

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÇOCUK EĞİTİMEVLERİNDE
BARINDIRILAN ERGENLERİN İLETİŞİM
VE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

Gamze Aktuğ

**İzmir
2010**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÇOCUK EĞİTİMEVLERİNDE
BARINDIRILAN ERGENLERİN İLETİŞİM
VE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

Gamze Aktuğ

**Danışman
Prof. Dr. Ayfer Kocabaş**

**İzmir
2010**

TEŞEKKÜR

Tez konusunun belirlenmesinde ve tezin yazılması aşamasında değerli fikir ve yorumlarımı aldığım bana her türlü desteği sağlayan tez danışmanım ve sevgili hocam Prof. Dr. Ayfer Kocabaş'a, araştırmanın analizleri konusunda katkı ve önerileri için zamanını esirgemeyen Prof. Dr. Yurdal Topsever'e ve Araş. Gör. Alp Giray Kaya'ya teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, araştırmada sürekli beni destekleyerek her türlü yardımı sağlayan Psk. Abdurrahman Çalışkan'a; çalışma boyunca araştırma sürecinin sevinç ve sıkıntılarını benimle paylaşan ve bana sürekli destek ve yardımcı olan eşime ve çocuklarıma; uygulama yaptığım kurumlardaki sosyal hizmet uzmanı, psikolog ve öğretmen arkadaşlarıma ve tüm öğrencilere bilime verdikleri destekten dolayı teşekkür ederim.

Yararlı Olması Dileğiyle

Gamze Aktuğ

Ocak 2010

İÇİNDEKİLER

	<u>sayfa</u>
TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLO LİSTESİ.....	iv
ŞEKİL LİSTESİ	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	ix
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1 PROBLEM DURUMU.....	1
1.1.1 Suçun Tanımı ve Suç – Suçluluk Olgusu	3
1.1.1.1 Suça İtilmiş Ergen	7
1.1.1.1.1 Çocuk Eğitimevleri	11
1.1.2 İletişim	13
1.1.2.1 İletişim Süreci ve Temel Öğeleri.....	13
1.1.2.2 İletişim Türleri	15
1.1.2.2.1 Kişi İçi İletişim	15
1.1.2.2.2 Kişilerarası İletişim.....	15
1.1.2.2.2.1 Sözlü İletişim	16
1.1.2.2.2.2 Sözsüz İletişim	17
1.1.2.2.2.3 Kişilerarası İletişim Çatışmalarının Nedenleri.....	18
1.1.2.2.3 Örgüt İçi İletişim	19
1.1.2.2.4 Kitle İletişimi	19
1.1.2.3 İletişimin Etkinliği	20
1.1.2.4 İletişimin Geliştirilmesine Yarayan Beceriler	21
1.1.3 Sosyal Beceriler	21
1.1.3.1 Ergenler ve Sosyal Beceri Eğitimi	24
1.1.3.2 Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi	26
1.2 AMAÇ VE ÖNEM	27
1.3 PROBLEM CÜMLESİ	28
1.4 ALT PROBLEMLER.....	28
1.5 SAYILTIKLAR.....	29

1.6 SINIRLILIKLAR.....	29
1.7 TANIMLAR	29
1.8 KISALTMALAR	29
BÖLÜM II: İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	30
2.1. Suça İtilmiş Ergenlerle İlgili Yapılan Araştırmalar	30
2.1.1. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	30
2.1.2. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	30
2.2. İletişim Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar	35
2.2.1. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	35
2.2.2. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	38
2.3. Sosyal Beceri Düzeyleri İle İlgili Yapılan Araştırmalar	40
2.3.1. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	40
2.3.2. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	43
BÖLÜM III. YÖNTEM	47
3.1 ARAŞTIRMA MODELİ	47
3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM	47
3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	53
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	53
3.3.2 İletişim Becerileri Envanteri	53
3.3.3 Sosyal Beceriler Envanteri.....	65
3.4. VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ	83
BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUMLAR	85
4.1. ARAŞTIRMADA SORGULANAN ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR	85
BÖLÜM V. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	118
5.1 SONUÇLAR	118
5.2 TARTIŞMA	119
5.3 ÖNERİLER	126
KAYNAKÇA	127
EKLER	140

TABLO LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	48
Tablo 2. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Annelerinin Sağ Olma Durumlarına Göre Dağılımı	48
Tablo 3. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Babalarının Sağ Olma Durumlarına Göre Dağılımı	49
Tablo 4. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Anne Ve Babasının Birlikte Olma Durumlarına Göre Dağılımı	49
Tablo 5. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Gelir Durumlarına Göre Dağılımı	50
Tablo 6. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı	50
Tablo 7. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Yaşadığı Yerlere Göre Dağılımı	51
Tablo 8. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Aile İçi Şiddet Görme Durumlarına Göre Dağılımı	51
Tablo 9. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	52
Tablo 10. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	52
Tablo 11. İBE Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	55
Tablo 12. Bilişsel İletişim Becerilerinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	57
Tablo 13. Duygusal İletişim Becerilerinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları Güvenirlilik Analizi	59
Tablo 14. Davranışsal İletişim Becerilerinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	61
Tablo 15. İletişim Becerileri Envanteri İç Tutarlılık Güvenirlilik Analizi	61
Tablo 16. Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenirliğe Etkileri	62
Tablo 17. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerileri Envanteri Alt Ölçeklerinin Sayı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	64
Tablo 18. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerileri Envanteri Alt Ölçeklerinin Korelasyon Analizi	64
Tablo 19. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerilerinin İkamet Ettikleri Yere Göre Varyans Analizi Sonuçları	65

Tablo 20. Sosyal Beceriler Envanterinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov	66
Tablo 21. SBE Duyuşsal Anlatımcılık Alt Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov	68
Tablo 22. SBE Duyuşsal Duyarlık Alt Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov	70
Tablo 23. SBE Duyuşsal Kontrol Alt Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov	72
Tablo 24. SBE Sosyal Anlatımcılık Alt Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov	74
Tablo 25. SBE Sosyal Duyarlık Alt Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov	76
Tablo 26. SBE Sosyal Kontrol Alt Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov	78
Tablo 27. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerileri Envanterinin Alt Ölçeklerinin Sayı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	79
Tablo 28. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Beceri Envanteri Alt Ölçeklerinin Korelasyon Çözümlemesi	80
Tablo 29. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerilerinin İkamet Etikleri Yere Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	81
Tablo 30. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Beceri Alt Boyutları İle İletişim Becerileri Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Çözümlemesi	82
Tablo 31. Suça İtilmiş Ergenlerin İletişim Becerilerinin Eğitim Durumlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	86
Tablo 32. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerilerinin Anne Ve Babasının Birlikte Ya Da Ayrı Olma Durumlarına Göre Ve T- Testi Sonuçları	88
Tablo 33. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerilerinin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	89
Tablo 34. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerilerinin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	91

Tablo 35. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerilerinin Ailenin Toplam Aylık Gelirine Göre Varyans Analizi Sonuçları	92
Tablo 36. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerilerinin Yaşadıkları Yere Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	93
Tablo 37. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerilerinin Kardeş Sayılarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	95
Tablo 38. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerilerinin Aile İçi Şiddet Görme Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları	96
Tablo 39. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerilerinin Maddenin Kötüye Kullanımı Sıklığına Göre T-Testi Sonuçları	97
Tablo 40. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerilerinin Eğitim Durumlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	99
Tablo 41. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerilerinin Katılımcıların Anne Babalarının Birlikte Ya Da Ayrı Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	102
Tablo 42. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerilerinin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	104
Tablo 43. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerilerinin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	106
Tablo 44. Çocuk Eğitimevlerinde Kalan Ergenlerin Sosyal Becerilerinin Ailelerinin Toplam Aylık Gelirine Göre T-Testi Sonuçları	108
Tablo 45. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerilerinin Yaşadığı Yere Göre T- Testi Sonuçları	110
Tablo 46. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerilerinin Kardeş Sayılarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	112
Tablo 47. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyalbecerilerinin Aile İçi Şiddet Görme Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları	114
Tablo 48. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerilerinin Maddenin Kötüye Kullanımı Sıklığına Göre T-Testi Sonuçları	116

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. İletişim Becerileri Envanteri Bilişsel Alt Ölçeği Normal Dağılım Histogramı	56
Şekil 2. İletişim Becerileri Envanteri Duygusal Alt Ölçeği Normal Dağılım Histogramı	58
Şekil 3. İletişim Becerileri Envanteri Davranışsal Alt Ölçeği Normal Dağılım Histogramı	60
Şekil 4. SBE Duyuşsal Anlatımcılık Alt Ölçeği Normal Dağılım Histogramı	67
Şekil 5. SBE Duyuşsal Duyarlık Alt Ölçeği Normal Dağılım Histogramı	69
Şekil 6. SBE Duyuşsal Kontrol Alt Ölçeği Normal Dağılım Histogramı	71
Şekil 7. SBE Sosyal Anlatımcılık Alt Ölçeği Normal Dağılım Histogramı	73
Şekil 8. SBE Sosyal Duyarlık Alt Ölçeği Normal Dağılım Histogramı	75
Şekil 9. SBE Sosyal Kontrol Alt Ölçeği Normal Dağılım Histogramı	77

ÖZET

Bu araştırmada, Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin iletişim ve sosyal becerileri bazı demografik özellikler açısından incelenmiştir. Buna göre araştırmanın amacı Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin cinsiyetleri, eğitim durumları, anne babalarının birlikte olup olmamalarına, anne babanın eğitim durumuna, ailenin toplam aylık gelirine, yaşadıkları yere (aile ile birlikte, sokakta, devlet koruması altında, arkadaş grubu ile birlikte ve diğer), kardeş sayısına, aile içi şiddet görme ve maddenin kötüye kullanım sıklığına göre iletişim ve sosyal beceri düzeylerini araştırmaktır.

Örneklem grubu Ankara, Elazığ ve İzmir Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan 12-18 yaş arası suça itilmiş toplam 87 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Veriler İletişim Becerileri Envanteri, Sosyal Beceriler Envanteri ve Kişisel Bilgi formu ile toplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesi aşamasında, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğrencilere uygulanan ölçekler puanlanmıştır. Ham verilerin özmlenmeleri Bağımsız Grup T Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Pearson arpım Moment Korelasyon Katsayısı ile sınınmıştır.

Araştırma sonucunda suça sürüklenen ergenlerin iletişim ve sosyal beceri düzeyleri arasında araştırmada belirtilen demografik özelliklerden eğitim durumları, anne babanın birlikte olup olamaması, anne babanın eğitim durumu, ailenin toplam aylık geliri, kardeş sayısı ve maddenin kötüye kullanımına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bununla birlikte Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerilerinin bilişsel alt leği, yaşadıkları yer ve aile içi şiddet görme özelliklerine göre; Sosyal İletişim Becerileri Duyuşsal Alt leğinde de cezaevine girmeden önce ailesi ile birlikte yaşama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Araştırmada ayrıca Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan ergenlerin İletişim ve Sosyal Beceri Envanterlerinden aldıkları ortalama puanların normal yaşam sürdüren diğer ergenler ile ilgili yapılan alışmalarda elde edilen ortalama puanlardan daha dşk olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sua İtilmiş Ergen, İletişim, Sosyal Beceri

ABSTRACT

In this research, the communication and social skills of adolescents who are sheltered in Child Education Centers were examined in terms of some demographic statistics. Thus, the aim of the research was to point out the level of the aforementioned adolescents' social and communication skills according to their educational backgrounds, the relationship status and educational level of their parents, total income of household, places in which they are living (with family, in the street, under the protection of state, with friends etc.), number of siblings, domestic violence and abuse.

The sample group was composed of 87 male students between the ages of 12 and 18, whom are sheltered in the Child Education Centers of Ankara, Elazığ and Izmir and are dragged into crime. The data were collected via the communication skills inventory, social skills inventory and personal inquiry form.

During the analysis process of the data, demographic variables were grouped and the scales applied to the students were graded. The analysis of the raw data was tested by the Independent Sample T Test, One Way Anova and Pearson Product- Moment Correlation Coefficient.

In conclusion, the research demonstrated that educational levels, relationship and educational status of parents, total income of household, number of siblings, and abuse neither made a significant difference nor altered statistics among adolescents who were drawn into crime. However places in which they were living and domestic violence the status according to the statistically significant differences were observed to be.

In this research adolescents who are sheltered in Child Education Centers Communication and Social Skills Inventory average scores were lower than other adolescents who continued their normal life.

Keywords: Child Education Centers, communication, social skills

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi ortaya konmakta, amaçları ve önemi, sayıtlıları ve kapsamı belirtilmekte; tanımlamalar ve sınırlamalar üzerinde durulmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Hızla değişen dünyada, bireylerin nitelikli donanımlara sahip olması beklenmektedir. Bireylerin kendini gerçekleştirmeleri ve daha sağlıklı bir hayat sürdürebilmeleri için bu donanımları kullanma becerilerini kazanmaları gerekmektedir. Akıl yürütme insan davranışlarını, amaçları doğrultusunda yönlendirmekle beraber; işlevsel düşünce insana yeterince bilgi toplamadan yanlış ve yanlı kararlar verme yerine, eylemlerine düzenli ve sistemli biçimde toplanmış bilgiler yardımıyla yön verir. Ayrıca akıl yürütme ve yargılama süreci, bireylerin güvenilir ve düzenli bir yaşam biçimine kavuşmaları için gerekli olan ortamın hazırlanmasını ve sürekliliğini sağlar. Bu doğrultuda akıl yürütmeye yönelik özsel bir eğitim, bireylerin içinde yaşadıkları toplumda istenmeyen durumların ortaya çıkmasını önleyecektir.

