzey ve Cinsiyet Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetlere göre öğrencilerin toplam problem alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve örneklemdeki kişi sayısı değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

11- 18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Toplam Problem Alt Ölçeği Puanlarının n, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

Yaş Düzeyleri	Cinsiyet	Sosyoekonomik Düzey									TOPLAM		
		ÜST SED			ORTA SED			ALT SED					
		n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss
11Yaş	Erkek	25	44.9	32	30	38	16.2	31	48.4	17.3	86	43.8	22.5
	Kız	17	42.3	19.7	44	40.4	16.9	22	50.5	18.2	83	43.4	18.1
	Toplam	42	43.9	27.4	74	39.4	16.6	53	49.3	17.5	169	43.6	20.4
12 yaş	Erkek	44	44.7	24.4	41	42.1	19	59	48.9	17.9	144	45.7	20.4
	Kız	37	36.5	18	57	46.1	20.5	37	50.2	20.2	131	44.5	20.3
	Toplam	81	41	22	98	44.4	19.9	96	49.4	18.7	275	45.1	20.4
13-14 yaş	Erkek	43	45.6	21	63	37.2	20.2	89	49.6	20.3	195	44.7	21
	Kız	29	50.7	28.8	35	48.3	17.5	64	50.6	21.7	128	50	22.4
	Toplam	72	47.7	24.4	98	41.2	19.9	153	50	20.8	323	46.8	21.7
Toplam	Erkek	112	45.1	24.9	134	38.9	19	179	49.2	18.9	425	44.8	21.1
	Kız	83	42.7	23.2	136	44.8	18.8	123	50.5	20.5	342	46.3	20.8
	Toplam	195	44.1	24.2	270	41.9	19.1	302	49.7	19.6	767	45.5	20.9

Tablo 8’ de görüldüğü gibi, en yüksek toplam problem puanı ortalamasına 13-14 yaşında olup üst sosyo-ekonomik düzeydeki kızlar sahiptir ($\bar{X}=50.7$;Ss=28.8). En düşük puan ortalamasına ise, 12 yaşındaki üst sosyo-ekonomik düzeyden olan kızların sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}=36.5$;Ss=18).

Grupların aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Yaş, Sosyo-ekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre 11-18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Toplam Problem Alt Ölçeği Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Yaş	1096.137	2	548.069	1.289	.276
Sed	7688.164	2	3844.082	9.040	.000
Cinsiyet	525.300	1	525.300	1.235	.267
Yaş X Sed	2231.924	4	557.981	1.312	.264
Yaş X Cinsiyet	1634.381	2	817.191	1.922	.147
Sed X Cinsiyet	1588.442	2	794.221	1.868	.155
Yaş X Sed X Cinsiyet	1349.666	4	337.416	.794	.530
Hata	318480.529	749	425.208		
TOPLAM	335899.734	766			

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin, toplam problem alt ölçeği puanları arasında, yaşa göre ($F=1.289; p>.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı bulunurken, sosyo-ekonomik düzeye göre ($F=9.040; p<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Cinsiyete ($F=1.235; p>.05$), yaş ve sosyo-ekonomik düzey ($F=1.312; p>.05$), ile sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet etkileşimine göre ($F=1.868; p>.05$) ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Son olarak, yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet etkileşimine göre ise ($F=.794; p>.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Varyans analizi sonucunda farkın kaynağını bulmak için uygulanan Scheffe-F testi sonucunda, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen gençlerin Toplam Problem puanlarının ($\bar{X}=49.7$), üst ($\bar{X}=44.1$) ve orta ($\bar{X}=41.9$) sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin Toplam Problem puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.4.Öğrencilerin Yaş, Sosyo-ekonomik Düzey ve Cinsiyetine Göre İçselleştirme Sorunları Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Öğretmen Değerlendirmesine Yönelik Bulgular

Yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetlerine göre öğretmenlerin öğrencilerinin içselleştirme sorunlarını değerlendirmelerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve örneklemdaki kişi sayısı değerleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Bilgi Formu'nun İçselleştirme Alt Ölçeği Puanlarının n, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

Yaş Düzeyleri	Cinsiyet	Sosyoekonomik Düzey									TOPLAM		
		ÜST SED			ORTA SED			ALT SED					
		n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss
11Yaş	Erkek	25	8.76	6.1	30	8.87	4.21	31	7.87	6.4	86	8.48	5.59
	Kız	17	11.5	6.07	44	9.14	3.46	22	9.23	6.66	83	9.65	5.08
	Toplam	42	9.88	6.17	74	9.03	3.76	53	8.43	6.48	169	9.05	5.36
12 yaş	Erkek	44	5.64	6.81	41	8.12	5.37	59	9.08	5.58	144	7.76	6.07
	Kız	37	6.86	6.7	57	9.75	6.06	37	9.7	5.76	131	8.92	6.26
	Toplam	81	6.2	6.75	98	9.07	5.81	96	9.32	5.63	275	8.31	6.17
13-14 yaş	Erkek	43	5.37	6.1	63	8.65	6.14	89	9.89	6.23	195	8.49	6.39
	Kız	29	4.72	6.1	35	11.3	6.75	64	12.3	6.43	128	10.3	7.09
	Toplam	72	5.11	6.07	98	9.59	6.46	153	10.9	6.41	323	9.21	6.72
Toplam	Erkek	112	6.23	6.48	134	8.54	5.5	179	9.27	6.07	425	8.24	6.12
	Kız	83	7.07	6.76	136	9.95	5.59	123	11	6.39	342	9.62	6.34
	Toplam	195	6.59	6.6	270	9.25	5.58	302	9.97	6.24	767	8.86	6.25

Tablo 10'da görüldüğü gibi, en yüksek içselleştirme puanı ortalamasına 13-14 yaşındaki alt sosyo-ekonomik düzeyden olan kızlar sahiptir ($\bar{X}$ =12.3;Ss=6.43).

En düşük puan ortalamasına ise, 13-14 yaş grubundaki üst sosyo-ekonomik düzeyden olan kızların ($\bar{X}$ =4.72;Ss=6.1) sahip olduğu görülmektedir.

Grupların aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

**Yaş, Sosyo-ekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre Çocuk ve Gençlerde Davranış
Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Bilgi Formu'nun İçselleştirme Alt Ölçeği
Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Yaş	108.041	2	54.021	1.498	.224
Sed	724.171	2	362.086	10.039	.000
Cinsiyet	303.534	1	303.534	8.416	.004
Yaş X Sed	956.019	4	239.005	6.627	.000
Yaş X Cinsiyet	3.931	2	1.966	.054	.947
Sed X Cinsiyet	4.558	2	2.279	.063	.939
Yaş X Sed X Cinsiyet	168.213	4	42.053	1.166	.324
Hata	27014.481	749	36.067		
TOPLAM	29958.936	766			

Tablo 11 incelendiğinde gençlerin, içselleştirme alt ölçeği puanları arasında, yaşa göre ($F=1.498; p>.05$) anlamlı bir farklılık görülmezken, sosyo-ekonomik düzey ($F=10.039; p<.05$), cinsiyet ($F=8.416; p<.05$) ile yaş ve sosyo-ekonomik düzey etkileşimine göre ($F=6.627; p<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yaş ve cinsiyet ($F=0.054; p>.05$), sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet ($F=0.63; p>.05$) ve yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet etkileşimine göre ($F=1.166; p>.05$) ise gruplara arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe-F testi sonucunda, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin İçselleştirme Sorunları puanlarının ($\bar{X}=9.97$), üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=6.59$) daha yüksek olduğu saptanmıştır. İkinci bir bulgu ise, orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin İçselleştirme Sorunları puanlarının ($\bar{X}=9.25$), üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=6.59$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Cinsiyet açısından farkın kaynağını tespiti için yapılan Scheffe-F testi sonucunda, kızların İçselleştirme Sorunları puanlarının ($\bar{X}=9.62$), erkeklerin puanlarından ($\bar{X}=8.24$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yaş ve sosyo-ekonomik düzey ortak etkileşiminde farkın kaynağının tespiti için yapılan Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi sonucuna bakıldığında, 11 yaş grubundaki üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin İçselleştirme Sorunları puanlarının ($\bar{X}=9.88$), 12 yaş grubundaki orta ($\bar{X}=9.07$) ve alt ($\bar{X}=9.32$) sosyo-ekonomik düzeydeki

öğrencilerin puanlarının, 13-14 yaş grubundaki orta ($\bar{X}=9.59$) ve alt ($\bar{X}=10.9$) sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarının, 13-14 yaş grubundaki üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin İçselleştirme Sorunları puanlarından ($\bar{X}=5.11$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

İkinci bir bulgu ise, 13-14 yaş grubunda olup alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin İçselleştirme Sorunları puanlarının ($\bar{X}=10.9$), 12 yaş grubundaki üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=6.2$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.5. Öğrencilerin Yaş, Sosyo-ekonomik Düzey ve Cinsiyetine Göre Dışsallaştırma Sorunları Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Öğretmen Değerlendirmesine Yönelik Bulgular

Yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyete göre öğretmen değerlendirmeleri açısından öğrencilerin dışsallaştırma sorunları alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve örneklemdeki kişi sayısı değerleri Tablo 12’ de gösterilmiştir.

Tablo 12

Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Bilgi Formu’ nun Dışsallaştırma Sorunları Alt Ölçeği Puanlarının n, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

Yaş Düzeyleri	Cinsiyet	Sosyoekonomik Düzey									TOPLAM		
		ÜST SED			ORTA SED			ALT SED					
		n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss
11 Yaş	Erkek	25	7.32	9.76	30	6.2	4.87	31	6.06	7.16	86	6.48	7.31
	Kız	17	6.47	6.09	44	5.3	5.03	22	3.73	5.17	83	5.12	5.32
	Toplam	42	6.98	8.39	74	5.66	4.95	53	5.09	6.46	169	5.81	6.42
12 yaş	Erkek	44	8.09	11.8	41	8.71	7.89	59	8.12	8.39	144	8.28	9.39
	Kız	37	3.76	5.5	57	6.23	9.54	37	7.41	7.12	131	5.86	7.97
	Toplam	81	6.11	9.68	98	7.27	8.93	96	7.84	7.9	275	7.13	8.81
13-14 yaş	Erkek	43	5.07	6.25	63	9.1	7.94	89	11.2	10.4	195	9.19	9.12
	Kız	29	1.66	5.09	35	10.1	10.4	64	8.7	8.63	128	7.48	9.06
	Toplam	72	3.69	6.02	98	9.45	8.86	153	10.2	9.74	323	8.51	9.12
Toplam	Erkek	112	6.76	9.57	134	8.33	7.39	179	9.32	9.44	425	8.33	8.92
	Kız	83	3.58	5.7	136	6.92	8.76	123	7.42	7.83	342	6.29	7.91
	Toplam	195	5.41	8.28	270	7.62	8.13	302	8.55	8.86	767	7.42	8.54

Tablo 12’de görüldüğü gibi, en yüksek dışsallaştırma puanı ortalamasına 13-14 yaşında olup alt sosyo-ekonomik düzeydeki erkekler sahiptir ($\bar{X}=11.2$;Ss=10.4).

En düşük puan ortalamasına ise, 13-14 yaş grubunda olup üst sosyo-ekonomik düzeydenki kızların ($\bar{X}=1.66$;Ss=5.09) sahip olduğu görülmektedir.

Grupların aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13

Yaş, Sosyo-ekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Bilgi Formu’ nun Dışsallaştırma Alt Ölçeği Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Yaş	321.64	2	160.822	2.338	.097
Sed	613.50	2	306.749	4.460	.012
Cinsiyet	553.17	1	553.174	8.042	.005
Yaş X Sed	1374.61	4	343.651	4.996	.001
Yaş X Cinsiyet	39.83	2	19.916	.290	.749
Sed X Cinsiyet	112.30	2	56.152	.816	.442
Yaş X Sed X Cinsiyet	244.15	4	61.038	.887	.471
Hata	51517.36	749	68.782		
TOPLAM	55862.98	766			

Tablo 13 incelendiğinde gençlerin, dışsallaştırma alt ölçeği puanları arasında, yaşa göre ($F=2.338; p>.05$) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sosyo-ekonomik düzey ($F=4.460; p<.05$) ve cinsiyete göre ($F=8.042; p>.05$) anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Yaş ve sosyo-ekonomik düzey etkileşimine göre ($F=4.996; p<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, yaş ve cinsiyet ($F=0.290; p>.05$), ile sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet etkileşimine göre ($F=0.816; p>.05$) ve en son olarak da yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet etkileşimine göre ($F=0.887; p>.05$) gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Scheffe-F testi sonucunda, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin Dışsallaştırma Sorunları puanlarının ($\bar{X}=8.55$), üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=5.41$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

İkinci bir bulgu ise, orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin Dışsallaştırma Sorunları puanlarının ($\bar{X}=7.62$), üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=5.41$) daha yüksek olduğudur.

Cinsiyet açısından farkın kaynağının tespiti için yapılan Scheffe-F testi sonucuna bakıldığında ise, erkeklerin Dışsallaştırma Sorunları puanlarının ($\bar{X}=8.33$), kızların puanlarından ($\bar{X}=6.29$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yaş ve sosyo-ekonomik düzey ortak etkileşiminde farkın kaynağının tespiti için yapılan Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi sonucuna bakıldığında ise, 13-14 yaş grubundaki orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin Dışsallaştırma Sorunları puanlarının ($\bar{X}$ =9.45), 13-14 yaş grubundaki üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}$ =3.69) daha yüksek olduğu görülmüştür.

İkinci bir bulgu ise; 13-14 yaş grubundaki alt sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrencilerin Dışsallaştırma Sorunları puanlarının ($\bar{X}$ =10.2), 13-14 yaş grubundaki üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}$ =3.69) daha yüksek olduğudur.

4.6. Öğrencilerin Yaş, Sosyo-ekonomik Düzey ve Cinsiyetine Göre Toplam Problem Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Öğretmen Değerlendirmesine Yönelik Bulgular

Yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyete göre öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmeleri açısından toplam problem alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve örneklemdaki kişi sayısı değerleri Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14

Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Bilgi Formu’ nun Toplam Problem Alt Ölçeği Puanlarının n, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

Yaş Düzeyleri	Cinsiyet	Sosyoekonomik Düzey									TOPLAM		
		ÜST SED			ORTA SED			ALT SED					
		n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss
11Yaş	Erkek	25	28	22.2	30	25.7	13.4	31	25.3	18.9	86	26.2	18.1
	Kız	17	24.1	14.3	44	25.1	11.6	22	24.2	21.5	83	24.7	15.1
	Toplam	42	26.4	19.3	74	25.3	12.3	53	24.9	19.8	169	25.5	16.7
12 yaş	Erkek	44	23.6	26.9	41	31	17.9	59	32.7	18	144	29.4	21.3
	Kız	37	15.3	16.7	57	28.4	21.1	37	32.3	19.3	131	25.8	20.4
	Toplam	81	19.8	23	98	29.5	19.8	96	32.6	18.4	275	27.7	20.9
13-14 yaş	Erkek	43	19.5	18.8	63	32.7	22.8	89	38.8	20.3	195	32.6	22
	Kız	29	12.4	16.9	35	36.7	21.6	64	36.5	18.7	128	31.1	21.5
	Toplam	72	16.6	18.3	98	34.2	22.3	153	37.8	19.6	323	32	21.8
Toplam	Erkek	112	23	23	134	30.6	19.6	179	34.5	19.9	425	30.2	21.2
	Kız	83	16.1	16.6	136	29.5	19.1	123	33	19.7	342	27.5	19.9
	Toplam	195	20.1	20.8	270	30	19.3	302	33.9	19.8	767	29	20.6

Tablo 14’de görüldüğü gibi, en yüksek toplam problem puanı ortalamasına 13-14 yaş grubunda olup alt sosyo-ekonomik düzeydeki erkekler sahiptir ($\bar{X}$ =38.8; S_s =20.3). En düşük puan ortalamasına ise, 13-14 yaş grubunda olup üst sosyo-ekonomik düzeydeki kızların sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ =12.4; S_s =16.9).