Toplumsal yapının değişmesine etki eden hızlı nüfus artışı, evsizlik, yardım kurumlarının yetersizliği, yoksulluk, işsizlik, kentlerde gecekondü alanlarının artması, parçalanmış ailelerin sayılarının giderek artması, eğitim sistemindeki yetersizlikler çocuğun sosyalleşmesine etki eden olumsuz unsurlardandır. Olumsuz çevre koşulları çocuğun suça yönelmesine etki etmektedir.

Günümüzde tüm çocukların, sosyal köken, yaşanılan bölge ve cinsiyet ayrımı olmadan sapma davranışlarında bulunma riski gittikçe artmaktadır. Bu risk çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevreden ve sosyalleşme sürecinde etkili olan sapma davranışı gösteren modellerin çokluğundan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle çocukların olumsuz davranışlarda bulunma olasılığı giderek yükselmektedir.

Ergenlerdeki suça itilmenin, pek çok nedeni olduğu bilinmektedir. Bu nedenler daha çok, psikolojik, biyolojik, sosyal ve ekonomik faktörler olarak kategorize edilmektedir.

Araştırmanın amacı, suça itilmiş 16–18 yaş grubu ergenlerde iletişim ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Literatür taramalarında da gözlenebileceği gibi, ergenlerdeki suça itilmenin nedenlerinden biri olarak belirlediğimiz konunun araştırması kapsamlı olarak yapılmamıştır. Araştırmada, suça itilme nedeni olarak belirlenen ölçütler saptandığında, ergenlere yönelik konu edilen eğitim çalışmalarının yapılmasının önemli olacağı düşünülmektedir.

Suçta itilmiş ergenlerle yapılan çalışmalarda, bu ergenlerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük, parçalanmış, kardeş sayısının fazla, göç etmiş, madde kullanım bozukluğu olan, sokakta yaşayan ya da istismara uğramış oldukları gözlenmektedir (Kırımsoy, 2003; Yavuzer, 1994).

Çocuklar yasanın suç saydığı davranışlarda buldukları için suçlu konumuna gelmektedir. Suça karışan bu çocukların çoğu alkol kullanıcısı, bir kısmı ise birden çok bağımlılık yaratan madde bağımlısıdır. Çocuk suçluluğuyla ilgili yapılan çalışmalar göstermektedir ki, 12–18 yaş arasındaki bu çocuklar aynı zamanda suçların mağdurudur. Bu mağduriyetin bir tehdit olarak devam etmesi gençliğin sosyalleşme sürecinde toplumun norm ve değerlerine uyum sürecini önemli düzeyde etkilemektedir. Suç verilerine göre, şiddet olaylarına maruz kalanların %80'den fazlasının mağduriyetini dile getirmediği polis kayıtlarından anlaşılmaktadır. Mağdurların durumlarını polise bildirmemeleri suçta siyah sayıları oluşturmaktadır (Demirbaş, 2001:85). Mağdurlar hakkında bilgiye ulaşılması aynı zamanda suçlularla ilgili bilgiye varılması anlamına gelmektedir.

Yapılan çalışmalardan elde edilen verilere göre, suç işleyen çocukların çoğunluğu kurbanlarıyla aynı yaş ve cinsiyettedirler. Suç işleyen çocukların çoğunluğu gruplar halinde hareket eden erkeklerden oluşmaktadır (Salagaev, 2003:1).

Çocuk suçluluğuyla ilgili elde edilen verilere göre kurbanlar ile mağdurlar yaklaşık aynı yaş aralığındadır. Araştırmalar erkeklerin kadınlara göre daha çok kurban olarak seçildiğini ortaya koymaktadır (Steinberg, 2007).

Çocuk suçluluğunun artmasının en belirgin sebepleri; ailedeki alkolizm, yoksulluk, ailenin parçalanması, çocuk sayısı, eşler ve çocuklar arasında çatışma olması, aile

fertlerinin yaşamlarını sürdürmek için gerekli olan temel gereksinimlerini karşılayamamasıdır. Kısaca suç işleme riski altındaki çocuklar yaşitlarına göre zor çevre koşullarında yaşamaktadır (Salagev, 2003:1)

Çoğu araştırma, yasalarla sorunları ergenlikten önce başlayan gençlerin psikolojik güçlükler yaşadıklarına işaret etmektedir. Bunların çoğu erkek, çoğu yoksul ve boşanmış ailelerden gelmektedir (Farrington, 2004:). Çocukta görülen anti-sosyal davranışlar daha sonra ana babanın daha az etkili olmasına ve çocukların diğer anti-sosyal çocuklarla bağlantı kurmasına neden olduğundan, saldırgan çocuklar sıklıkla bir kısır döngüye girmektedirler (Steinberg, 2007:500-521).

Günümüzde suç ve çocuk suçluluğu problemi, tek nedenle açıklanamayacak kadar karışık ve evrensel bir boyut kazanmıştır. Çocuk suçluluğunu önleyici programlar, mevcut suçları önlemede ya yeterli donanıma sahip değildir ya da yeterli donanıma sahip olsalar bile uygulamada bazı aksaklıklar nedeniyle istenilen başarı yakalanamamaktadır. Gelişmekte olan birçok ülke bu problemle ya çok az ilgilenmekte ya da ilgilenmemektedir. Bu nedenle, uluslararası iş birliğine dayalı programlar yetersiz kalmaktadır. Gelişmiş ülkeler çocuk suçluluğunu önlemeye yönelik programlar uygulamaktaysa da bu programların genel etkileri var olan sorunu çözmekte yetersiz kalmaktadır. Uluslararası yeterli verinin olmaması sorunun çözümünde bir engeldir (Salagev, 2003:1).

1.1.1. Suçun Tanımı ve Suç-Suçluluk Olgusu

Suç sosyal problemlerden biridir. Sosyal sistem içinde var olan değerlere aykırı davranışlarda bulunmak, sosyal problemlerin ortaya çıkmasına neden olur. Gerçekte suç olgusunu izah edebilmek için toplum içinde var olan sosyal problemleri bilmek gerekir. Suç ile diğer sosyal problemler arasında yakın bir ilişki vardır. Özellikle bazı sosyal problemler sonucu suç işleme oranları artmaktadır. En genel anlamda suç toplumda yürürlükte olan normlardan bir sapma olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle suç diğer sapma davranışları gibi toplumun değer ve normlarından sapan bir eylemdir. Fakat suç kanun koyucuları tarafından ceza yaptırımı ile belirlenmiş olduğundan dolayı diğer sapma davranışlarından ayrılır. Bu çerçevede kanun koyucuları toplumda normal olarak

kabul edilen davranış standartlarını ihlal edenlere karşı kanunlar çıkarırlar. Yasal açıdan bakıldığı zaman suç mevcut hukuk kurallarının ihlal edilmesi olarak tanımlanabilir. Ceza Hukuku'nun verdiği tanıma göre, suç, kanunların cezalandırdığı harekettir (Yavuzer, 1998:27). Buna koşut olarak teknik açıdan suç yetkili mahkemenin ceza kanununa aykırı bulduğu bir eylem demektir.

Sosyal problemler kapsamında yer alan tüm sapmış ve suç sayılan davranışlarda, belli sosyal değer ve normların bozulması söz konusudur. Seligman ve Johnson ise, küçük ya da büyük bir sosyal grubun üyeleri tarafından iyi ve yararlı diye kabul edilmiş bulunan inançların, geleneklerin, adet ve törelerin, kurumların dayandıkları kurallara aykırı olarak islenmiş bulunan anti-sosyal bir davranışın suç olarak kabul edileceğini vurgularlar (Akt: Yavuzer, 1998:27). Bu bağlamda tıpkı sapma davranışları gibi suçlar da, sosyal değer ve normların kimler tarafından ihlal edildiğine göre yorumlanabilmektedirler. Kısacası, modern toplumlarda önemli normlar, kanunlar olarak yazılı hale getirilmiştir. Bu çerçevede ciddi sapma davranışları suç olarak düşünülmüştür. Bu nedenle toplumun hoşgörü sınırını aşan bir sapma davranışı özelliği taşıyan suç, bir sosyal problem olarak görülmüştür.

Suç ve suçluluk olgusunun tarihi seyrine bakıldığında, insanların “ilkel topluluklar” halinde yaşamaya başladıkları anlarda görülmektedir. İkel topluluk hayatının ortaya çıkardığı sosyal yapının çözülmesi daha karmaşık ilişkilerle örülü yeni sosyal yapıların ortaya çıkması, suç teşkil edecek davranışların ve cezaların farklılaşmasına neden olmuştur. Yeni üretim biçimleri, mülkiyet, inanç sistemleri ve değerlerdeki değişimler suç ve ceza konusunda da birtakım değişimin yaşanmasını gerekli kılmıştır. Bu durumda, hangi davranışın suç kapsamına girdiği, hangilerinin girmediği; suç olarak nitelendirilen davranışların ne tür bir yaptırımla karşılaşacağı konusunda farklı değerlendirmelerin doğmasına neden olmuştur. Bu değişimler kullanılan ölçütlere ve bakış açılara göre, aynı zamanda farklı toplumların değerler sistemi açısından ele alınarak tanımlanmıştır. Jhering'e göre suç, “toplum halinde yaşama şartlarına yönelmiş her türlü saldırıdır” (Akt: Dönmezer, 1994:46).

Bu genel tanımlamaların yanında, daha açık ve daha net bir tanımlamayı Durkheim yapmaktadır. Ona göre suç, “kollektif bilincin kuvvetli ve belirmiş tutumlarını ihlal eden

fiiller” (Akt: Dönmezer, 1994:46). olarak tanımlanır. Bu tanımda suç, sosyolojik manada toplumun ortaklaşa oluşturduğu sosyal bilincin belirlediği davranış tiplerine aykırı düşen davranışlardır. Başka bir ifadeyle, toplum tarafından ortaya konan kuralların bozulması halinde ortaya çıkan durum, suç olarak değerlendirilmektedir. Tosun’a göre, ise suç “işlenmesi yasak edilmiş ve ceza müeyyidesi (yaptırım) ile tahdit altına alınmış fiillerdir” (Akt:Öter, 2005)

Bir davranışın suç sayılabilmesi için belirli unsurların bulunması gerektiği düşüncesinden hareket eden Sutherland (Akt: Dönmezer, 1994:152) bu unsurların neler olduğunu şu şekilde ifade etmektedir.

1. Bütün grup veya bir grup içerisinde siyasal bakımdan önemli olan bir alt grup tarafından takdir edilen bir değer,
2. Topumlarda bir yer teşkil eden küçük bir grubun, kültürel bakımdan diğer bir grup ile anlaşmazlık içinde bulunması, dolayısıyla söz konusu olan değeri ya hiç takdir etmemesi ya da az takdir etmesi ve böylece o değeri tehlikeye sürüklemesi,
3. Değeri takdir etmeyenlere karşı usulünce uygulanan bir yola başvurulması.

Bu üç unsur etrafında oluşturulan tanımlamada, toplum içerisinde ağırlıklı söz sahibi durumunda bulunan grubun suça ilişkin davranışları belirlediği açıkça görülmektedir. Başka bir tanıma göre ise suç, “halkın güvenliğini korumak için devletçe yayımlanan ve ceza tahditini taşıyan bir konunun, sorumlu bir kişi tarafından, icrai ve ihtimali olabilen bir hareketle ve bir hak veya vazifeye dayanmaksızın ihlal edilmesidir.” (Uma,1975:14).Uma’ya göre bir suçun doğabilmesi için şu genel unsurlar zorunludur. Kanuni unsur, maddi unsur ve manevi unsur. Ancak bu genel unsurların yanı sıra zaman zaman özel unsurlara da gerek vardır. Beccaria’nın şu tanımı biraz daha sosyolojik motiflere bürünmüş gözükmektedir : “Suçların bir kısmı doğrudan doğruya ve kati bir şekilde cemiyetin yahut da bu cemiyeti temsil edenin mahvedilmesi gayesine matuf (yöneltilmiş) olmaktadır. Diğer bir kısım suçlar ise ya vatandaşın hayatına yahut mallarına yahut da şeref ve haysiyetine bir tecavüz teşkil ederler ve nihayet bir kısım

suçlar da vardır ki, bunlar amme saadet ve selameti için ceza kanununun emir ve nehyettiği (yasakladığı) hususlara taarruz teşkil eyleyen fiillerdir” (Akt: Öter, 2005).

Suç olgusunu sosyolojik açıdan ele alıp tanımlamaya çalışan Uluğtekin, “Suç niteliği bakımından toplumsal yapıdaki düzensizliği, bireyler ve tabakalar arasındaki çatışmayı en açık ve kesin bir şekilde yansıtan, bireyler ve toplulukların toplumsal kurumlar ve değerlere olan hoşnutsuzluğunu gösteren toplumsal hastalık belirtisidir”(Uluğtekin, 1983:639). Bu tanımlamada dikkati çeken ve üzerinde durulması gereken hususlar, tabakalar arası çatışma ile toplumsal hastalık kavramıdır. Bir davranışın suç olarak nitelendirilebilmesi için mutlaka tabakalar arası çatışmanın bulunması gerekmeyebilir. Pekâlâ, tek bir tabaka içerisinde bulunan kişilerin suç niteliği taşıyan davranışlarına rastlanabilir. Bu durumda suç olgusunu tabakalaşma biçimlerine göre ele almak bilimsel açıdan tartışılabilir. Ayrıca, suç olgusunu sosyal bir hastalık olarak nitelendirmek her zaman geçerli olmayabilir. Suç olgusunu sosyal hastalık olarak değerlendirmek, aynı zamanda insanı idealleştirme ve melekleştirmeyle eş anlama gelir. Çünkü toplumu fertlerden bağımsız ve yaşanılan gerçeklerin ötesinde bir varlık alanı olarak ele almak bir paradoks yaratacaktır. Ancak o zaman rastlanan numune tiplerde suç, bir alışkanlık haline gelmiş davranışlar olarak ortaya çıkabilir. Buna ilaveten, sosyal ilişkilerin yüzeyselliği ve toplum içerisindeki çözümler, sapkın eğilimlerin birer sonucu olarak ortaya çıkabilir (Öter, 2005).

Sonuç olarak suç, sosyal hayatın ortaya çıkardığı normalden sapa davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bu normal ya da anormal davranışların neler olduğu ise, toplumların sosyal yapılarına, kültürel özelliklerine ve inanç sistemlerine göre değişebilmektedir. Bu nedenle, her toplumda sosyal bütünlüğün korunması ve üyeler arası çatışmaların önlenmesi için bütün toplum tarafından kabul gören farklı kurallar geliştirilmiş ve bu kurallar çerçevesinde davranış kalıpları oluşturmuştur. Ancak, sosyal değişim toplumsal ilişkileri değişime uğrattıkça yeni suç teşkil edecek davranışlar ortaya çıkmış, önceden suç sayılan davranışlar meşruluk kazanmıştır. Buna paralel olarak yeni yasaklar ortaya konmuş ve insanın hareket alanı sınırlandırılmıştır.

Bu tanımların ve bilgilerin ışığında suç olgusunun belirgin özellikleri şöylece özetlenebilir:

- a) Bir olgu olarak suç, evrensel bir nitelik taşır,
- b) Zaman ve mekâna bağlı olarak bir biçim değişikliği gösterir,
- c) Suç, görelî bir özellik taşır,
- d) Zaman zaman ferdin kimliğinde kendisini göstermesine karşılık toplumsal bir olgudur,
- e) İnsan-doğa ve insan-insan ilişkileri sonucu ortaya çıkar,
- f) Her sosyal hayatta değişik biçim alır,
- g) İşlevsel ve işlemsel yapısı gereği birden çok kişiyi etkileyen davranış sürecidir (Özkan, 1992).

1.1.1.1. Suça İtilmiş Ergen

Günümüzde sokakta yaşayan çocukların niceliksel artışının yanı sıra yoksulluğun yaygınlaşması, ekonomik, siyasal ya da sosyal nedenlerden dolayı göçlerin artışı, boşanmanın sıklığı, parçalanmış ailelerin artışı, rehberlik yapılmasına ya da korunmaya ihtiyaç duyan ergenlerin de artışına neden olmuştur. Son yıllarda devlet koruması altına alınan çocukların sayısında ciddi bir artış söz konusudur. Bununla birlikte madde kullanım bozukluğunun, anti sosyal eğilimlerin artmasıyla ilgili toplumu ciddi anlamda etkileyen pek çok haber medyaya yansımaktadır (Çalışkan, 2001).

Birleşik Devletlerde 1990'ların sonlarında okullarda silahla işlenen cinayetler tüm dikkati gençlerin şiddet sorununa yöneltmiştir. Colombine Lisesi'nde birden fazla kurbanı etkileyen tüfekle öldürme olayları, özellikle ergen şiddetinin ve okul şiddetinin yaygınlaştığı ve arttığı izlenimini uyandırmaktadır. Çoğu eğitimci ve politikacı okullarda metal dedektörlerin kullanılması ve şiddete yatkınlığı olan öğrencilerin psikolojik değerlendirmelerle belirlenmesi konusunda ısrar etmişlerdir (Akt.: Steinberg, 2007: 500-521).

Ergenlerde suça itilmedeki artışın önemli faktörlerinden biri de bu periyodun gelişim dönemlerindeki en kaotik süreçlerinden biri olmasıdır. Bu dönem ergenin kimlik oluşturmaya çalıştığı, identifikasyon (özdeşleşme) krizinin yaşandığı bir dönemdir. Çoğu zaman bu süreç neredeyse şizofrenik bir süreç olarak algılanmaktadır. Ergen egosantrik bir dönem yaşamaktadır.

Çocuk suçluluğuna hukuk, sosyoloji ve psikoloji farklı açılardan yaklaşmaktadır:

Hukuksal açıdan çocuk suçluluğu “ Ergin çağa gelmemiş kişilerin kanunlara karşı çıkmaları anlamına gelir” (Özkan, 1994:46). Türk hukuk sisteminde suçlu çocuk bir hukuk kuralını ihlal etmiş, 18 yaşından küçük kimse olarak tanımlanmaktadır. Bu kişiler hafifletilmiş cezalara çarptırılmaktadır (Demirbaş, 2001:152). Türk Ceza Kanununun hafifletilmiş ceza yaş sınırı 0–18 yaş arasındadır. Bu grubun 0–12 yaş arasının ceza ehliyeti yoktur. 12–15 yaş arasındakilerin farik ve mümeyyiz olanların kısmi sorumlulukları vardır. Farik ve mümeyyiz olmayanların sorumlulukları yoktur. 15–18 yaş grubunun farik ve mümeyyiz oldukları kabul edilmektedir. Dolayısıyla 15–18 yaş grubu kısmi sorumluluk altındadır (Uluğtekin,1983:63-64).

Hukuksal açıdan çocuk suçluluğu, yetişkin olmayanlara verilen ceza olarak ele alınmaktadır. Kanunlara karşı çıkan yargılanır ancak kanunda suç olarak tanımlanmamış bir eylemde bulunan çocuğa herhangi bir yaptırım uygulanamaz.

Sosyolojik açıdan çocuk suçluluğu; hukuksal açıdan olduğu gibi sınırlı bir çerçevede ele alınmaz; sosyal değerler, sosyal yapılar ve sosyal normlar açısından daha geniş boyutlarıyla irdelenir (Dönmezer, 1994:342-343).

Toplumda sosyal olgular iki biçimde görülür; ‘normal’ ve ‘patolojik’ (Köseihal, 1971:41-44). Ama normal ve patolojik her toplumda aynı şekilde tanımlanmamış; mutlak bir tanımı da henüz yapılmamıştır. Yani normal ve patolojik toplumdan topluma değiştiği gibi bir toplumda zaman içinde de değişebilir. Sosyolojik açıdan bir toplumda yaşanan olayın normal olup olmadığı, o olayın toplum içinde genel yaşanıp yaşanmadığına bağlıdır. Yaşanan olay genel ise normal, değilse patolojiktir. Suç bütün toplumlarda yaşanan bir olgudur. Biçimsel açıdan toplumdan topluma işlenen suç türleri açısından farklılıklar olmakla birlikte, “ceza tepkisini kendilerine çekecek insanlar hiçbir toplumda eksik değildir”. Toplumsal gelişmeye bağlı olarak işlenen suçlar azalsaydı, gelişmiş toplumlarda suçun patolojik bir olay olması gerekirdi. Oysa suç istatistikleri modern toplumlarda suçun azalmak yerine gittikçe arttığını göstermektedir. Suç geçmişten günümüze toplumsal hayatta sürekli var olan sosyal bir olgu olduğu için normaldir. Durkheim’a göre suç “sağlam bir toplumun tamamlayıcı

öğelerinden biridir.” Toplumlardan suçun kalkması imkânsızdır, o zaman suç toplumsal hayatın ayrılmaz bir parçası olduğu için normaldir (Kösemihal, 1971:41-44).

Çocukların işlediği suçlar yetişkinlerinkinden bazı bakımlardan farklılıklar göstermektedir. Çocuk suçları günümüzde çoğunlukla maddi ihtiyaçların karşılanmasına yöneliktir. Türkiye’de en çok işlenen suç türü mala yönelik suçlardır. Çocuklar yetişkinler kadar organize (mafya vb.) suçlar işleyememektedirler. Çocuk çeteleri ve mafya arasında farklılıklar vardır. Mafya çok geniş çaplı bazen uluslararası boyutta faaliyet gösteren örgütlenmelerken, çocuk çeteleri dar kapsamlı; bir mahalle, bir semt ya da bir şehirle sınırlı etki alanına sahiptir. Suça karışan çocuklardan bazıları suça maruz kalan veya mağdur olanlardan oluşmaktadır. Suç mağduru bir çocuk sokakta yaşayabilmek için sokak kanunlarına uymak zorundadır. Bu kanunlarsa çoğunlukla hukuk kurallarıyla ters düşmektedir.

Çocuk suçluluğu çok nedenli bir olgudur. Bu nedenlerin en önemlileri; aile, akran grupları, okul, boş zaman aktiviteleri ve kitle iletişim araçlarıdır. Çocuk suçluluğu çoğunlukla kentlerde görülen bir olgudur. Türkiye’de kentlerde çoğunlukla geçiş aileleri yaşamaktadır. Bu aileler ne geleneksel kır ailesi ne de modern kent ailesidir. Çocuğun sosyalleşme sürecinde ilk sosyal birliktelik olan aile çocuğun gelişiminde etkili bir kurumdur. Burada belirli bir psikolojik, biyolojik ve sosyolojik olgunluğa gelen çocuk akran gruplarıyla tanışır ve orada sosyalleşme sürecine devam eder. Belirli bir yaşa gelen çocuk okul hayatına atılarak sosyalleşmesini sürdürür. Bu arada çocuk boş zaman aktivitelerinde ve kitle iletişim araçlarında da sosyalizasyona tabi olur. Çocuğun gündelik hayatını oluşturan bu sosyalizasyon ağında normal davranış kalıplarının olması onun patolojik davranışta bulunmamasını sağlar (Bal, 2004:23-28).

Sosyolojinin çocuk suçluluğuna yaklaşımındaki amaç, çocuğu suça iten toplumsal nedenleri bulmaktır. Ayrıca çocukların suç işlemesini önlemek için çalışan devlet ve sivil toplum kuruluşlarına yön göstermek, suça karışan çocuğun tekrar aynı suçlu davranışı yapmaması için gerekli iyileştirme çalışmalarına yönelik projeler üreterek sorunun çözümüne yardımcı olmaktır. Kısaca sosyologlar çocuğu suça yönelten sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel nedenlerle ilgilenirler (Özkan, 1994:122). Nedenleri farklı olmakla birlikte, suçta insan varlığı en önemli çekirdeği oluşturur. Bu çekirdek, insanın

kişiliğinden; huylarından, hayata bakışından, manevi değerlerinden, dış etkilere cevap tarzından oluşur (Özsan, 1994:36).

Psikolojik açıdan çocuk suçluluğu; psikolojik, psikiyatrik ve psiko analitik görüş açısından ele alınmaktadır. Psikolojik görüş, günümüze gelinceye kadar akıl bozukluğuyla suç arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yapılan zeka testleriyle suçluların zeka dereceleri düşük insanlar oldukları ispat edilmeye çalışılmıştır. Psikiyatrik görüş, akıl hastalıklarını, psikozları, duygusal bozuklukları ve psikopatıyı suçun nedeni olarak görür. Psikanalitik görüş açısından ise, id, ego, süper ego sistemi içinde id, kişiyi suça yönlendirir. Suç işleyen çocukların davranışlarında id ağır basmaktadır.

Çocuğun kişiliğinin temellerinin atıldığı dönem, onun daha sonraki yaşamında sergileyeceği kişilik özelliklerinin kazanıldığı evredir. Bowlby, kişiliğin temellerinin atıldığı ilk beş yıl içinde anneden ayrı kalmanın çocukta suçlu kişilik yapısının gelişmesinde en önemli etken olduğunu öne sürer (Onur, 1993:294-295).

Çocuğun kişilik gelişiminde bebeklikten ergenliğe kadar geçen süre oldukça önemlidir. Eğer ebeveynler yetenekleri elverdiği ölçüde bu dönemde çocuklara demokratik ana-baba tavrıyla yaklaşarak onların kendi kendilerini yönetmelerine izin vererek rehberlik ederlerse çocukları sağlıklı bir özgürlük duygusu geliştirecek ve kişilikleri olumlu yönde gelişecektir (Onur, 1993:294-295).

Yavuzer, psiko-sosyal açıdan çocuk suçluluğunu incelediği araştırmasında, deneklerde psikosomatik, psikiyatrik veya kişilik bozukluklarını tespit etmeye yarayan Cornell Index ve Eysenck Kişilik Envanterini uygulamıştır. Suçluların kişilik özelliklerindeki farklılıkları görmeye yarayan Cornell Index sonuçları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıkların olduğunu ortaya koymuştur. Deney grubunda kontrol grubuna göre uyum kusuru ($p < 0,01$), sinirlilik ve endişe hali ($p < 0,02$), hipokondri ve asteni ($p < 0,01$), ile psikopatik araz ($p < 0,01$) görülmüştür. Araştırma sonucunda suç işlemiş çocukların psiko-sosyal sorunlarının ağır bastığı ortaya çıkmıştır (Yavuzer, 1984:81-116,148,149).

Çocuk suçluluğu, bir ülkede sadece hukukçuları, sosyal hizmet uzmanlarını, psikologları, sosyal-psikologları ve sosyologları ilgilendiren bir problem değildir. Çocuk

bir ülkenin geleceği olduğu için toplumu meydana getiren tüm bireyleri, kurum ve kuruluşları ilgilendiren bir konudur. Eğer çocuk suç işlemeyi içselleştirir ve adeta bir suç makinesi haline gelirse çocuğu suçtan alıkoymak pek mümkün olmayabilir. Bugünün yankesicilik, hırsızlık yapan çocuğu gelecekte yetişkin, profesyonel suç makinesi olarak karşımıza çıkacaktır. Gelecekte yetişkin suçluluğunun azaltılması, devletin ve konuyla ilgili sivil toplum kuruluşlarının çocuk suçluluğunu önleme faaliyetlerini ortaklaşa sistemli bir şekilde organize etmeleriyle mümkün olabilir.

1.1.1.1.1. Çocuk Eğitimevleri

5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununa göre Suça sürüklenen çocuk ya da suça karışmış ergen şöyle tanımlanmaktadır: Kanunlarda suç olarak tanımlanan bir fiili işlediği iddiası ile hakkında soruşturma veya kovuşturma yapılan ya da işlediği fiilden dolayı hakkında güvenlik tedbirine karar verilen çocuk (25876 nolu Resmi Gazete) .