Grupların aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15

Yaş, Sosyo-ekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Bilgi Formu’ nun Toplam Problem Alt Ölçeği Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Yaş	1720.72	2	860.361	2.248	.106
Sed	14009.92	2	7004.959	18.306	.000
Cinsiyet	997.00	1	997.004	2.605	.107
Yaş X Sed	8921.47	4	2230.368	5.829	.000
Yaş X Cinsiyet	146.37	2	73.187	.191	.826
Sed X Cinsiyet	1214.24	2	607.120	1.587	.205
Yaş X Sed X Cinsiyet	589.74	4	147.435	.385	.819
Hata	286612.91	749	382.661		
TOPLAM	325589.74	766			

Tablo 15 incelendiğinde gençlerin, toplam problem alt ölçeği puanları arasında, yaşa göre ($F=2.248$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık görülmezken, sosyo-ekonomik düzeye göre ($F=18.306$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre ($F=2.605$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık görülmezken, yaş ve sosyo-ekonomik düzey etkileşimine göre ($F=5.829$; $p<.05$) gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yaş ve cinsiyet ($F=.191$; $p>.05$), sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet ($F=1.587$; $p>.05$) ve son olarak da yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet ortak etkileşimlerine göre ($F=0.385$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Scheffe-F testi sonucunda alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin Toplam Problem alt ölçeği puanlarının ($\bar{X}$ =33.9), üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}$ =20.1) daha yüksek olduğu görülmüştür.

İkinci bir bulgu ise, orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin Toplam Problem puanlarının ($\bar{X}$ =30.00), üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}$ =20.1) daha yüksek olduğudur.

Tablo 14’de görüldüğü gibi, en yüksek toplam problem puanı ortalamasına 13-14 yaş grubunda olup alt sosyo-ekonomik düzeydeki erkekler sahiptir ($\bar{X}=38.8$; $Ss=20.3$). En düşük puan ortalamasına ise, 13-14 yaş grubunda olup üst sosyo-ekonomik düzeydeki kızların sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}=12.4$; $Ss=16.9$).

Grupların aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15

Yaş, Sosyo-ekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Bilgi Formu’ nun Toplam Problem Alt Ölçeği Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Yaş	1720.72	2	860.361	2.248	.106
Sed	14009.92	2	7004.959	18.306	.000
Cinsiyet	997.00	1	997.004	2.605	.107
Yaş X Sed	8921.47	4	2230.368	5.829	.000
Yaş X Cinsiyet	146.37	2	73.187	.191	.826
Sed X Cinsiyet	1214.24	2	607.120	1.587	.205
Yaş X Sed X Cinsiyet	589.74	4	147.435	.385	.819
Hata	286612.91	749	382.661		
TOPLAM	325589.74	766			

Tablo 15 incelendiğinde gençlerin, toplam problem alt ölçeği puanları arasında, yaşa göre ($F=2.248$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık görülmezken, sosyo-ekonomik düzeye göre ($F=18.306$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre ($F=2.605$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık görülmezken, yaş ve sosyo-ekonomik düzey etkileşimine göre ($F=5.829$; $p<.05$) gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yaş ve cinsiyet ($F=.191$; $p>.05$), sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet ($F=1.587$; $p>.05$) ve son olarak da yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet ortak etkileşimlerine göre ($F=0.385$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Scheffe-F testi sonucunda alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin Toplam Problem alt ölçeği puanlarının ($\bar{X}=33.9$), üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=20.1$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

İkinci bir bulgu ise, orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin Toplam Problem puanlarının ($\bar{X}=30.00$), üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=20.1$) daha yüksek olduğudur.

Yaş ve sosyo-ekonomik düzey ortak etkileşiminde farkın kaynağının tespiti için yapılan Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi sonucuna bakıldığında, 12 yaş grubundaki alt sosyo-ekonomik düzeyden olan gençlerin Toplam Problem puanlarının ($\bar{X}=32.6$) ve 13-14 yaş grubunda olup orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}=34.2$), 12 yaş grubundaki üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=19.8$), 13-14 yaş grubunda üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=16.6$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

İkinci bir bulgu ise; 13-14 yaş grubundaki alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin Toplam Problem puanlarının ($\bar{X}=37.8$), 11 yaş grubundaki orta ve ($\bar{X}=25.3$) ve alt ($\bar{X}=24.9$) sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarından, 12 yaş grubundaki üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=19.8$), 13-14 yaş grubundaki üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=16.6$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Üçüncü bir bulgu ise; 12 yaş grubunda olup orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin Toplam Problem alt ölçeği puanlarının ($\bar{X}=29.5$), 13-14 yaş grubunda olup üst sosyo-ekonomik düzeyden olan gençlerin puanlarından ($\bar{X}=16.6$) daha yüksek olduğudur.

4.7. İçselleştirme Sorunları Alt Ölçeğine Göre Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmeleri ile Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmeleri Arasında Farklılık Olup Olmamasına İlişkin Bulgular

Bu kısımda, öğrencilerde görülen içselleştirme sorunlarına ilişkin öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmeleri arasında farklılık olup olmadığı sınanmıştır. Tablo 16'da analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 16

İçselleştirme Sorunları Alt Ölçeğine Göre Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmeleri ile Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmelerine İlişkin n , $\bar{X}$ ve t Değerleri

Değerlendirici Kaynaklar	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
1. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi	767	16.84	8.79	766	21.85	.000
2. Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmesi	767	8.85	6.25	766		

($t=3.291$; $p=.001$)

İçselleştirme Sorunları alt ölçeğinde, her iki bilgilendirici kaynağın alt ölçekler bazında karşılaştırılması sonucuna bakıldığında, öğrencilerin kendilerini değerlendirme puanlarının ($\bar{X}=16.84$), öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirme puanlarından ($\bar{X}=8.85$) daha yüksek olduğu görülmüştür ($t=21.85$; $p<.05$).

4.8. Dışsallaştırma Sorunları Alt Ölçeğine Göre Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmeleri ile Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmeleri Arasında Farklılık Olup Olmamasına İlişkin Bulgular

Bu kısımda, öğrencilerde görülen dışsallaştırma sorunlarına ilişkin öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmeleri arasında farklılık olup olmadığı sınanmıştır. Tablo 17’de analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 17

Dışsallaştırma Sorunları Alt Ölçeğine Göre Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmeleri ile Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmelerine İlişkin n , $\bar{X}$ ve t Değerleri

Değerlendirici Kaynaklar	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
1. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi	767	9.59	6.40	766	6.33	.000
2. Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmesi	767	7.42	8.53	766		

($t=3.291$; $p=.001$)

Dışsallaştırma Sorunları alt ölçeği için öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerinin öğrencileri değerlendirmeleri arasındaki farka bakıldığında, öğrencilerin kendilerini değerlendirme puanlarının ($\bar{X}=9.59$), öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirme puanlarından ($\bar{X}=7.42$) daha yüksek olduğu görülmüştür ($t=6.33;p<.05$).

4.9. Toplam Problem Davranışlar Alt Ölçeğine Göre Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmeleri ile Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmeleri Arasında Farklılık Olup Olmamasına İlişkin Bulgular

Bu kısımda, öğrencilerde görülen toplam problem alt ölçeğine ilişkin öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmeleri arasında farklılık olup olmadığı sınanmıştır. Tablo 18’de analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 18

Toplam Problem Davranışlar Alt Ölçeğine Göre Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmeleri ile Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmelerine İlişkin n, $\bar{X}$ ve t Değerleri

Değerlendirici Kaynaklar	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
1. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi	767	45.50	20.94	766	17.04	.000
2. Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmesi	767	29.02	20.62	766		

($t=3.291;p.001$)

Toplam Problem alt ölçeği için öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ile sınıf öğretmenlerinin öğrencileri değerlendirmeleri arasındaki farka bakıldığında, öğrencilerin kendilerini değerlendirme puanlarının ($\bar{X}=45.50$), öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirme puanlarından ($\bar{X}=29.02$) daha yüksek olduğu görülmüştür ($t=17.04;p<.05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın bulguları tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Bu araştırma, kısaca üç temel amaç kapsamında oluşturulmuştur. İlk olarak, 11-14 yaşları arasında olan öğrencilerin içselleştirme ve dışsallaştırma türündeki davranış problemleri ile toplam problem davranışlarını belirlemede öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerinde yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir.

İkinci temel amaç olarak ise, içselleştirme ve dışsallaştırma türündeki davranış problemleri ile toplam problem davranışları belirlemede öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmelerinde yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyete göre gruplar arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Üçüncü temel amaçta ise, öğrencilerin içselleştirme türündeki davranış problemleri ve dışsallaştırma türündeki davranış problemleri ve toplam problem davranışları değerlendirmede öğretmen değerlendirmeleri ile öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri arasında farklılık olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde, yukarıda açıklanan üç temel amaç doğrultusunda elde edilen bulgular tartışılarak, literatür bulgularıyla karşılaştırılmış ve genel değerlendirmeler yapılmıştır.