Ülkemizdeki yasal düzenlemelere göre fiili işlediği zaman 12 yaşından küçük olan çocuklar hakkında kovuşturma yapılamaz ve ceza verilemez. Suça karıştığı zaman 12–15 yaş arasında olan çocuğun ise işlediği suçun anlam ve sonuçlarını kavrayıp kavramadığı araştırıldıktan sonra karara varılır. Bu karara varılırken de aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmaktadır.

- Soruşturma ve kovuşturma sürecinde çocuğun durumuna uygun özel ihtimam gösterilmesi,
- Kararların alınmasında ve uygulanmasında, çocuğun yaşına ve gelişimine uygun eğitimini ve öğrenimini, kişiliğini ve toplumsal sorumluluğunu geliştirmesinin desteklenmesi,
- Çocuklar hakkında özgürlüğü kısıtlayıcı tedbirler ile hapis cezasına en son çare olarak başvurulması,
- Tedbir kararı verilirken kurumda bakım ve kurumda tutmanın son çare olarak görülmesi, kararların verilmesinde ve uygulanmasında toplumsal sorumluluğun paylaşılmasının sağlanması,
- Çocukların bakılıp gözetildiği, tedbir kararlarının uygulandığı kurumlarda yetişkinlerden ayrı tutulmaları,

- Çocuklar hakkında yürütülen işlemlerde, yargılama ve kararların yerine getirilmesinde kimliğinin başkaları tarafından belirlenememesine yönelik önlemler alınması.

Tüm bu değerlendirmelerin sonucunda işlediği bir fiilden ötürü yargılanarak hüküm giyen çocukların barındırıldığı kurumlar olarak Çocuk Eğitimevlerinden söz etmek gerekmektedir. Çocuk Eğitimevleri Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü Denetimde Serbestlik Daire Başkanlığı Çocuk Gözetim Eğitim ve İyileştirme İşleri Şube Müdürlüğüne bağlı olarak 12–18 yaş arası gençlerin barındırıldığı merkezlerdir. Türkiye ‘de Ankara, Elazığ ve İzmir olmak üzere üç tane Çocuk Eğitimevi bulunmaktadır.

Çocuk Eğitimevleri; çocuk hükümlüler hakkında verilen cezaların, hükümlülerin eğitilmeleri, meslek edinmeleri ve yeniden toplumla bütünleştirilmeleri amaçları güdülenek yerine getirildiği tesislerdir. Bu kurumlarda firara karşı engel bulundurulmaz; kurum güvenliği iç güvenlik görevlilerinin gözetim ve sorumluluğunda sağlanır. Kurum içinde veya dışında herhangi bir eğitim ve öğretim programına devam eden ve on sekiz yaşını dolduran çocukların, eğitim ve öğretimlerini tamamlayabilmeleri bakımından yirmi bir yaşını bitirinceye kadar bu tesislerde kalmalarına izin verilebilir.

Bu kurumların amacı 12–18 yaş gurubu arasında olup işlediği bir fiil sonucu hüküm giymiş olan çocukların yeniden eğitilerek suç ve suçun sonuçlarından arındırılıp iyi halli olarak topluma yeniden kazandırılmasını sağlamaktır.

Bu bağlamda kurumlarda uzmanlar (psikolog, sosyal hizmet uzmanı, öğretmen, pedegog) tarafından çeşitli programlar uygulanmaktadır.

Gençlerin işlediği şiddet içeren suçlar tabiki yetişkinleri endişelendirmektedir. Ancak suç ergenler için de bir endişe kaynağıdır, çünkü ergenler en fazla saldırı, tecavüz ve hırsızlığa maruz kalan yaş grubudur (Perkins, 1997). Şiddet içeren saldırılara maruz kalan ergenler, maruz kalmayan ergenlere göre çok fazla sorun yaşamaktadırlar, bunlara travma sonrası stres bozukluğu, depresif ruh hali, uyku bozukluğu, akademik güçlükler de dahildir. Bunlara maruz kalan ergenlerin de saldırganlık ve anti-sosyal davranışlar gösterme olasılıkları daha yüksektir.

1.1.2. İletişim

İletişim sözünün konumuz bağlamında ilk çağrışımı, insanlar arasında duygu, düşünce ve bilgilerin her türlü yolla başkalarına bildirimini olmaktadır. Tüm yaşamı boyunca, psikolojik olarak insanın, varlığını bildirmek ve varlığının farkındalığının kendisine bildirilmesi ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaç içindeki insan, sözlü veya sözsüz çeşitli iletişim yollarına kaçınılmaz olarak başvurur. Her türlü iletişim insanın psikolojik gereksinmelerinin sonucudur. Kendisini tanıması, tanıtmayı ve dönüt alarak kendini değerlendirmesinde bu iletişim süreçleri önemli rol oynar. Kişiler arası iletişimle ilgili olarak yapılan tanımların bulunduğu nokta bu iletişimin psikolojik nitelikli bir bilgi alışverişi olduğu yolundadır (Capelle 1987:Akt: Kuzu,2003:158).

Doğan Cüceloğlu iletişimi (1993: 68) “iletişim iki birim arasında birbiriyle ilişkili mesaj alışverişidir” şeklinde açıklamıştır. Birim kelimesi insanı, hayvanı ya da makineleri kapsamaktadır. İletişim sadece insana özgü bir olay değildir. Bu süreç bir birim tarafından üretilen ve diğer bir birim için anlamlı olan ve onu etkileyen sinyallerden, mesajlardan oluşmaktadır (Morgan, 1993: 167).

1.1.2.1. İletişim Süreci ve Temel Öğeleri

Cüceloğlu (1997: 68–71), İletişimi, iki birim arasında birbiriyle ilişkili mesaj alışverişi olarak tanımlamış ve bu tanımdaki kavramları açıklamıştır. Bu dört kavram: 1- Birim 2- Birbirine ilişkin olma 3- Mesaj 4- Alışveriş ‘dir .

1- Birim: birbiriyle karşılıklı mesaj alışverişi yapan insan, hayvan ya da makinenin her birine “iletişim birimi” adı verilir. İletişim birimleri ikiye ayrılır: Kaynak birim ve hedef birim. Kaynak birim, mesaj gönderen birimdir. Mesajın kaynaklandığı, olduğu birimdir. Hedef birim ise mesajın gönderildiği birimdir. Kaynak ve hedef birimler durağan olmayıp dinamik birimlerdir. Kaynak ve hedef birimler sürekli fonksiyon değiştirirler.

2- Birbiriyle ilişkili olma: İletişimin olabilmesi için sadece mesaj alışverişi, bir başka deyişle, sadece iki yönlülük yeterli olmaz. Alınan ve verilen mesajların birbiriyle ilişkili olması da gerekir.

3- Mesaj: İnsanların karşılıklı konuşurken birbirlerine söyledikleri sözler, mesaja örnek olarak verilebilir. Mesajın mutlaka sözlü olması gerekmez. Yüz ifadeleri, el kol hareketleri, oturuş ve duruş, birer mesajdır. Mesaj, kaynak birimdeki içeriğin, bir seçim sürecinden geçirilmiş ifadesidir. Kaynak birimdeki içerik, duygusal ya da düşünsel olabilir. Seçme sürecinin olmadığı otomatik tepkiler mesaj değildir.

4- Alışveriş: İletişim iki yönlü bir süreçtir. Ne sadece alış, ne de sadece veriş, iletişimi oluşturamaz. İletişimin olabilmesi için bir mesaj alışverişine, bir başka deyişle, iki yönlülüğe gerek vardır. Kaynak birimin gönderdiği mesaja karşılık, hedef birimin verdiği “cevap mesaj”a, geri-iletim adı verilir.

Özgüven’e (2001:20–21) göre iletişim sürecinin temel öğeleri ve aşamaları vardır. İletişim sürecine ait bu aşamalar “kaynak kişi”, “mesaj”, mesajın iletme hazırlanması, “iletim“ ve “alıcı kişinin yorumu”, mesajı anlaması, “alıcının tepki veya cevabının kaynak kişiye iletilmesidir.

Kaynak Kişi: Kaynak kişi, başkası ile paylaşacak bir fikir duygu, istek, sorun veya bir habere sahip olan ve iletişimi başlatan kişidir.

Mesaj: mesaj, kaynak kişinin diğer kişiye iletmek istediği kavram, duygu, düşünce ve sorunlarını temsil eden gözlenebilir sembollerdir.

İletim: Uygun şekilde hazırlanan mesajın uygun bir yolla alıcının duyu organlarına iletilmesi gerekir. Sesli iletimde mesaj, yollayanın konuşma mekanizması ile iletilir. Kişiler yüz yüze ise görme mekanizması da iletme yardımcı olur. İletimde mesajın ne şekilde iletileceği tercihini kaynak kişi yapar.

Mesajın Hedef Aldığı Alıcı Kişi: İletişim sürecinin bir ucunda kaynak kişi, diğer ucunda ise, mesajın hedef aldığı alıcı kişi vardır. Kişilerarası etkileşimde kaynak ve alıcı sürekli olarak rol değiştirir.

Geribildirim: Kaynak kişi için önemli olan, yolladığı mesajın alıcı tarafından kendi zihnindeki gibi, ya da ona çok yakın şekilde, aslında saptırılmadan anlaşılma olmasındır. Bunun ne ölçüde gerçekleştiği ancak alıcının mesajın anlaşılıp anlaşılmadığı geribildirimini değerlendirilmesi ile anlaşılır. Alıcının kaynak kişiye gösterdiği tepki, yanıt ve ipuçlarına “dönüt” ya da “geribildirim” denilmektedir.

1.1.2.2. İletişim Türleri

Psikoloji kapsamında yaygın olarak kullanılan sınıflamalardan birinde iletişim dört ana gruba ayrılır.

1- Kişi-içi iletişim

2- Kişilerarası iletişim

3- Örgüt- içi iletişim

4-Kitle iletişimi (Chaffe ve Berger, 1987; Roloff,1987, Akt: Dökmen,1995:20–21)

1.1.2.2.1. Kişi-içi İletişim: Bir insanın düşünmesini, duygulanmasını, kişisel ihtiyaçlarının farkına varması, iç gözlem yapması, rüya görerek kendi içinden mesaj alması ya da kendine sorular sorarak bunlara cevaplar üretmesi bir iç iletişim sayılabilir. Kendi özleriyle olan ilişkileri dış dünya, toplum ve başkalarının beklentileriyle olan ilişkilerinden daha baskın olduğu insanlar gelişmiş insanlardır (Cüceloğlu, 1994:21).

1.1.2.2.2. Kişilerarası İletişim: Genel bir tanımlama yapılacak olursa, kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişime “kişilerarası iletişim” adı verilir. Karşılıklı iletişimde bulunan bireyler, bilgi/sembol üretirler, bunları birbirlerine aktarırlar ve yorumlarlar böylece iletişimlerini sürdürürler (Dökmen,1995,21–23).

İnsan etkileşim dinamiğini açıklamada beş temel varsayım öne sürülmektedir:

1) İletişim kuramamak imkânsızdır. Hiçbir şey yapmamak dahi anlamlı bir mesaj oluşturur ve iletişime girer. İletişim kurmak için belirli bir davranış gösterme zorunluluğu yoktur. Kişi her durumda diğerine bir mesaj vermektedir.

2) İletişimin içerik ve ilişki düzeyleri vardır. İlişki düzeyi içerik düzeyine anlam verir. Kişi öğretmeninden kalem isterken farklı, arkadaşından isterken farklı cümleler kuracaktır. İkisinde de anlam içerik aynıdır.

3) Mesaj alışverişindeki dizinsel yapı anlamı oluşturur. Kurulan cümlede yükleme en yakın kelime vurgulanmak isteniyor demektir.

4) Mesajlar sözlü ve sözsüz olarak iki tiptir. İçerik iletişiminde sözlü mesajlar, ilişkiyle ilgili tutum ve tercihleri anlatımda ise sözsüz mesajlar etkili olurlar. Mantıksal mesajlar sözlü, duygusal mesajlar sözsüz olurlar.

5) İletişimi kuran kişiler eşit veya eşit olmayan ilişki içindedir. Birbirlerini denk görüp görmemeleri, onların tanımlamalarını ve buna bağlı olarak iletişimlerini etkiler.

Watzlawick, Beavin ve Jackson, (Akt: Cüceloğlu, 1997:19-28) toplum içinde insan ilişkilerinin çoğunlukla kabullenme, reddetme ya da umursamama türünden olabileceğini, sağlıklı bir toplum yaşamını sürdürebilmek için ağırlığını kabullenme yönünde olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Toplumdaki ilişkiler genellikle reddetme yönünde olduğunda o toplumda cinayetler, kavgalar, sürtüşmelerin çoğaldığını, genellikle umursamamanın ağır bastığı toplumlarda ise akıl hastalıklarında bir artma olduğunu da ifade etmiştir. Kabullenme ve reddetme kişinin o an içinde kurmaya çalıştığı ilişkinin benimsenip benimsenmediğini gösterir. Umursamama ise kişinin önemsenmediğini, değersiz olduğunu, yok olduğu mesajı verir. Watzlawick ve arkadaşlarına göre umursamama ilişkideki en sağlıksız psikolojik durumdur. Onlara göre bir insana yapılabilecek en ağır işkence o insanı umursanmayacağı bir sosyal ortama koymaktır. “Bir insana dünyanın en dayanılmaz işkencesini yapmak isterseniz, onu umursamamanın baskın olduğu sosyal bir ortama koyun.” Onlara göre , “en acı ve ızdırap verici bedensel işkence bile, umursamamaya yeğlenir, çünkü bedensel işkenceyi yapan, işkence yaptığı kişinin varlığını kabul etmiş olmaktadır.” İlişki içinde olan kişiler, ilişkileri süresince, birbirlerini her üç türden tanımlama içine sokarlar ve ilişkinin tümünden kabullenici ya da reddedici olması gerçekçi değildir. Kabullenme, reddetme ve umursamamanın frekansı, ilişkiye temel özelliğini kazandırdığı söylenmiştir (Cüceloğlu,1997,19–28).