5.1. Yaş, Sosyo-ekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre İçselleştirme Sorunları Alt Ölçeği' ne İlişkin Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmeleri ve Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmeleri İle İlgili Bulgulara Yönelik Yorumlar

Bu bölümde yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyete göre öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine ilişkin araştırmanın 1.1. numaralı alt amacına ait bulgular ile öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmelerine ilişkin araştırmanın 2.1 numaralı alt amacına ait bulgular birlikte ele alınarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Hem öğrenci değerlendirmeleri hem de öğretmen değerlendirmeleri dikkate alındığında, alt sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrencilerin içselleştirme sorunlarının diğerlerinden yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuç, literatürde yer alan bazı araştırma bulgularının sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Duhig, Renk, Epstein ve Phares (2000), içselleştirme sorunları (sosyal içedönüklük, depresyon/anksiyete, somatik yakınmalar) konusunda ebeveynler (anne ve baba) arasındaki görüş birliğine ilişkin yaptıkları çalışmada, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin içselleştirme sorunlarının diğer düzeylere göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Ayrıca ebeveynlerin içselleştirme sorunlarına dair görüş birliği, alt sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrencilerde daha yüksek değerdedir. Lambert, Canute ve Lyubansky (1998), tarafından gerçekleştirilen ebeveyn ve öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi ile öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini karşılaştırdıkları çalışmada, alt sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrencilerin daha fazla içselleştirme sorunları yaşadıkları görülmüştür.

İçselleştirme Sorunlarının alt sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrencilerde daha yüksek olmasını etkileyen faktörlerden biri öğrencilerin aileleri tarafından daha fazla ihmal edilmeleri olabilir. İkinci olarak, yaşam şartlarının zorluğu da etkili olan faktörler arasında sayılabilir.

İçselleştirme Sorunlarına ilişkin hem öğrenciler hem de öğretmenler, cinsiyet açısından kızların erkeklere oranla daha fazla sorun yaşadıkları sonucuna varmışlardır.

Sourander, Helstela ve Helenius (1999), ebeveynleri ve gençleri değerlendirici grup olarak aldıkları çalışmalarında, kızların içselleştirme sorunlarını daha fazla yaşadıklarını saptamışlardır. Lambert, Canute ve Lyubanksy (1998), Verhulst ve Achenbach (1995), Verhulst, Achenbach, Ferdinand ve Kasius (1993), tarafından yapılan çalışmaların sonuçları da bu bulgu ile tutarlılık göstermektedir. Ergenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin değerlendirmeleri arasında yapılan karşılaştırmalarda, içselleştirme sorunlarının erkeklere kıyasla kızlarda daha fazla görüldüğü belirlenmiştir.

Bu bulgunun oluşumuna etkide bulunan faktörleri açıklayan Reynolds (1992)'a göre, erken sosyalleşme sürecinde, anne-çocuk etkileşimi örüntüsünde, bağlanma davranışlarında ve gelişimsel dönem boyunca çocuk ile çevre arasında kurulan etkileşimlerde cinsiyet farkı gözlemlenmektedir. Tüm bu nedenlere bağlı olarak içselleştirme sorunlarının erkeklere oranla kızlarda daha fazla görülmesi sorunuyla karşı karşıya kalınmaktadır. Ayrıca toplumsal cinsiyet rollerinin de etkisi ile kızların erkeklere oranla kendilerine ilişkin sorunları ifade etmede daha pasif bırakılmaları da bir etken olabilir. İçselleştirme sorunlarının erkeklere kıyasla kızlarda daha fazla görülmesine neden olan bir diğer etken ise, ergenliğe geçişte kızların erkeklere göre daha önce değişim sürecine girmeleridir. Fakat bu sürece girişte ortaya çıkan uyumsuz davranışların dışa yansması, toplumun etkisi ile davranışların sosyal kabul edilebilirlik sınırları içine sığdırılır. Bu gerekçeden dolayı kızlar kendilerini ifade etmede yaşadıkları sıkıntıları “ içe yönelim (içselleştirme)” tarzı ile başetmeye çalışmaktadırlar.

Öğrencilerin kendilerini değerlendirme sonuçlarında, öğretmenlerinin öğrencilerini değerlendirmelerinden farklı olarak, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet ortak etkileşimi açısından gruplar arasında anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır. Alt sosyo-ekonomik düzeyden olan kızlar ve erkekler ile orta sosyo-ekonomik düzeyden olan kızların içselleştirme sorunlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Wells, Deykin ve Klerman (1985)' nın ergenlerde depresyonu etkileyen risk faktörleri üzerine yaptıkları araştırmada, en büyük etkiye sahip risk faktörlerini ebeveynlerinin duygulanım bozukları ile ilgili geçmişi, çocukluk döneminde ebeveyn kaybı ve kız olmaları olarak bulmuşlardır. Diğer risk faktörleri ise, doğum sırası ve

kardeş etkisi, sosyo-ekonomik düzey, ırk, din, yaşanılan yöre, depresyona eşlik eden tıbbi kökenli bir hastalık, kariyer sahibi olmaya yönelik çaba, madde kullanımı ve stresli yaşam olayları olarak saptamışlardır.

Saul ve Payne, (1999), bazı spesifik hastalıkların yaygınlığı ile sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında depresyon ile alt sosyo-ekonomik düzeyden olma arasında yüksek bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Takakura ve Sakihara (2000), Bayram (1999), Toprak (1992) ve Erim (2001) tarafından yapılan çalışmalarda da kız öğrencilerin depresyon düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Leslie, Alison ve Meir (2002) ergenlik döneminde kızlarda depresyonun görülme kaynağı olarak menarşın etkisini inceledikleri araştırma sonucunda, ergenlik öncesinde erkekler ile kızların depresyon düzeyleri aynı seviyede iken, ergenlik dönemine geçişle beraber kızlarda depresyonun dikkate değer bir biçimde arttığı gözlenmiştir. Aaro, Haugland, Hetland, Torsheim, Saldam ve Wold (2001), psikolojik ve somatik yakınmalar açısından ergenleri karşılaştırdıkları çalışmalarında, somatik yakınmaların kızlarda daha fazla görüldüğünü saptamışlardır.

Araştırmada elde edilen bu sonuca etki eden olası faktörler açıklanmaya çalışıldığında, alt sosyo-ekonomik düzeyden olmanın, ideal yaşam standartlarının sağlanması için gerekli koşulların olmamasından kaynaklı “yoksunluk” ve “yoksulluk” durumunun insanları çaresizliğe sürüklediği ve bunun sonucunda oluşan rahatsızlık durumunun da “içe yönelim” (içselleştirme) tarzı ile bertaraf edilmeye çalışıldığı söylenebilir.

İçselleştirme Sorunları açısından öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmeleri sonuçlarında, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri sonucundan farklı olarak, yaş ve sosyo-ekonomik düzey ortak etkileşimi açısından gruplar arasında farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır. 11 yaş üst sosyo-ekonomik düzeydeki, 12 yaş alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki, 13-14 yaş alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin, 13-14 yaş grubundaki üst sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrencilere göre içselleştirme sorunlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Elde edilen bir diğer bulgu ise, 13-14 yaş grubundaki alt sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrencilerin, 12 yaş grubundaki öğrencilere kıyasla daha fazla içselleştirme sorunları yaşamakta olduklarıdır.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, Jean ve Susan (2002), tarafından çocuklarda depresyonla ilgili yaş, cinsiyet, ırk, sosyo-ekonomik düzey ve doğum sırasına ilişkin yaptıkları araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Jean ve Susan (2002) 8-11 yaşları arasındaki kızlarda depresyon belirtilerinin durgun bir süreçte iken 12-16 yaş arasında depresyon belirtilerinin hızla artmakta olduğunu saptamışlardır. Erkeklerde ise, 8-16 yaş arasında depresyon belirtileri durgun bir dönemde seyrettiği saptanmıştır.

Bu araştırma sonucunda da, 13-14 yaş grubu üst sosyo-ekonomik düzey dışında diğer gruplarda içselleştirme sorunlarının daha fazla görüldüğü saptanmıştır. Ayrıca, yaş düzeyi 13-14 olan ve alt sosyo-ekonomik düzeyden öğrencilerin içselleştirme sorunlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani yaşın artması ile beraber alt sosyo-ekonomik düzeyden olma ortak etkisinin, içselleştirme sorunlarının oluşumunda etkili bir olası faktör olduğu söylenebilir.

5.2. Yaş, Sosyo-ekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre Dışsallaştırma Sorunları Alt Ölçeği' ne İlişkin Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmeleri ve Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmeleri İle İlgili Bulgulara Yönelik Yorumlar

Bu bölümde yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyete göre öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine ilişkin araştırmanın 1.2. numaralı alt amacına ait bulgular ile öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmelerine ilişkin araştırmanın 2.2 numaralı alt amaca ait bulgular birlikte ele alınarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Hem öğrenci değerlendirmeleri hem de öğretmen değerlendirmeleri sonucunda, kız öğrencilere kıyasla erkek öğrencilerin daha fazla dışsallaştırma sorunları (suça yönelik davranışlar ve saldırgan davranışlar) yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, Duhig, Renk, Epstein ve Phares (2000), tarafından cinsiyet ile dışsallaştırma sorunlarına ilişkin ebeveyn değerlendirmelerindeki görüş birliğini araştırdıkları çalışmalarından elde edilen sonuçları desteklemektedir. Duhig, Renk, Epstein ve Phares (2000), dışsallaştırma sorunlarının erkeklerde daha çok görüldüğü sonucuna varmışlardır. Buna ek olarak, Lambert, Canute ve Lyubansky (1998), ğrencilerin kendilerini değerlendirmesi ve ebeveyn ile ğretmen değerlendirmeleri arasındaki görüş birliğine ilişkin yaptıkları çalışma sonucunda, her üç bilgilendirici kaynağın da dışsallaştırma sorunlarının erkeklerde daha fazla yaşandığını ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Achenbach, Dmeni ve Rescorla (2002), 1981,1989 ve 1991 yıllarında Amerika Birleşik Devleti'nde yerel örneklemleri üzerinde yaptıkları araştırmalarda, dışsallaştırma sorunları kapsamında olan (Dikkat Sorunları, DSM tabanlı Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Sorunu ve Hiperaktivite-Düşünmeksizin Hareket Etme alt testlerinde) davranışlarda, erkek öğrencilerin kıızlara göre daha yüksek değerlere sahip olduklarını saptamışlardır. Bir başka çalışmada da; Verhulst ve Achenbach (1995), erkeklerde dışsallaştırma sorunlarının kıızlara oranla fazla yaşandığı sonucuna varmışlardır. Abecassis, Hartup, Haselager, Scholte ve Van Lieshout (2002), orta çocukluk ve ergenlik dönemi üzerine yaptıkları çalışmada, antisosyal ve yıkıcı davranışların erkeklerde, saldırgan olmayan davranışlar, haklarını savunamama pasif kalma, işbirliğine açık olmama, çekingenlik ve depresyonun daha çok kıızlarda görüldüğünü saptamışlardır.

Erkek ğrencilerin kıızlara kıyasla daha fazla dışsallaştırma sorunları yaşamalarında, erkeklerin kişilerarası iletişimdeki davranış tarzlarında daha çok güç kullanarak isteklerine ulaşmaya yönelik tarzlar edinmelerini pekiştiren erken çocukluk döneminden bu yana geçirdikleri sosyalleşme süreci yaşantılarının önemli etkisi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin kendilerini değerlendirme sonuçlarına göre, ğretmenlerinin kendilerini değerlendirmelerinden farklı olarak, yaş düzeyine göre 13-14 yaş grubundaki öğrencilerin dışsallaştırma sorunlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, Duhig, Renk, Epstein ve Phares (2000)'ın dışsallaştırma sorunlarını değerlendirmede ebeveynler arasındaki görüş birliğine ilişkin yaptıkları çalışmada ulaşılan sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Duhig, Renk, Epstein ve Phares (2000), öğrencileri yaş grupları açısından ele almış ve erken çocukluk dönemini 3-5 yaş arası, orta çocukluk dönemini 6-12 yaş arası, ergenlik dönemini ise 13-19 yaş arası olarak sınıflandırmışlardır. Ergenlik dönemindeki gençlerin dışsallaştırma davranışlarına ilişkin hem annelerin hem de babaların görüş birliği oranı diğer yaş kategorilerine kıyasla daha yüksek çıkmıştır.

Araştırmanın bu sonucunun oluşumunda etkili olan olası faktörlerden biri, son çocukluk döneminden ergenlik dönemine geçişin, sorunların çokça yaşandığı kritik bir dönem olması olabilir. Bu nedenle yaşça büyük olan öğrencilerde dışsallaştırma sorunları daha fazla görülmüştür. İkinci olası bir faktör ise, yaşla birlikte yaşanan problemlerde artış olması olabilir. Karşılaşılan problemlere ilişkin başvuru alan başetme mekanizmalarının da diğerlerini dönüştürücü, yıkıcı, öfke patlamaları şeklinde oluşu da önemli bir etken olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerini dışsallaştırma sorunları açısından değerlendirmeleri sonucunda, öğrencilerin kendilerini değerlendirme sonuçlarından farklı olarak, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrencilerin üst sosyo-ekonomik düzeyden olanlara göre daha fazla dışsallaştırma sorunları gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca orta sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrencilerin dışsallaştırma sorunlarının üst sosyo-ekonomik düzeyden olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada ulaşılan bu sonuç, Keiley, Bates, Dodge ve Pettit (2000) tarafından gerçekleştirilen ve alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların dışsallaştırma sorunlarının daha yüksek olduğunu saptadıkları araştırmanın sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Diğer yandan Duhig, Renk, Epstein ve Phares (2000) sosyo-ekonomik düzeyi farklı olan öğrencilerde ebeveyn değerlendirmesi kriterine göre, dışsallaştırma sorunlarına ilişkin görüş birliğini saptadıkları çalışmada, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin dışsallaştırma sorunlarının alt düzeyden olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca ebeveynlerin dışsallaştırma sorunları hakkındaki görüş birliği uyuma oranı, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrenciler üzerinde daha yüksek değerde olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin öğrencilerini dışsallaştırma sorunları açısından değerlendirmeleri sonucunda, sosyo-ekonomik düzey ve yaş ortak etkileşimine göre, 13-14 yaş grubundaki orta sosyo-ekonomik düzeyden öğrenciler, aynı yaş grubundaki üst sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrencilere göre daha fazla dışsallaştırma sorunu yaşamaktadır. Ayrıca, 13-14 yaş grubundaki alt sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrencilerin, aynı yaş grubundaki üst sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrencilerden daha fazla dışsallaştırma sorunları gösterdikleri saptanmıştır.

Araştırma sonucunun oluşumunda etkili olan olası faktör, yaşla beraber yani ergenliğe geçiş süreciyle beraber sorun alanlarının artması ve bu sorunların üstesinden gelirken ergenlerin uyumsuz birtakım başa çıkma stratejileri kullanmaları olabilir.

5.3. Yaş, Sosyo-ekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre Toplam Problem Davranışlar Alt Ölçeği' ne İlişkin Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmeleri ve Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmeleri İle İlgili Bulgulara Yönelik Yorumlar

Bu bölümde yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyete göre öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine ilişkin araştırmanın 1.3. numaralı alt amacına ait bulgular ile öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmelerine ilişkin araştırmanın 2.3 numaralı alt amaca ait bulgular birlikte ele alınarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Hem öğrenci değerlendirmeleri hem de öğretmen değerlendirmesi sonucunda, alt sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrencilerin diğer sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrencilerden daha fazla Toplam Problem Davranışlar gösterdikleri saptanmıştır.

Stanger ve Lewis (1993)' in çalışmasında toplam problem davranışlar alt ölçeğinde değerlendirici bilgi kaynakları (öğretmen, ebeveyn ve öğrenci) alt sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrencilerin diğer sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrencilere göre daha fazla sorun yaşadıkları sonucuna varmışlardır.

Öğretmen değerlendirmeleri sonucunda, öğrencilerin kendilerini değerlendirme sonuçlarından farklı olarak, yaş ve sosyo-ekonomik düzey ortak etkisine göre, 12 yaş grubundaki alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrenciler ile 13-14 yaş grubundaki orta sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrenciler, 13-14 yaş grubundaki üst sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrencilerden daha fazla toplam problem davranış sorunları göstermektedir. İkinci bir sonuç ise, 13-14 yaş grubundaki alt sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrenciler, 11 yaş grubundaki orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki, 12 yaşındaki üst sosyo-ekonomik düzeydeki ve 13-14 yaş grubundaki üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerden daha fazla toplam problem davranış sorunları göstermektedir. Üçüncü sonuç ise, 12 yaş grubundaki orta sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrenciler, 13-14 yaş grubundaki üst sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrencilerden daha fazla toplam problem davranış sorununa sahiptirler.