1.1.2.2.2.1. Sözlü İletişim: İnsan iletişiminin temeli dil, özellikle de konuşmadır. İnsan simge yaratabilme özelliği ile duygusal dilden önerme diline geçebilmiştir. Dili kullanarak gerçekleştirdiğimiz adlandırma, sınıflama, soyutlama ile yaşantımızı bir düzen içinde yürütürüz. Dil ve konuşma yalnızca bundan ibaret olmayıp, anlam yaratma ve onu paylaşma ile ilgili simgesel bir etkinliktir aynı zamanda. Kaynak, hedeflediği kişiye erişmek için, öncelikle iletişimin taşıyacağı duygu, düşünce ve bilgiyi dil dediğimiz simgesel sistem aracılığıyla kodlar. Özünü ve biçimini koruyacak doğru kodlama yapılmadığı zaman, duygu ya da bilgi yerine farklılaşarak ulaşacak ya da ulaşamayacaktır. İletinin kodlanması çok kısa, çarpıcı, dikkat çekici, kolay akılda kalıcı

olmalıdır. Böyle olmayan iletiler hedef kitleye ulaşabilse bile, onun tarafından algılanmayacak; yarım yamalak algılanarak taşıdığı anlamsal içerik tam bir biçimde iletilmediğinde ise, bizim kodlarken amaçladığımız ileti çarpıtılarak algılanmış olacaktır. Sözlü iletişim“dil” ve “dil ötesi” olmak üzere iki alt sınıfa ayrılmaktadır. İnsanların karşılıklı konuşmalarını ve yazışmalarını dille iletişim kabul edebiliriz. Dille iletişimde kişiler ürettikleri bilgileri birbirlerine ileterek anlamlandırırılar. Dil ötesi iletişim sesin niteliği ile ilgilidir; ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi kelimelerin vurgulandığı, duraklamalar ve benzeri özellikler, dil ötesi iletişim sayılır. Dille iletişimde kişilerin “ne söyledikleri”, dil ötesi iletişimde ise “nasıl söyledikleri” önemlidir. Bu ayrımı sözel ve sözsüz iletişim terimleriyle de adlandırabiliriz. Sözel iletişim daha çok düşüncelerin, sözsüz iletişim de duyguların aktarımında önemli işleve sahiptir.

1.1.2.2.2. Sözsüz İletişim: Sözsüz iletişim beden dili ve ses, bütün öğeleri (tonlama, vurgu vb.) aracılığıyla gerçekleşir. Sözsüz iletişimin iki ana işlevinden birincisi doğrudan anlam -özellikle duygularla ilgili- iletmek; diğeri de sözlü iletişimin içeriğini belirlemek, onu desteklemektir. Aynı sözler farklı tonlarda ya da farklı jest ve mimiklerle farklı anlamlar kazanır.

Sözsüz iletişimi kendi içinde dört gruba ayırabiliriz.

Yüz ve Beden: Yüzümüzdeki ifade, el ve vücut hareketleri vücudun duruşu ve göz teması, sözsüz iletişimde önemli yer tutmaktadır. Sözlü iletişimde vokal sistem (ses telleri, dil, dişler vb.) “gönderici” olarak görev yapmaktayken; sözsüz iletişimde ise yüz ve beden “gönderici” olarak kullanılmaktadır. Niyet edilerek ya da niyet edilmeden yapılan yüz ve beden ifadelerinden, niyet edilmemiş yüz ve beden ifadelerine” duygusal ifade” adı verilmektedir ve, çeşitli kaynaklarda, “yüz ifadeleri” denildiğinde, duygusal yüz ifadeleri anlaşılmaktadır. İnsanların yüzlerinde aniden korku ya da hayret ifadesi belirmesi, duygusal yüz ifadelerine örnektir. Bu tür ifadeler, niyet edilmeden yapıldıkları için, sözlü anlatımdan farklı görülmektedir. Yapılan incelemeler, niyet edilmemiş yüz ve beden ifadelerinin, yani duygusal ifadelerin, kişilerarası iletişimde önemli yeri olduğunu göstermektedir. Örneğin, Mehrabian (1968), iletişimde sözlü kapsamın %7, dil-ötesi öğelerin %38, duygusal yüz ifadelerinin ise %55 oranında paya sahip olduğunu belirtmektedir (Dökmen,1995:26–36).

Sözsüz iletişim yollarından biri de bedensel temastır. İnsanlar farklı bedensel temaslar kurarak karşılardaki kişiye çeşitli mesajlar vermeye çalışırlar. Diğer sözsüz iletişim şekilleri gibi, bedensel temasın anlamı kültürden kültüre değişebilmektedir. İnsanlar kendi çevrelerinde oluşturdukları boş mekanlar aracılığı ile de iletişimde bulunurlar (Gürkaynak ve Le Compte 1977, Bayazıt ve diğ., 1977: Akt: Dökmen,1995:26-36). Duyguların ifadesinde yüz çok önemli bir işaret kaynağı olmakla birlikte, vücut pozisyonları ve jestler de anlamlı bir rol oynamaktadır.

Mekânı da bir iletişim aracı olarak kullanırız, evimizi düzenleme tarzımızla, bir kişiyle konuşurken araya koyduğumuz mesafeye ya da özel alanımıza girenlere gösterdiğimiz tepkiyle de iletişim kurarız (Dicleli, 2000:72).

İnsanlar başka insanlara olan uzaklıklarını ayarlayarak, onlara uzak ya da yakın durarak, bir takım mesajlar iletirler. Fiziksel mesafeyi yöneten kurallar ilişkinin niteliğine göre değişmektedir. Sevilen insanlara yakın durmak tercih edilirken, daha az sevilenlerle arada biraz daha fazla mesafe bulunmasına dikkat edilir, hiç tanınmayan insanlara ise daha da uzak durulur. (Gürkaynak ve Le Compte.1977, Bayazıt ve diğ., 1977: Akt:Dökmen,1995:26-36).

1.1.2.2.2.3. Kişiler Arası İletişim Çatışmalarının Nedenleri

1) Bilişsel: Gördüklerimizi, işittiklerimizi zihnimizde bunlara verdiğimiz anlamları, unuttuklarımızı, hazırladıklarımız, kendimiz ve çevremize ilişkin getirdiğimiz kalıp ve düşünceler şemalar kuracağımız iletişimlerini büyük ölçüde etkiler.

2) Algı: Algı duyu organlarının beynimize ulaşan verilerinin örgütlenmesi, yorumlanması, anlamlandırılması sürecine verilen addır. Algıda oluşacak bir bozukluk iletişim çatışmalarında önemli bir rol oynamaktadır.

3) Duygu: Vücutta gözlenen değişikliklerle tanımlanır. Bireyin içinde bulunduğu duygu durumuna göre iletişimi sağlıklı kurabilir ya da kuramaz. Çünkü duyguları kişinin olaylara karşı nasıl bakacağını büyük ölçüde belirlemektedir.

4) Bilinç dışı: İnsanların bilinç dışlarında bulunan duygular, çatışmalar, bunlar görünürdeki kişi davranışlarını duygularını düşüncelerini yönlendirir.

5) İhtiyaçlar: İnsanlarla kurulan ilişkilerin ve yaratacağımız çalışmaların niteliğini belirleyen ihtiyaçlarımızdır.

6) İletişim becerisi: İnsanlar iletişim sırasında yaptıkları hataları gösterir, nasıl iletişim kurması konusunda bilgi verirsek, iletişim çatışmalarına girme olasılığını önleriz. Uygun eğitim verilmesi halinde kişiler karşılardaki insanların duygusal durumlarını, içerisinde buldukları durumları daha iyi anlayabilmektedirler.

7) Kişisel faktörler: Cinsiyet, fiziksel görünüm, tutumlar. Burada iletişime geçilen insanların buldukları konum büyük önem taşımaktadır. Örneğin görme engelli bir insanla konuşurken ya da bir şey tanıtırken insanlar bu insanlarla herhangi bir göz teması olmadığı için seslerini yükselterek konuşmakta, görme engelli kişinin sağından solundan çekiştirmektedir.

8) Kültürel faktörler: Kurallar, dil, din. İçinde yaşanan toplumun ortaya koyduğu kurallar büyük iletişim çatışmalarına yol açmaktadır. Görmeyenlerin henüz eğitilmedikleri dönemde hafızlık yaparak geçimlerini sağlamaları ve bu söylencenin günümüzde eğitiminin son noktasına yaklaşmış insanlara seslenirken “hafız” diye seslenilmesini ve bir genelleme yapılarak görmeyenin ayırt edici özellikleri bir kenara bırakılarak işin sadece dinsel kısmının vurgulanması bu duruma iyi bir örnek olabilir.

9) Roller: Grup içinde belli bir pozisyonda bulunan kişilerden beklenen davranışlara rol adı verilir. Mesleki ve sosyal roller olarak ikiye ayrılır.

10) Sosyal ve fiziksel çevre: Farklı ortamlarda olayları farklı algılar farklı tepkilerde bulunuruz.

11) Mesajın niteliği: Kişiler kendilerine ulaşan bir mesajın kapsamına karşı olduklarında sırf bu yüzden mesaj gönderenle çatışmaya başlayabilirler. Mesajla mesaj getiren kişiyi birbiriyle karıştırmamalıyız.

1.1.2.2.3. Örgüt İçi İletişim: Örgüt içinde görev alan kişilerin önceden tanımlanmış bir takım rollere girerek hiyerarşik bir düzen içinde bu rollerinin gereğini yerine getirerek, iletişimde bulunmaları örgüt içi iletişime girer.

1.1.2.2.4. Kitle İletişimi: Bir takım bilgilerin sembollerin, bir takım hedefler tarafından üretilmesi geniş insan topluluklarına iletilmesi ve bu insanlar tarafından

yorumlanması sürecine kitle iletişimi denir. Kaynak ve hedef arasındaki kanallara ise kitle iletişim araçları denir.

1.1.2.3. İletişimin Etkinliği

İletişimin etkinliğinin ölçütü, bir iletişim sürecinde karşımızdakine ya da hedef kitleye yönelttiğimiz bildirinin karşılığında, amaçladığımız sonucun alınıp alınmamasıdır. Bu etkinin sağlanabilmesinin:

1.İletinin alıcının dikkatini çekecek biçimde kodlanması ve açık olması, 2.İletiyi kodlayan simgeler konusunda alıcı ve vericinin ortak bilgisinin bulunması, 3.İletinin alıcının gereksinmesine yanıt verecek nitelikte olması, 4.Alıcının temel değerlerinin, tutumlarının tanınması gibi bazı koşulları vardır. Karşımızdaki insanla iyi ilişkiler içinde olduğumuz oranda onu etkileme, eğitme ve birlikte çalışma konusunda daha başarılı olma şansına sahip oluruz. Bu durumda, iletişimin taraflarından olan alıcılar zamanlarının çoğunu kendilerini korumak ve karşısındakini atlatmak için kullanmazken; kaynak durumundaki ögenin de rolden role geçmesine, sert davranmasına ve insanüstü kişiliklere bürünmesine gerek kalmaz.

Şahin (1994:118), stresli durumların genellikle insanlar arası ilişki sorunlarından kaynaklandığını, sorunları insanlarla tartışabilmenin, çözüm için bir anahtar olduğunu ifade etmiştir.

Korkut (2004:121), kişinin sahip olduğu iletişim becerilerinin artmasının kişiler arası ilişkilerin etkililiğinde de artışa neden olduğunu ifade etmiştir.

Dökmen (2000: 266), ise kişinin iletişim tarzı ile var olma tarzı / varolma düzeyi arasında karşılıklı etkileşim olduğunu belirtmiş ve kurduğunuz iletişimin niteliği nasıl bir insan olacağınızı belirlediğini, nasıl bir insan olduğunuz ise kuracağınız iletişimi belirlediğini ifade etmiştir.

İnsanlar arası iletişimler temel olarak duygu ve düşünce alışverişini yürütme düzenleridir ve buradaki ana öge “anlamak” tır. İletişimi kuran ve başlatan kişi kendisini, duygu ve düşünce dünyasını, ilişkilerini, ilişkilerinin kendisindeki karşılıklarını açıklamak ve karşısındakine iletmek istemektedir, kişilerin anlatma

eylemlerinin iletişim açısından amacını Baltaş, “anlaşılmak” olarak belirtmiştir (Baltaş ve Baltaş, 1992:19).

1.1.2.4. İletişimin Geliştirilmesine Yarayan Bazı Beceriler

Korkut (2002), etkili dinlemenin, en önemli iletişim becerilerinden olduğunu, çok kolay görünse de anlaşmazlıkların çoğunun iyi dinlememekten kaynaklandığını, dinlemenin fiziksel ve psikolojik dinleme olarak iki boyutunun olduğunu ifade etmektedir.

Cüceloğlu (2004:306), insanların dinlerken gösterdikleri dört düzeyi aşağıdaki şekilde belirtmiştir;

- Önemsememe: Kişinin söylediğini dinler gibi görünmesi, fakat dinlememesi.
- Seçici dinleme: Söylenenin ancak bazı kısımlarını duyması, diğerlerine ilgi göstermemesi.
- Dikkatle dinleme: Söylenen sözlere dikkat etmesi, hangi kelimelerin kullanıldığını iyi bilmesi.
- Empatik dinleme: Kişinin dinlediği kişiyi anlamak amacıyla kullanılan aktif dinlemesidir.

Etkili tepki verebilme iletişimin sağlıklı olmasında önemli olan becerilerden biridir. İçinde de bir dizi beceriyi barındırmaktadır. Konuşmaya teşvik edici tepkiler vermek, soru sormak, duyguları kişiselleştirecek tepkiler vermek, etkin dinleme tepkileri vermek, özetlemek, ben dili kullanmak ve geri bildirim vermek bunlardan bazılarıdır (Korkut, 2004:128–129).