Crijen, Achenbach ve Verhulst (1997)' un 12 farklı kültürde yaptıkları araştırma sonucunda erkeklerde toplam problem davranışlar ve dışsallaştırma sorunlarının kızlar göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca toplam problem davranış sorunlarının yaşla birlikte azaldığı saptanmıştır.

5.4. İçselleştirme Sorunları, Dışsallaştırma Sorunları ve Toplam Problem Davranışlar Alt Ölçeklerinde Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmeleri ile Öğretmenlerin Öğrencilerini Değerlendirmeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgulara Yönelik Yorumlar

Bu bölümde, içselleştirme sorunları, dışsallaştırma sorunları ve toplam problem davranışlar alt ölçeklerine göre öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmeleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın, İçselleştirme Sorunlarına dair öğrenci ve öğretmen değerlendirmesine ilişkin 3.1 numaralı alt amacına ait bulgular, Dışsallaştırma Sorunlarına dair öğrenci ve öğretmen değerlendirmelerine ilişkin 3.2. numaralı alt amacına ait bulgular, Toplam Problem Davranışlarına dair öğrenci ve öğretmen değerlendirmelerine ilişkin 3.3. numaralı alt amacına ait bulgular birlikte ele alınarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın 3.1., 3.2. ve 3.3. numaralı alt amaçlarında, içselleştirme sorunları, dışsallaştırma sorunları ve toplam problem davranışlar açısından, öğrencilerin kendilerini değerlendirme ölçümleri ile öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirme ölçümleri arasında farklılık olup olmadığı sınıanmıştır. Bulgular kısmında Tablo 16, Tablo 17 ve Tablo 18' de görüldüğü gibi, öğretmenlerin değerlendirmelerine kıyasla, öğrenciler kendilerini daha fazla sorunlu olarak belirtmişlerdir.

Literatüre bakıldığında araştırmada elde edilen bu sonuca paralel sonuçlara ulaşılan çalışmaların olduğu görülmüştür. Stanger ve Lewis (1993), öğrencilerin kendilerini değerlendirme sonuçları ile öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme sonuçlarını içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları açısından karşılaştırdığında, öğrencilerin kendilerine ilişkin değerlendirme aktarımlarında sorun davranışlar en yüksek düzeyde iken, öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki aktarımları en düşük düzeydedir.

Achenbach, Bird, Canino, Phares, Gould ve Rubio-Stipec (1990), gençlerin kendilerini değerlendirmeleri ile ebeveyn ve öğretmenlerin değerlendirmeleri arasındaki görüş birliğinin derecesine ilişkin yaptıkları çalışma sonucunda, gençlerin, ebeveyn ve öğretmenlerine göre kendilerine ilişkin daha fazla sorun davranış ifade ettikleri saptanmıştır. Bir başka araştırma sonucunda ise, Lambert, Canute ve Lyubansky (1998), 365 Jamaikalı ve Amerikalı genç üzerinde yaptıkları kültürlerarası çalışmada, öğretmen, ebeveyn ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine ilişkin görüş birliği uyuşumunda, her iki kültürde de öğrencilerin, öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin aktarımlarına kıyasla kendileri hakkında daha fazla sorun davranış ifade ettikleri saptanmıştır.

Araştırmada elde edilen bu sonucun olası açıklamalarından biri, çocuklar, içselleştirme sorunlarını içeren davranışları ebeveynlerine karşı rahatlıkla gösterebilirlerken, öğretmenlerine bu tür davranışları gösterememeleridir (Stanger ve Lewis, 1993). İçselleştirme davranışlarının tersine dışsallaştırma davranışları açıkça gözlenebildiği için ve rahatlıkla sorun yaratabildikleri için diğerleri tarafından gözlenmeleri içselleştirme sorunlarına göre daha kolaydır.

Yukarıda açıklanan gerekçe dışında, bu araştırmada öğretmenlerin hem içselleştirme hem dışsallaştırma sorunları ve toplam problem davranışları değerlendirmede yetersiz kalmalarının olası nedenlerine bakıldığında, kalabalık sınıf mevcudu, her bir öğrenciyle ilgilenmek için öğretim saati dışında yeterli zamanın olamaması ve iletişim eksikliği geçerli nedenlerdir. Ayrıca çocukların davranışlarını değerlendirme üzerinde öğretmenlik mesleği alanında yeterli bilgiye sahip olunmaması da önemli bir noktadır.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırmanın bulguları, öğrencilerin içselleştirme sorunları, dışsallaştırma sorunları ve toplam problem davranışlarının yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyete değişkenlerine göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda varılan ikinci genel bulgu ise, öğrencilerin içselleştirme ve dışsallaştırma türünden problem davranışlarına ilişkin olarak öğretmenlere göre öğrenciler kendilerinde daha fazla problem davranış ifade etmişlerdir.

İçselleştirme Sorunları açısından, kendilerini değerlendiren alt sosyo-ekonomik düzeyden olan kız öğrenciler diğerlerinden daha çok problem davranışa sahip olduklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde öğretmenlerin değerlendirmelerinde de, alt sosyo-ekonomik düzeyden kız öğrenciler için daha fazla sorun davranışın belirtildiği gözlenmiştir. Yani her iki grupta, alt sosyo-ekonomik düzeyden kız öğrencilerin içselleştirme sorunlarını daha fazla gösterdiklerini ileri sürmüşlerdir.

İçselleştirme sorunları açısından kendilerini değerlendiren kızlar, erkeklere göre daha fazla sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde öğretmen değerlendirmelerinde de, kız öğrencilerin daha fazla içselleştirme sorunu yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özetle, her iki değerlendirici grupta kızların içselleştirme sorunlarını daha fazla yaşadıkları sonucuna varmışlardır.

Dışsallaştırma sorunları açısından, kendilerini değerlendiren erkekler kızlara göre kendilerinin daha fazla bu tür davranışlar sergilediklerini ifade ederken, aynı şekilde öğretmenlerde erkek öğrencilerin daha fazla dışsallaştırma sorunu gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Böylece her iki değerlendirici grupta , erkeklerde dışsallaştırma sorunlarının daha fazla görüldüğüne ilişkin aynı sonucu ifade etmişlerdir.

Toplam problem davranışlar açısından kendilerini değerlendiren alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler diğer sosyo-ekonomik düzeydeki gruplara kıyasla kendilerini daha sorunlu olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmelerinde de, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin daha fazla sorun yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

İçselleştirme Sorunları, Dışsallaştırma Sorunları ve Toplam Problem Davranışlar açısından, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmelerinin karşılaştırılması sonucunda, öğrencilerin, öğretmenlerinin aktarımına kıyasla daha fazla problem ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda gelecekteki araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1. İçselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının oluşumunda etkili olan yordayıcı faktörler (risk faktörleri ve koruyucu faktörler gibi) üzerine ilişkin bir çalışma tasarlanabilir.
2. İçselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının seyrine ilişkin farklı yaş grubunda olan öğrencilerle (okul öncesinden 12. sınıfa kadar) betimsel nitelikte çalışmalar yapılabilir. Ayrıca bu örneklem grubunda, gelişimsel dönemlerden geri olma, başarı performansına ilişkin isteklilik, v.b. ilgili değişkenlerle çalışılarak, bu sorunların oluşumunu tetikleyici faktörler üzerine çalışılabilir.
3. İçselleştirme sorunlarının kızlarda, dışsallaştırma sorunlarının ise erkeklerde daha fazla görüldüğü saptanmıştır. Cinsiyet değişkeninin içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarında birincil etkide olan bir faktör olduğu saptanmıştır. Cinsiyeti oluşturan bileşenlere ilişkin biyolojik cinsiyet, psikolojik cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rolleri ile içselleştirme dışsallaştırma sorunları arasındaki bağlantıya ilişkin çalışma yapılabilir.