1.1.3. Sosyal Beceriler

Sosyal beceri; sözel ve sözel olmayan davranışlarla kişilerarası ilişkilerde kendini ifade edebilme (Ogilvy, 1994:73-83), karşılıklı güven içinde iletişim kurma, iletişimi sürdürme, gerekli durumlarda liderlik yapabilme ve çatışmaları çözebilme becerisi (Elliott & Gresham, 1987:96-99; Goodwin, 1999:29-34), uygun biçimde duygu ve düşüncelerini paylaşma ve başka bireylerin de duygu ve düşüncelerini paylaşmalarına yardımcı olma, verilen görevleri başarabilme (Becker, Heimberg & Bellack, 1987;

Gresham, 1986:3-15) ve toplumsal yaşamda başarılı olabilmek için gerekli olan davranışları sergileme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Spence, 2003). Burada verilen tanımlarla ilişkili olarak birçok araştırmacı sosyal yeterlilik ve sosyal uyum için sosyal becerileri ön-koşul olarak görmektedir (Cavell, 1990:111-122; Gresham, 1986:3-15). Begun (1996:7-12), kişilerarası iletişimde en önemli sosyal beceri olarak dinleme becerisinin kullanıldığını belirtmektedir. Riggio (1986:649-660) ise temel sosyal becerileri anlatıcılık ve duyarlık olarak iki gruba ayırmakta ve bu iki temel sosyal beceriyi de; duyuşsal anlatıcılık, duyuşsal duyarlık, sosyal anlatıcılık, sosyal duyarlık, duyuşsal kontrol ve sosyal kontrol olarak alt gruplara ayırmaktadır. Bunları kısaca özetlemek gerekirse duyuşsal anlatıcılık diğer bireyleri etkilemeye yönelik becerileri; duyuşsal duyarlık karşıdaki bireylerin duygu ve düşüncelerinin farkında olma becerilerini; sosyal anlatıcılık sözel ifade, sözel akıcılık, karşılıklı konuşabilme ve görüş alış-verişinde bulunabilme becerilerini ifade etmektedir. Sosyal duyarlık ise başkalarından gönderilen sözel mesajları alma, anlama, toplumsal kuralları öğrenme ve buna göre davranma becerilerini ifade etmektedir. Diğer bir sosyal beceri alanı olan duyuşsal kontrol, duyuşsal iletişimi ve sözel olmayan ifadeleri düzenleme becerisini ifade etmekte; sosyal kontrol ise insanlara karşı sergilenen sözel mesajların ve davranışların düzenlenmesi ve kendini ifade becerileri olarak açıklanmaktadır.

Sosyal Becerilerin anlamı üzerinde bugüne kadar çok şey söylenmiş ve sosyal becerilerin çeşitli tanımları yapılmıştır. Sosyal becerilerin anlamı hakkındaki tanımların her birinde bir gerçek payı vardır; ancak bunlardan hiçbirinin henüz tek başına sosyal beceriler kavramını bütünü ile kapsayacak genişlikte ve yeterlikte olduğunu söylemek zordur. Bununla birlikte tanımların çoğunda ortak kullanılan bazı sözcükler bulunmaktadır. Cartledge ve Milburn (1983) sosyal beceri tanımlarının çoğunda şu öğelerin ortak olduğunu belirtmektedirler:

- Başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açacak ve olumsuz tepkileri engelleyecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak, sosyal olarak kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışlar olarak sosyal beceriler.
- Çevrede etki bırakan, hedefe yönelik davranışlar olarak sosyal beceriler.

- Duruma özgü ve sosyal içeriğe göre değişen sosyal beceriler.
- Hem belirli gözlenebilir davranışlar, hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeler içeren davranışlar olarak sosyal beceriler (Akt: Yüksel, 2004:15).

Duygu ve düşünceleri açıkça söyleyememek, yaşlılarıyla ya da mevki olarak kendinden büyüklerle rahat konuşamamak, arkadaş edinememek, gruplara girememek iletişim sorunları arasında yer almaktadır. İletişim becerilerinde yeterli olan bireyler duygu, düşünce ve isteklerini karşı tarafa rahatlıkla aktarabilmektedir. Aynı zamanda başkalarının haklarına sahip çıkarken kendi haklarını da savunabilme becerisine sahiptir. Diğer durumda yani; duygu, düşünce ve isteklerin iletilmesi becerilerinin eksikliği durumunda ise, bireyler karşı tarafla ilişkiler kurmakta ve sürdürmekte güçlükler yaşayabilmektedirler. Bu kişiler ya çekingen olarak; kendi haklarının ihlal edilmesine göz yumarak seçme hakkını başkalarına bırakır. ‘Karşımdakinin duygu, düşünceleri benimkinden daha önemli’ diye düşünürler; ya da saldırgan olup istedikleri amaçlara başkalarını kırarak ve onların haklarını ihlal ederek ulaşırlar ‘Karşımdakinin duygu, düşünce ve istekleri benimkilerin yanında değersiz ve önemsiz diye düşünürler’ (Çulha ve Dereli,1987:124-127). Her iki durum da bireyin sağlıklı ilişkiler kurmasına engel olabilmektedir.

Yapılan birçok araştırmada sosyal becerilerde gözlenen yetersizliğin olumsuz sonuçları üzerinde durulmaktadır. Bunları kısaca özetlemek gerekirse; sosyal beceri düzeyi düşük olan bireylerin saldırganlık, suç işleme, duygusal sorunlar, madde kullanma, yalnızlık, yüksek düzeyde risk içeren cinsel davranışlar, düşük akademik başarı, okuldan atılma, depresyon ve yüksek kaygı (Elliott & Gresham, 1987:96-99; Fox & Boulton, 2003:231-247; Hamarta, 2000; Hansen ve Diğ.1998:489-514; Harman ve Diğ. 2005:1-6; Huprich ve Diğ. 2004:2-16; Matson, Smiroldo & Bamburg, 1998:137-146; Nangle & Hansen, 1998:427-431; Riggio, Tucker & Coffaro, 1989:93-99; Spence, 2003:84-96; Segrin, 2001:19-35) gibi sorunları diğer bireylere göre daha çok yaşadıkları rapor edilmektedir.

Spirito ve Hartford da (1990:543-553) sosyal beceri düzeyi düşük olan bireylerin, günlük sorunlarla başa çıkmada ve kişilerarası ilişkileri sürdürmede yaşadıkları yetersizlik nedeniyle daha mutsuz olduklarını belirtmektedir.

1.1.3.1. Ergenler ve Sosyal Beceri Eğitimi

Çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olan ergenlik döneminde bireyin çevresinde ve iç dünyasında birçok değişiklikler olmaktadır. Bu dönemde sosyal ilişkiler ve etkileşimler giderek karmaşıklaşmakta ve bu da daha çok sorumluluk almayı gerektirmektedir. Bu dönemde karşılaşılan birçok durum veya problem bireyin hayatı boyunca ilk kez karşısına çıkmaktadır. Yeni problemler yeni başa çıkma ya da problem çözme becerileri gerektirmektedir. Bu nedenle ergenlik dönemi kararsızlıkların ve kendini ifade etmede zorlukların yaşandığı bir dönem olmaktadır (Dikmeer, 1997). Çoğu kişi kendisine güvenerek ve sağlıklı bir ben kimim, nereye gidiyorum duyumu ile ergenlikten çıkar. Ancak kimi durumlarda, ergenliğin getirdiği değişiklikler ve talepler sonucu, ergen kendisini çaresiz ve karmaşık hissedebilir ve geleceği hakkında karamsar olabilir.

Ergen, kendindeki değişikliklere alışırken, başkalarıyla da çocuklukta olduğundan farklı biçimde ilişkiler kurmaktadır. Ergenin başlıca ilişkileri arkadaşlarıyla olmaktadır. Ergenlik sarsıntıları kaybolduktan sonra konuşmak, içini dökmek gereksinimi delikanlıyı yeni dostlarla birlikte olmaya iter (Şemin,1992). Arkadaşları tarafından kabul edilmeyen ergenler olumlu arkadaşlık ilişkilerinin sağladığı deneyimden yoksun kalırlar.

Ergen kimlik oluştururken bir takım ahlaki değerleri de birlikte geliştirmeye çalışmaktadır. Kohlberg'in ahlak gelişimi teorisinin sosyal becerilerle ilgili olduğu ve ahlak gelişiminin son basamağı olan 11-12 yaş civarında bazı moral ilişkilerin önem kazandığı belirtilmektedir. Bu dönemde sosyal kurallar ve başkalarının haklarını koruma mekanizmaları daha da önem kazanmaktadır.(Cartledge ve Milburn, 1995 Akt: Uzamaz, 2008:52).

Günümüzde iletişim sorunları olarak da değerlendirilen duygu ve düşünceleri rahatlıkla anlatamamak, arkadaşlık ilişkileri kuramamak, karşı cinsle ilişkide çekingenlik, okul iş, aile ve benzeri ortamlarda yaşanan sosyal iletişim ve etkileşim

kısıtlılıkları, son yıllarda sosyal bilimcileri ve psikologları sosyal becerilerin önemi üzerinde durmaya yöneltmiştir (Tegin,1990:21-32).

Bununla ilişkili olarak yapılan araştırmalarda; günlük yaşamdaki sorunlarla ve değişimlerle başa çıkabilmelerine yardımcı olabilme amacıyla sosyal becerileri zayıf olan çocuklara, ergenlere ve yetişkinlere yönelik sosyal beceri eğitimine ağırlık verilmesi gerektiği rapor edilmektedir (Elksnin & Elksnin, 1995; Ogilvy, 1994). Albee de (Akt: Karahan 2008:169-186) psiko-sosyal sorunlar sosyal becerilerin zayıf olması nedeniyle ortaya çıktığı için bu tip becerilerin öğretilebileceğini ve psiko-sosyal sorunların önlenebileceğini belirtilmektedir (Akt: Korkut, 2004).

Son yıllarda sosyal beceri konusunda yapılan araştırmalar, farklı gelişim dönemlerindeki bireylerin sosyal becerilerini geliştirmeye dönük programlar üzerinde yoğunlaşmaktadır (Akt: Karahan, 2008:169-186). Bu programlar incelendiğinde çoğunluğunun ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerini hedeflediği görülmektedir. Bu açıdan ele alındığında temel sosyal becerilerin üniversite düzeyinde değil de zaman kaybetmeden ilköğretim ya da en geç ortaöğretim düzeyinde kazandırılması zorunluluğu ön plana çıkmaktadır. Türkiye koşullarında değerlendirildiğinde ise iletişim ve çatışma çözme becerilerini geliştirmeye dönük programların geç sayılsa bile henüz üniversite düzeyinde dahi yaygınlaşmadığı görülmektedir.

Bireyin topluma ve sosyal yaşantılara karşı tepkilerinin biçimi, başkalarıyla nasıl iletişim kuracağı, yaşamının ilk yıllarındaki öğrenme deneyimlerine bağlıdır. Bu deneyimler de, çocuğa sunulan olanaklara, bu olanakları değerlendirebilmek için sahip olduğu motivasyona, öğretmen ve yetişkinlerin rehberliğine bağlıdır. Bütün bu etkenler onun sosyal becerileri kazanarak sosyalleşmeyi öğrenmesini, grup içindeki yerini ve sosyal gelişimini etkiler. Başkalarıyla ilişkiler kurmanın olumlu ve olumsuz yönlerinin gelişimi, sosyal davranışlar açısından önemlidir (Çubukçu ve Gultekin, 2006: 158).

1.1.3.2. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Sosyal becerileri değerlendirmedeki amaç diğer değerlendirme yöntemlerindeki amaç gibidir. Genel değerlendirme prosedürü ya formal ya da informal bir yaklaşımı içermektedir. Her iki yaklaşımın da sosyal becerilerin değerlendirilmesinde önemli olduğu belirtilmektedir. Formal değerlendirme, sayısal değerlendirmeyi içeren dereceleme ölçekleri ve kontrol listelerinden oluşmaktadır. İnfomal değerlendirme ise sosyometri, görüşme, rol oyunları ve davranışın gözlenmesi gibi değerlendirmeleri içermektedir (Elksnin ve Elksnin, 1998).

Dereceleme ölçekleri ve kontrol listeleri; öğretmen, aile, arkadaş ve hedef kişi ile ilgili olabilir. Dereceleme ölçekleri sayısal olarak ifade edilebildiği için davranışın oluşma sıklığı da belirlenebilir (Elksnin ve Elksnin, 1995:131-141). Öğrencilerin sosyal davranışlarını belirlemek için bu amaçla geliştirilmiş ölçeklerden yararlanılabilir. Bu ölçekler çocuğu gözleme olanağı olan yetişkinler tarafından doldurulabilir. Bu ölçekler, öğrencinin diğerlerine göre kendi durumlarını değerlendirmelerine ve değerlendirmenin tümünü toplu halde görmelerine, aynı zamanda kendi değerlendirmelerinin farkına varmalarına yardımcı olabilir. Bu ölçeklerden rehberlik uzmanı ile bilgi alış verişinde bulunmak için de yararlanılabilir (Bacanlı, 1999).

Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan en yaygın yöntem kişilerin kâğıt–kalem yöntemiyle kendilerini değerlendirmelerini istemektir. Bu yöntemde, doğru–yanlış cevaplar veya likert tipi dereceleme ölçekleri kullanılabilir. Davranışsal rol oynama yöntemi ise, sosyal becerileri ölçen ikinci derecede kullanımı yaygın olan yöntemdir. Eliot, Sheridan ve Gresham (1989) Rol oynama yöntemiyle bireyin gerçek yaşama benzeyen durumlarda ortaya çıkardığını varsaydığı davranışlarla ilgili çıkarımlar yaptığı ölçümlerin, sosyal becerileri değerlendirmenin bir başka boyutu olarak görmektedir. Rol oynama performansı kayıt cihazına veya videoya kaydedilir. Gösterilen her bir beceri açısından, bireyler uzman bir kişi tarafından değerlendirilir ve bir puan verilir. Yarı doğal yöntem, bireyin sosyal beceri düzeyini değerlendirmek için kullanılabilir. Fakat bu tarzın kullanımı çok nadirdir. Tek puan vermek için bu yöntemi kullanan araştırmacılar bireyin kişisel özelliğinin geçerli bir yansıması olduğuna

inanırlar, bu özellik bütün kişilerarası ilişkilerde tutarlı ve tahmin edilebilir kişisel performansı gösterir (McFall,1982 Akt: Uzamaz, 2008:57).

1.2.AMAÇ VE ÖNEM

Araştırmanın amacı, suça itilmiş 16–18 yaş grubu ergenlerde iletişim ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Literatür taramalarında da gözlenebileceği gibi, ergenlerdeki suça itilmenin nedenlerinden biri olarak belirlenen konunun araştırması yapılmamıştır. Araştırmada, suça itilme nedeni olarak belirlenen ölçütler saptandığında, ergenlere yönelik konu edilen eğitim çalışmalarının yapılmasının önemli olacağı düşünülmektedir.

Ergen suçluların sorunlarının çözümünde saldırganlığın değerine ilişkin inançlarını değiştirmeye çalışan ve saldırganlığa karşı sosyal olarak kabul edilebilir seçenekler öğreten programların ümit verici olduğu gösterilmiştir (Akt: Steinberg, 2007:501). Ancak bunların da orta düzeyde etkili olduğu düşünülmektedir.

Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri bünyesinde bulunan suça itilmiş ergenlerin barındırıldığı kurumlarda Ardıç Projesi kapsamında öfke kontrolü, aile eğitimi, kişisel gelişim, ergenlerin cinsel sağlık hakları projesi gibi programlar uygulanmakta ve bu programların suça itilmiş çocuklarda farkındalığı arttırabileceği ve suça itilme nedenlerinden bazılarının ortadan kaldırılacağı düşünülmektedir. Bu kurumlarda ergenlere yönelik iletişim ve sosyal becerilerin kazanılmasına yönelik bir program uygulanmamaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar bu soruna yönelik tamamlayıcı bir faktör olabilecektir.

Suçta itilmemiş ergenlere de benzer programların uygulanması, suça itilme olasılıklarını azaltmaya yönelik bir durum yaratacaktır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, toplum uyum ve koruyucu ruh sağlığı gibi güncel ve önemli konularda çalışan uzmanlara ışık tutucu olacağı ve daha ileri düzeydeki çalışmalara, yorumlara imkân sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. PROBLEM CÜMLESİ

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin, İletişim ve Sosyal Beceri Düzeyleri, bazı demografik özelliklerine göre ne gibi farklılıklar göstermektedir?

1.4. ALT PROBLEMLER

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin iletişim becerileri;

1.1 Eğitim durumlarına,

1.2 Anne babanın birlikte olup olmamalarına,

1.3 Anne babanın eğitim durumlarına,

1.4 Ailenin toplam aylık gelirine,

1.5 Yaşadıkları yere (aile ile birlikte, sokak, devlet koruması, arkadaş grubu ve diğer),

1.6 Kardeş sayısına,

1.7 Aile içi şiddet,

1.8 Maddenin kötüye kullanım sıklığına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

2.Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin sosyal becerileri;

2.1 Eğitim durumlarına,

2.2 Anne babanın birlikte olup olmamalarına,

2.3 Anne babanın eğitim durumlarına,

2.4 Ailenin toplam aylık gelirine,

2.5 Yaşadıkları yer (aile ile birlikte, sokak, devlet koruması, arkadaş grubu ve diğer)

2.6 Kardeş sayısına,

2.7 Aile içi şiddet,

2.8 Maddenin kötüye kullanım sıklığına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.5. SAYILTILAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin istenilen bilgileri içtenlikle ve doğru olarak yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.6. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma:

a. Konu ile ilgili literatür taraması ile,

b. Öğrencilere uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerin yorumlanması ile,

c. Verilerin 2009 yılında Ankara, Elazığ ve İzmir il merkezlerindeki Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerden elde edilmiş olması ile sınırlıdır.

1.7. TANIMLAR

Suç İtilmiş Ergen: Bir hukuki normu ihlal etmiş on sekiz yaşından küçük kimse (TCK 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu)

İletişim: İki birim arasında; birbiri ile ilişkili mesaj alışverişi, diğer bir değişle bilgi üretme, aktarma ve bunu anlamlandırma sürecidir (Cüceloğlu, 1993:68).

Sosyal Beceri: Hersen ve Eisler (1976) sosyal becerileri bireylerin tabii çevrelerinde; okul, ev ve işte başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşimde bulunma yeteneği olarak tanımlamaktadır (Akt; Bacanlı, 1997:48).

İletişim Becerileri Envanteri: İnsan ilişkileri ile ilgili tutum ve davranışları ölçmeye yönelik Ersanlı ve Balcı (1998:7-11) tarafından geliştirilmiş bir envanterdir.

Sosyal Beceriler Envanteri: Riggio (1986) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Yüksel (1994) tarafından yapılan bu envanter bireyin güçlü olduğunu düşündüğü ya da problem yaşadığını varsaydığı becerilerini saptamak amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir.

1.8. KISALTMALAR

İBE: İletişim Becerileri Envanteri

SBE: Sosyal Beceriler Envanteri

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Suça İtilmiş Ergenlerle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.1.1. Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Miller ve Lynam (2006), proaktif ve reaktif saldırganlığın benzer ve farklı yönlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. 211 genç üzerinde çalışmışlar ve genel kişilik, sosyal bilgi işleme modelleri, suç, madde kullanımı ve riskli seks davranışını sınınamışlardır. Bu konularda reaktif saldırganlık ilişkisi daha güçlü bulunmuş, proaktif saldırganlık ilişkisi zayıf bulunmuştur. Ancak nevrozizm ile ilişkilendirildiğinde davranışları dışa vurma konusunda proaktif saldırganlık ilişkisi daha güçlü bulunmuştur.

Orpinas, Murray ve Kelder (1999) Teksas'da bulunan sekiz büyük kent okuluna devam eden 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerin ve ailesinden oluşan 8865 kişilik grup üzerinde yaptıkları araştırmada çocukların saldırgan davranışları üzerinde ailesel etkenleri incelemişlerdir. Saldırganlık ölçümlerinde erkeklerin saldırganlık oranı kızlardan yüksek çıkmıştır. Her iki ebeveyn ile yaşayan çocukların saldırganlık puanları daha farklı ortamlarda yaşayan çocukların saldırganlık puanından daha düşük olduğu, kız ve erkeklerin saldırganlığı ile aile ile olumlu ilişkiler arasında ters bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Ergenlerde saldırganlık ve öfkenin ifadesinin, sosyal beceri yoksunluğu ile ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında **Morrison ve Sandowicz** (1994) sonuç olarak saldırganlık, öfke ve öfkenin ifadesinin sosyal beceri yoksunluğu ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Buna göre saldırgan davranış gösteren ergenlerin muhtemelen yanlış sosyalleşme ve kendini kontrol etme problemleri olduğu belirtilmiştir (aktaran Şahin 2004,71, 72).

2.1.2. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Avcı (2006), araştırmanın amacı, şiddet davranışı gösteren ve göstermeyen ergenlerin ailelerini aile işlevleri, öfke ve öfke ifade tarzları açısından incelemek ve ailelerde psikolojik probleme sahip olma, alkol kullanımı ve suça yönelik davranışların görülme sıklığını karşılaştırmaktır.

Araştırmanın örneklemini 14–18 yaşları arasında şiddet davranışı gösteren ergenlerin aileleriyle (n=54) bu tip olaylara karışmamış ergenlerin ailelerinden (n=54) oluşturulmuştur. Çalışmada ailelerin öfke düzeylerini ve öfke ifade tarzlarını incelemek amacı ile “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği (SÖÖTÖ)” ve ergenlerin ailelerinin aile işlevlerini incelemek amacı ile “Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ)” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, şiddet davranışı gösteren ergenlerin ailelerinin problem çözme, iletişim, duygusal tepki verebilme, ailedeki roller, davranış kontrolü, gereken ilgiyi gösterebilme ve genel aile işlevlerinde karşılaştırma grubunda yer alan ailelere göre önemli oranda yetersizlik yaşadıkları belirlenmiştir. Öfke düzeyleri açısından incelendiğinde, şiddet davranışı gösteren ergenlerin ailelerinin karşılaştırma grubunda yer alan ergenlerin ailelerine göre “sürekli öfke”, “içe-yönelik öfke” ve “dışa yönelik öfke” düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Şiddet davranışı göstermeyen ergenlerin ailelerinin öfkelerini daha iyi kontrol ettikleri görülmüştür. Ayrıca şiddet davranışı gösteren ergenlerin aile üyelerinin daha fazla psikolojik probleme sahip oldukları, alkol kullandıkları ve suç işleme davranışında buldukları saptanmıştır.

Öter (2005) Çocuk suçluluğunun toplumsal nedenlerini araştırdığı çalışmasında çocuk suçluluğuna birden fazla nedenin sebep olabileceğini göz önünde bulundurarak araştırmada bir temel varsayım 10 alt varsayım oluşturulmuştur.

Antalya il merkezinde bulunan Çocuk Şube Müdürlüğü’nde yapılan bu araştırmanın verilerine göre, Antalya’da suç işleyen çocukların yarıya yakınının (%41) iç göç sonucu fiziki çevre değişikliği yaşamış aile çocukları olduğu saptanmıştır.

Küçükbaşol (2005) Bu araştırma, kişilik özellikleri ve özdenetimin ergenlerin sapkın davranışlara yönelmelerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Anket uygulaması yoluyla, Bursa ilinde farklı orta öğretim düzeyindeki okullarda öğrenim gören 13–17 yaş arası 591 öğrenciden (268 kız ve 323 erkek) özdenetim düzeyleri, sahip oldukları kişilik özellikleri ve bildirdikleri sapkın davranış sıklıkları konusunda veri toplanmıştır. Verilerin korelasyon ve regresyon teknikleri kullanılarak yapılan analizlerinin sonuçları, katılımcıların özdenetim düzeylerinin incelenen beş

kişilik özelliğinden Açıklık dışındaki dördü tarafından yordanabildiğini göstermiştir: özdenetim düzeyleri duygusal istikrarsızlık ve dışadönüklükle pozitif ilişkiler sergilerken, uyumluluk ve sorumluluk özellikleriyle negatif bağlantılar içindedir. Bulgular, kişilik özelliklerinin sapkın davranış sıklığı ortalamalarını yordamasında bazı cinsiyet farklılıkları bulunduğuna işaret etmektedir: Uyumluluk özelliği hem kızlar, hem de erkekler için etkin bir yordayıcı iken, kızların suç davranışlarına yönelmelerinde Duygusal istikrarsızlık faktörü de öne çıkmaktadır. Ancak, beklentilerin aksine, duygusal istikrarsızlık kız öğrencilerin sapkın davranışlara yönelmesi olasılığını azaltıcı bir etkiye sahiptir. Farklı sapkın davranış tiplerinde yine farklı kişilik özelliklerinin etkin olduğu ve bu özelliklerin yordayıcılıklarının cinsiyete göre ciddi farklılıklar sergilediği gözlenmiştir. Öte yandan, özdenetim düzeyinin tüm tiplerde her iki cinsiyet grubu için de en tutarlı yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım (2004) tarafından yapılan çalışmada, kent merkezi ve gecekondular bölgeleri ile kırsal kesimde işlenen suçların gerek sayısal gerekse niteliksel açıdan farklılıklarının olduğu, ayrıca göç olgusunun gecekondulaşma oluşumuna hız kazandırdığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışmada göçün nedenleri nüfus artışı, ekonomik sebepler, eğitim, kültür ve sağlık hizmetlerinden faydalanma isteği, ulaşım, haberleşme ve enformasyon ağının gelişmesi ve kültürel sebepler olarak sıralandıktan sonra Türkiye’de iç göçlerin 1950’li yıllarda başlayarak gelişmiş ve her geçen gün ağırlığını arttırdığı tespiti yapılmıştır. Göçle birlikte kent nüfusunun artması sonucu kentleşme oranı yüksek seyretmektedir. Ancak bu kentleşme sosyal ve ekonomik birçok sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu sorunlardan en önemlilerinden bir tanesini de suç ve suçluluğun meydana gelmesi ve artması oluşturmaktadır. Kent nüfusunun aşırı artmasıyla birlikte metropol alanlar da genişlemekte ve çoğalmaktadır. Ancak buralar da gecekondulaşmadan kendini kurtaramamıştır. Çünkü artan nüfusla birlikte düşük gelir gruplu insanlar çoğalmaktadır. Bu düşük gelir gruplu insanlar ise barınma ihtiyaçlarını ancak gecekondularda çözebilmektedirler. Bu olgu rakamsal olarak da ifade edilirse kentlerde yaşayan nüfus oranı 1935’de %23,5 iken 2000’de %70 olmuştur. Çarpık kentleşme sürecinde meydana

gelen toplumsal huzursuzluklara neden olan bu kontrolsüz göç ve göçün meydana getirdiği suçluluk olaylarında artış, gelişmekte olan toplumların ve hızla büyüyen kentlerin en büyük problemlerinden birini oluşturmaktadır. Kent nüfusunun artması ile ortaya çıkan sorunları çözebilmek için bir yandan göçü önleyici tedbirler alınırken diğer yandan da kentin fiziki ve ekolojik dengesini sağlayıcı planlamaların da yapılması gerekmektedir.