4. Araştırmada alt sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrencilerde dışsallaştırma ve içselleştirme sorunları diğer düzeylere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının oluşumuna etkileyen faktörleri incelemek amacıyla çalışmalar yapılabilir.
5. Araştırmada bilgilendirici kaynak olarak iki grup (öğretmen ve öğrenci) ele alınmıştır. Çoklu bilgilendirici kaynak kullanılarak, bunlar akran grubu değerlendirmesi, ebeveyn değerlendirmeleri, davranış gözlem skalaları, sosyometrik değerlendirme v.b. ölçümler kullanılarak davranış değerlendirmesi için farklı bilgilendirici kaynaklardan karşılaştırmalı bilgiler sağlanabilir.
6. Araştırmada uygun örnekleme alma yöntemi izlenmiştir, tabakalı örnekleme alma yöntemi izlenerek araştırmanın sonuçlarını genellemede daha güvenilir bir yol izlenebilir.
7. Öğrencilerin sorunlarının erken dönemde farkedilmesine yönelik olarak, öğrenci davranışlarını değerlendirme hakkında öğretmenlere ve uygulayıcılara yönelik bilgi verici rehberlik çalışmaları sunulabilir.
8. Önleyici/Koruyucu Rehberlik Hizmetleri kapsamında, sorun davranışlar süregen hale gelmeden önce, öğrencilerle duyguların yönetimi, saldırganlığın uygun olarak ifade edilmesi, sosyal beceri eğitimi ve kişilerarası iletişim becerileri hakkında grup çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aaro, L.E., Haugland, S., Hetland, J., Torsheim, T., Saldam, O., Wold, B. (2001) Psychological and Somatic Complaints Among Adolescents *Tidsskrift for Den Norske Laegeforening*.121, (25),2923-2927.
- Abecassis, M., Hartup, W., Haselager, G., Scholte, R., Van Lieshout, C. (2002) Mutual Antipathies and Their Significance in Middle Childhood and Adolescence, *Child Development*, 73, (5), 1543-1556.
- Achenbach, T.M.(1993) The Cross-Informant Comparison Program Version 4.0, University of Vermont, Department of Psychiatry. Burlington
- Achenbach, T.M. (1995) Empirically Based Assessment and Taxonomy : Applications to Clinical Research. *Psychological Assessment*. 7,(21), 261-274.
- Achenbach, T.M., Bird, H.R., Canino, G.J., Phares, V., Gould, M., Rubio-Stipec,M., (1990) Epidemiological Comparisons of Puerto Rican and United States Mainland Children: Parent, Teacher and Self-Reports. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29:84-93.
- Achenbach, T.M., Edelbrock, C. (1986). Manual For The Teacher's Report Form and Teacher Version of Child Behavior Profile. University of Vermont Department of Psychiatry. Burlington.
- Achenbach,T.M.,Dümenci,L.,Rescorla,L.A.(2002) Is American Student Behavior Getting Worse? Teacher Ratings Over an 18-Year Period. *School Psychology Review*, 31,(3),428-442.

Achenbach, T.M., McConaughy, S. (1997). Empirically Based Assessment Of Child and Adolescent Psychopathology: Practical Applications. Second Edition. Volume 13. Developmental Clinical Psychology and Psychiatry Series. Sage Publications. London.

Achenbach, T.M., McConaughy, S. H. (1992) Taxonomy of Internalizing Disorders of Childhood and Adolescence, Reynolds, W.M. (Ed.), Internalizing Disorders of Childhood and Adolescents. New York, Wiley

Albayrak-Kaymak, D. (1991) , Interpersonal Behavior Patterns: A Dualistic View. *Unpublished Doctoral Thesis*. University of Minnesota.

Albayrak- Kaymak, D. (1994), Kişilerarası Davranış Biçimlerine Dualist Bir Bakış: İçselleştirme ve Dışsallaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (32), 35-46.

Albayrak-Kaymak, D. (1999). Internalizing and Externalizing: Screening for both problem youth. *International Journal of Advancement of Counseling*, 21, 125-137.

Alfons, C., Bengi-Arslan, L., Verhulst, C.F. (2000) Teacher-Reported Problem Behaviour in Turkish Immigrant and Dutch Children: A Cross-Cultural Comparison. *Acta Psychiatrica Scandinavica* 102,(6):439-444.

Aunola, K., Stattin, H., Nurmi, J.E. (2000) Adolescents' Achievement Strategies, School Adjustment, and Externalizing Internalizing Problems Behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*. 29, (3), 289-306.

Bacanlı, H. (1997) Sosyal İlişkilerde Benlik Kendini Ayarlamının Psikolojisi. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Baltaş, Z. (2000) Sağlık Psikolojisi, Birinci Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Bayram, D. (1999) Bir Grup Gençte Ruhsal Belirti ile Sosyal Destek İlişkisi. *Doktora Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Butler, S.M., Mackay, S.A., Dickens, S.E.(1995) Maternal and Adolescent Ratings of Psychopathology in Young Offender and Non-Clinical Males. Clarke Institute of Psychiatry.
http://www.cpa.ca/cjbsnew/1995/january/abs_butler.html

Büyüköztürk, Ş. (2002) Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı. Pegem Yayıncılık. Ankara.

Caroline,G., McKnight, E.,Scott,H., Suldo,S. (2002) Relationships Among Stresful Life Events, Temperament, Problem Behavior, and Global Life Satisfaction in Adolescents. *Psychology in the Schools*. 39, (6),677-687.

Christoph-Stainhausen, H., Winkler-Metzke, (2001)Risk, compensatory, vulnerability, and protective factors influencing mental health in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*; 30, (3).

Crijen, A.A., Achenbach, T.M., Verhulst, F.C. (1997) Comparisons of Problems by Parents of Children 12 Cultures: Total Problems, Externalizing and Internalizing. *Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 36, (9),1269-1277.

Coleman, M.C., (1992). Behavior Disorders: Theory and Practice, Second Edition. University of Texas.

Duhig, A.M.,Renk, K.,Epstein, M.K.,Phares, V. (2000) Interparental Agreement on Internalizing and Externalizing and Total Behavior Problems: A Meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7, 435-453

Engin, C.(1996) Veli ve Öğretmenlerin Algılarına Göre İlkokul Psikolojik Danışmanın Rol ve İşlevleri. III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Adana.

Eralp Demir, D. (1997) İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinde Depresif Bozuklukların Görülme Sıklığı ve Depresif Bozukluğu Olan Çocuk ve Ergenlerin Özellikleri. İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Çocuk Psikiyatrisi Ana Bilim Dalı. *Tıpta Uzmanlık Tezi*. İstanbul.

Erim, B. (2001) Yetiştirme Yurtlarında ve Aileleri Yanında Yaşayan Ergenlerin, Benlik Saygısı, Depresyon ve Yalnızlık Düzeyleri ile Sosyal Destek Sistemleri Açısından Karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erol, N. (1998) Çocuk ve Gençlerde Ruh Sağlığı : Yeterlik Alanları, Davranış ve Duygusal Sorunların Dağılımı. Türkiye Ruh Sağlığı Profili Raporu. T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.

Gjerde, P.F., Block, J., Block, J.H.(1988) Depressive Symptoms and Personality During Late Adolescence: Gender Differences in The Externalization-Internalization of Symptom Expression. *Journal of Abnormal Psychology*. 97, (4), 475-486.

Jean, T., Susan, N.H.(2002) Age, Gender, Race and Socioeconomic Status and Birth Cohort Differences on The Children's Depression Inventory: A Meta Analysis. *Journal of Abnormal Psychology*. 111, (4), 578-588.

Karasar, N.(1994) Bilimsel Araştırma Yöntemi. 6.Basım. Ankara.

Keiley, M.K., Bates, J.E., Dodge, K.A., Pettit, G. S.(2000) A Cross-Domain Growth Analysis: Externalizing and Internalizing Behaviors During 8 Years of Childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 28, (2), 161-179.

Keskin, P.(1995) Lise Öğrencilerinde Görülen Ruhsal Belirtiler ve Öğretmenlerin Ruhsal Sorunları Seçebilmeleri.*Hemşirelik Programı Bilim Uzmanlığı Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Kılıççı, Y.(1992) Okulda Ruh Sağlığı, Şafak Matbaası, Ankara.

Kuzgun, Y. (1997) Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Beşinci Basım. Ankara.

Lambert,M.C., Canute, C., Lyubansky,M. (1998) Behavioral and Emotional Problems Among Adolescents of Jamaica and The United States: Parent, Teacher and Self-Reports For Ages 12 To 18. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 6,(3),180-188.

Leslie, B., Alison, S., Meir, S. (2002) The Roots of Depression in Adolescent Girls: Is Menarche The Key? *Current Psychiatry Reports*. 4, (6),449-460.

Merrell, K.W.(1999) Behavioral, Social and Emotional Assessment of Children and Adolescents. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, London. 26-64, 211-238,241-272.

Özdamar, K. (1999) Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-1 SPSS-MINITAB. Kaan Kitabevi.2.Baskı, Eskişehir.

Özdoğan, B.,(1997) Çocuk ve Oyun.İkinci Baskı. Ankara.

Özgül, D. (1995) The Impact of Early Childhood Parental Loss On Children's Self Concept, Peer Relations, Emotional and Behavioral Problems, And School Achievement. *M.A. Boğaziçi University*.

Reynolds,W.(1992) The Study of Internalizing Disorders in Children and Adolescents (ed:Reynolds,W.) Internalizing Disorders in Children and Adolescents. A Wiley-Interscience Publication. Canada.

- Silverman, S., DiGiuseppe, R.(2001) Cognitive –Behavioral Constructs and Children’s Behavioral Emotional Problems. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive –Behavior Therapy*. 19, (2), 119-134.
- Smith, S., Archer, J., (2000) “The Developmental School Counselor and Mental Health Counseling”, Wittmer, J.,(Ed.) Managing Your School Counseling Program: K-12 Developmental Strategies, Second Edition. Education Media Corporation, Minneapolis.
- Saul, C., Payne, N. (1999) How Does Prevalence of Specific Morbidities Compare with Measures of Socio-economic at Small Area Level? *Journal of Public Health Medicine*, 21, (3), 340-347.
- Sourander, A., Helstela, L., Helenius, H. (1999). Parent-adolescent agreement on emotional and behavioral problems, *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 34, (12),657.
- Stanger, C., Lewis, M. (1993) Agreement Among Parents, Teachers and Children on Internalizing and Externalizing Behavior Problems. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22,(1), 107-115.
- Takakura, M., Sakihara, S. (2001) Psychological Correlates of Depressive Symptoms Among Japanese :High School Students. *Journal of Adolescent Health*. 28,(1), 82-89.
- Taşdelen, N., (1995) Examination of The Effects of Perceived Psychological Maltreatment of Mothers on Adolescent’s Self Concept, Emotional and Behavioral Problems, and Academic Achievement. M.A. Bogazici University.
- Toprak, G. (1992) Lise Öğrencilerinde Sınav Kaygı Düzeyi ve Ruhsal Belirti Dağılımı. *Yüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniversitesi.

- Verhulst, F.C. (1995) A Review Studies of Community Studies. The Epidemiology of Child and Adolescent Psychopathology. New York: Oxford University Press. London.
- Verhulst, F.C., Achenbach, T.M. (1995) Empirically Based Assessment and Taxonomy of Psychopathology: Cross-cultural Applications. *European Child and Adolescent Psychiatry*. 4; 61-76.
- Verhulst, F.C., Achenbach, T.M., Ferdinand, R.F., Kasius, M.C. (1993) Epidemiological Comparisons of American and Dutch Adolescents' Self-Reports. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 1135-1144.
- Weisz, J.R., Eastman, K.L. (1995) Cross National Research on Child and Adolescent Psychopathology. Velhust, H.M.(ed.) The Epidemiology of Child and Adolescent Psychopathology. New York: Oxford University Press, London.
- Wells, V.E., Deykin, E.Y., Klerman, G.L. (1985). Risk Factors for Depression in Adolescence. *Psychiatric Developments*. 3, (1), 83-108.

EK:1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU VE SOSYO EKONOMİK DÜZEY BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci,

Seni daha iyi tanımak için aşağıdaki soruları hazırladık. Lütfen her soruyu dikkatlice oku ve sana uygun gelen kısma çarpı (X) işareti koy. Her bir soruya bir tane çarpı işareti (X) koy ve lütfen soruların hepsini yanıtla.

1. Adım Soyadım:

2. Sınıfım:

3. Yaşım:

4. Cinsiyetim: () Kız () Erkek

5. Ailende kaçınıcı çocuksun?

6. Annem ve Babam : () Beraber yaşıyorlar () Boşandı () Aynı yaşıyorlar

7. Babam: () Yaşıyor () Ölü

8. Annem : () Yaşıyor () Ölü

9. Babam : () Öz () Üvey

10. Annem: () Öz () Üvey

11. Babamın Öğrenim Durumu:

a. () Okula hiç gitmemiş b. () İlkokul mezunu c. () Ortaokul mezunu

d. () Lise mezunu e. () Yüksek okul mezunu veya üniversite mezunu

f. () İleri eğitim görmüş (mastur, doktora)

12. Annemin Öğrenim Durumu:

a. () Okula hiç gitmemiş b. () İlkokul mezunu c. () Ortaokul mezunu

d. () Lise mezunu e. () Yüksek okul mezunu veya üniversite mezunu

f. () İleri eğitim görmüş (mastur, doktora)

13. Babamın Mesleği: (Yaptığı iş nedir?) Lütfen buraya yazınız.....

14. Annemin Mesleği : (Yaptığı iş nedir) Lütfen buraya yazınız.....

15. Annem, Babam, kardeşlerim ve kendimi de sayarsam benim ailem:

a. () 7 kişiden fazla b. () Toplam 6 kişi c. () Toplam 5 kişi d. () Toplam 4 kişi

e. () Toplam 3 kişi

16. Şu anda oturduğumuz ev: a. () Kira b. () Kendimize ait c. () Lojman

17. Oturduğumuz evde ısıtmak için ;

a. () Odun sobası kullanıyoruz b. () Elektrikli soba kullanıyoruz c. () Kalorifer kullanıyoruz.

d. () Kat kaloriferi kullanıyoruz e. () Klima kullanıyoruz

18. Oturduğumuz evde serinlemek için ;

a. () Hiçbir şey kullanmıyoruz b. () Vantilator kullanıyoruz c. () Klima kullanıyoruz

19. Ailemin aylık geliri: (Lütfen bir seçeneğe çarpı işareti koyunuz)

a. () 300 milyondan daha az

b. () 301 milyon ile 400 milyon arasında

c. () 401 milyon ile 500 milyon arasında

d. () 501 milyon ile 600 milyon arasında

e. () 601 milyon ile 700 milyon arasında

f. () 701 milyon ile 800 milyon arasında

g. () 801 milyon ile 900 milyon arasında

h. () 901 milyon ile 1 milyar arasında

i. () 1 milyardan daha fazla

20. Ailemin sahip olduğu eşyalar ; (eğer var ise parantezin içine X işareti koy, yok ise boş bırakın.

a. () Buzdolabı

b. () Derin dondurucu

c. () Ev telefonu

d. () Cep telefonu

e. () Otomatik çamaşır makinası

f. () Bulaşık makinası

g. () Uzaktan kumandalı müzik seti

h. () Kablolu veya uydulu televizyon

i. () Bilgisayar

j. () Ailemin kendine ait evi

k. () Arabamız

l. () Yazlık evimiz ya da yayla evimiz

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI :B.02.14MEM.101.00.05.040/
KONU: Tez Çalışması

10.04.2001* 14019

VALİLİK MAKAMINA
ADANA

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 05.04.2001 tarih ve 618-2001 sayılı yazılarında;

Enstitüleri Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden Ferah ÇEKİCİ'nin danışmanı Doç.Dr.S.Sonay GÜÇRAY'ın yönetiminde hazırlamakta olduğu "İlköğretim 5., 6.. ve 7. sınıf öğrencilerinin Duygusal ve Davranışsal Sorunlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi-Adana İli Merkez Örneği-"başlıklı tezi için Adana İli sınırları içinde yer alan İlköğretim okullarında öğretmenlere ilişkin "Öğretmen Bilgi Formü Ölçeği ve öğrencilere ilişkin ise "11-18 yaş grubu Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeği" uygulayabilmek için izin talep edilmekte olup, ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu tez çalışmasının ilişikteki anket doğrultusunda, İlimiz Seyhan ve Yüreğir İlçesi dahilindeki okullarımızda adı geçen kişi tarafından, Eğitim-Öğretimi aksatmadan, uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamiarınızda da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Duran TETİK
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
10.04/2001
Etilent EGRİBOZ
Vali an
Vali Yardımcısı

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı Ferah ÇEKİCİ
Ünvanı Araştırma Görevlisi
Doğum Yeri – Yılı Alanya, 1977
e-mail fcekici@cu.edu.tr

Öğrenim Durumu:.

1998-2003 Yüksek Lisans Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
1994-1998 Lisans- Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık Anabilim Dalı
1991-1994 Lise – Antalya Lisesi / Antalya
1987-1991 Ortaokul- Atatürk Ortaokulu / Antalya
1983-1987 İlkokul- Atatürk İlkokulu Kumluca / Antalya

Görevleri:

1999- Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı' nda Araştırma Görevlisi
1998-1999 Seyhan Rotary Anadolu Lisesi Rehber Öğretmeni Yüreğir / Adana