Çalışkan (2001); Bu çalışmada Manisa il sınırları içerisinde bulunan Salihli Kapalı Cezaevinde değişik suçlardan tutuklu bulunan 14-18 yaş grubu erkek gençler ile çıraklık eğitim merkezinde eğitim gören değişik meslek gruplarında çırak olarak çalışan 14-18 yaş grubu erkek gençler arasında Symptom Check List - 90 (SCL - 90) kullanarak ruhsal belirti gösterme açısından bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Çalışmada cezaevlerinde kalan, yargı aşamasında bulunan tutuklu gençlerin; sanayi sitelerinde çırak olarak çalışan, “çıraklık eğitim merkezi”nde eğitim gören gençlere oranla daha fazla ruhsal belirti gösterecekleri varsayılmış ve SCL - 90 aracılığı ile bu sayılıya destek olabilecek verilerin elde edilip edilemeyeceği sınıanmıştır.

Çalışmanın yapıldığı denek grubu; 1998 yılından itibaren Salihli Kapalı Cezaevinde değişik suçlardan dolayı barındırılmış 14–18 yaş grubu 35 erkek gençten oluşmaktadır. Kontrol grubunda ise Salihli Çıraklık Eğitim Merkezi’nde eğitim gören, sanayi sitesinde veya değişik iş kollarında çırak olarak çalışan 14–18 yaş grubu 78 erkek gençten oluşmaktadır. Denek ve kontrol gruplarının seçiminde yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve kültürel durum gibi özelliklerin birbirine yakın olmasına özen gösterilmiştir.

Çalışmada kullanılan SCL–90 testi ruhsal durumla ilgili 90 tümceyi kapsayan ve kendi kendine puanlanan bir testtir. Testteki tümcelerden her biri ruhsal veya bedensel bir belirtiyi içermektedir. Deneklerden istenen son bir ayda belirtinin olup olmadığına göre her tümcenin karşısındaki uygun kare bölümlerinden birini işaretlemeleridir. Testteki her tümcenin puan olarak karşılığı 0–4 aralığındadır. Toplam test puanının tümce sayısına bölümü ile bulunan değer, denek için “Ruhsal Belirti Puanı”nı oluşturmaktadır.

Cezaevindeki gençlerin ortalama alt grup puanları ile sanayi sitesinde veya değişik iş kollarında çalışan gençlerin alt grup puanları kıyaslandığında sırasıyla depresyon, paranoid düşünceler, öfke ve düşmanlık, fobik anksiyete ve anksiyete dikkat çekici düzeyde cezaevindeki gençlerde daha yüksektir. Kişiler arası duyarlılık; somatizasyon, obsesif kompulsif ve psikotizm alt testlerindeki puanlarda görece bir yakınlık gözlenmektedir.

Çıraklık eğitim merkezindeki gençlerin; iyi bir meslek elemanı olmak için çaba göstermesi öğretmenleri ile kurulan sıcak ilişkiler herhangi bir suçtan yargılanıyor olmamaları aile desteğine sahip olmaları sonuçların görece olumlu çıkmasında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Buna rağmen çıraklık eğitim merkezindeki gençlerde psikolojik desteğe ihtiyaç duydukları açıktır. Araştırmada çıkan sonuçlara göre 1000 gençten 160' nın "ortalama psikolojik belirti" puanı 1.16 ile 2.03 aralığındadır ve profesyonel bir hizmete gereksinim duymaktadırlar. Çıraklık eğitim merkezinde bir uzmanın olmaması toplum ruh sağlığı açısından önemli bir eksikliklerdir.

Normal yaşam sürdüren yetişkinlerle cezaevinde kalan gurup kıyaslandığında ise cezaevinde kalan gurubun psikolojik semptomları normal yaşam sürdüren erişkinlerin iki katı düzeyindedir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında suçun ya da ergenlerdeki istenmeyen, sapkın, suça yönelik davranışların nedenleri ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Pek azı suça sürüklenmiş ergenlerle yani olgunun kendisiyle ilintili çalışmalardır.

Suç insanlığın ilk gününden bu güne var olagelmiş ve insan var olduğu sürece de sosyal bir olgu olarak yaşamaya devam edecektir. Çünkü iyilik ve kötülük insanın özünde vardır. Suç olgusu çok nedenli ve karmaşıktır. Çünkü insan biyolojik, psikolojik ve sosyolojik bir varlıktır. İnsanın davranışları tek nedenle açıklanamaz.

Çocuk suçluluğunu açıklamaya çalışan teorilerden hiç birisi tek başına yeterli değildir. Biyolojik teoriler suçluluğu doğuştan getirilen bir özellik olarak görürken Psikolojik Teoriler suçu ruh sağlığı bozukluğu olarak görmektedir. Sosyolojik Teoriler

ise suçun biyolojik ve psikolojik boyutunu ihmal etmekte ya da sınırlı bir çerçevede ele aldığından yetersiz kalmaktadır.

2.2. İletişim Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.2.1. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Loy (2006) tarafından, 4. Sınıf öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada, Plumeus tarafından geliştirilen ve alt ölçeklerden oluşan iletişim, dinleme becerileri ölçeği kullanılmış ve öğretmenler kendi iletişim becerilerini değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, deneyimi az olan öğretmenlerin iletişim becerileri puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırma da ayrıca bayan ve erkek öğretmenlerin iletişim becerileri arasında fark bulunmamıştır (Loy,K.J, 2006).

Plack (2006) yaptığı araştırmada, büyük ilgi konusu haline gelen, tıp alanındaki iletişimi ve kişiler arası ilişkileri içeren profesyonel davranışların gelişimini incelemiştir. Bu davranışların nasıl öğrenildiği hakkında yazılı edebiyat çok azdır. Özellikle öğrencilerin algıları ve yeni mezun tıp doktorlarının algıları hakkında olanlar. Bu araştırmada, tıp alanındaki öğrenciler ve yeni mezun tıp doktorlarının, profesyonel iletişim ve kişilerarası iletişim becerileri incelenmiştir. Araştırmada, 13 tıp öğrencisi ve 6 yeni mezunla görüşülmüştür. Araştırma sonucunda, öğrenim sürecinin uygulamalı olmasının, öğrenciler, klinisyenler ve akademisyenlerin klinik deneyimlerinin tasarlanması ve bunların alanda çalıştırılmasının, iletişim, kişilerarası ilişkiler ve profesyonel kimliğin gelişiminde, öğrenciler ve klinik çalışanları için en uygun öğrenme şekli olduğu ortaya çıkmıştır.

Brooks (2003) çalışmasında, öğrenci-öğretmen ilişkileri için belirlenen iletişim becerilerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını incelemiştir. Önceki araştırmalarda, tanımlanan 8 iletişim becerisinin 7 si öğrenciler tarafından öğrenci öğretmen iletişimde önemli olarak algılanmıştır. Bunlar; ego destekleyici, ayarlayıcı(dengeleyici), ikna edici, etkileşimli, öykü anlatımı ve çatışma yönetimi becerileridir. Bu çalışma, biyolojik cinsiyet, psikolojik cinsiyet ve bilişsel karmaşanın farklı öğrenci algılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 8 İletişim becerisinin 6 sında psikolojik cinsiyetin biyolojik cinsiyete göre üstün olduğu yordanmıştır. Maskülen/

etkili bireylerin öğretmenlerin iletişim becerileri ile ilgili ifade ettikleri beklentiler; ikna edicilik, iletişimcilik ve öykü anlatımlı iletişim becerilerini kullanmak iken feminen/ifade edici bireylerin, ego destekleyici, ayarlayıcı, yönlendirici becerilerin etkili öğretmenlikte önemli olduğunu algıladıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak, bilişsel karmaşanın düzenleyici becerilerle arasında pozitif bir ilişki varken anlatımcı ve ikna edici becerilerle negatif şekilde ilişkisi bulunmuştur. Çalışmada, giderek artan sayıda araştırmamanın, öğretmen öğrenci ilişkisindeki öğretmen davranışlarının kişiler arası özellikte olduğunu ve diğer kişilerarası ilişkileri ile benzerlikleri paylaştıklarını varsayımını incelediği belirtilmektedir.

Sueltenfuss (2001), çalışmasında ilkökul yöneticilerinin ve onların öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin iletişim becerilerini, dinleme- kendini sunma ve anlaşılır olma alanlarında, incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca bu çalışma, okul yöneticilerinin üç alandaki, dinleme kendini sunma ve anlaşılır olma alanlarında ki iletişim becerilerinde, okul müdürleri ile öğretmenlerin algıları arasındaki farkı saptamıştır. Bu çalışmada son olarak, cinsiyet deneyim yılı gibi özel demografik yapıların etkilediği algıların ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma da nicel yöntem kullanılmıştır. 12 okuldan ilkökul yöneticileri ve öğretmenler, bu çalışmaya katılmaya davet edilmiştir. İlkokul yöneticileri ve öğretmenlerine bir anket gönderilmiştir. Bu çalışmada kullanılan anket “Transactional Communication Instrument” (Flademing, 1996) isimli ölçme aracıdır. Bu çalışma, okul yöneticilerinin iletişim becerileri algıları ve öğretmenlerin onların yöneticilerinin iletişim becerileri algıları arasında farkı anlamsız bulmuştur. Ayrıca, okul yöneticilerinin öğretmenlerin algıladığı iletişim becerileri üzerinde, yöneticilerle öğretmenlerin cinsiyetlerinin ve cinsiyet etkileşimlerinin anlamlı etkisini bulmuştur. Bu çalışma, ayrıca okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerinde, yönetimdeki deneyim yıllarının şu anki görevlerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Çalıştıkları yöneticilerle 1-3 yıl arasında çalışan öğretmenlerin, şu anki yönetime yönelik tüm iletişim puanları, yöneticiler için farklı süreler çalışmış diğer öğretmenlerinkinden daha düşük bulunmuştur.

Tabor (2001), çalışmasında okul liderlerinin, yöneticiliğin değişen rolü ile yüz

yüze olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yeni rolün güçlü bir şekilde liderlerin iletişim ve çatışma yönetimi yeteneğine bağlı olduğunu söylemiştir. Araştırma; öğrenci akademik başarısı ile öğretmenler tarafından algılanan yöneticilerinin organizasyon iletişim becerileri arasında kayda değer bir ilişki olduğunu göstermektedir. Müdürlerinden etkili bir iletişimde beklendiği kadar müdürlerin eğitimin çeşitli farklılıklarını/çatışmalarını da yönetmeleri beklenmekteydi. Çatışmayı elemine edemese bile, kontrol altında tutmayı becermesi gerektiği düşünülmektedir. Yöneticilerin farklı örgüt çatışmalarını yönetme yeteneği çalışanların verimliliğini etkilediği ve bunun da doğrudan öğrencinin akademik başarısını belirlediği ifade edilmiştir. Araştırmada, toplam 501 inceleme aracı 18 ilkokul öğretmenine gönderilmiştir. 199 öğretmen bu çalışmaya katılmıştır. Öğretmenler, yöneticilerin çatışma yönetimi, iletişim becerileri ve okul iklimini ele alan 3 ölçeği tamamlamışlardır. Bu çalışma, kişilerarası çatışma alt testleri ve iletişim yetenek ölçeğinde anlamlı bir fark ortaya çıkarmıştır.

Kesner (2000) araştırmasında, öğretmen-öğrenci ilişkisini, öğretmenlerin bazı özellikleri ile (etnik, ilişki geçmişi) çocukların özelliklerini (cinsiyet, etnik) incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada 138 hizmet öncesi öğretmen 903 öğrencisi ile olan ilişkileri ile ilgili bilgi vermişlerdir. Sonuçlar, öğretmenlerin geçmişteki tutumlarının öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemli belirleyicisi olduğunu göstermiştir.

Cinsiyet ve etnik farklılıkların, öğretmenlerin öğrencileri ile olan ilişkilerini etkilediği bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, çocukların aileleri ile arasındaki tutumların, ilişkilerini etkilediği gibi, her bir bireyin kişiliğinin, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin kalitesiyle, ailenin geçmişteki tutumlarının sınıftaki öğrencileri ile ilişkilerinin kalitesiyle, ilgili olabileceği ifade edilmiştir.

Murray ve Greenberg'in (2000) yaptıkları çalışmanın amacı; çocukların sosyal yönünü ve okul deneyimlerini incelemektir. 289 ilkokul öğrencisi hem öğretmenleriyle olan ilişkilerinin kalitesini değerlendirmek hem de okul çevresine ilişkin algılarını değerlendirmek için, tanımlayıcı ölçekleri tamamlamışlardır.

Öğrenciler algıları temelinde gruplar halinde sınıflandırılmışlar ve duygusal ve sosyal ayarlamalarının ölçümleri üzerine, gruplar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

Bulgular, öğrenci sınıflamalarının öğretmen-öğrenci ilişkileri için başka araştırmacılar tarafından bildirilen sınıflandırmalara benzediğini, göstermiştir. Öğretmenler ile zayıf ilişkileri olan ve okul ile zayıf bağlara sahip öğrencilerin, sosyal ve duygusal ayarlama kendilerinin ve öğretmenlerinin değerlendirmelerinde pozitif ilişkiler ve bağlara sahip çocuklar olarak sınıflandırılanlardan daha zayıf puanlara sahip olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, çocukların okuldaki sosyal deneyimleri bağlamına odaklanan ve çok sayıda araştırmalara eklenmiştir. Tanımlayıcı yapısıyla bu bulgular, öğrencileri tanımayla ilgilenen araştırmacılar ve uygulamacılar tarafından uyumsuz yaşantılara sahip okul yapısında kullanılabilir.

2.2.2. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Altıntaş (2006) Bu araştırmada Eskişehir merkezindeki liselere devam eden öğrencilerin kişilerarası iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişki bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenler cinsiyet, annenin eğitim düzeyi ve babanın eğitim düzeyidir.

Araştırma 2004–2005 eğitim öğretim döneminde, Eskişehir merkezindeki liselere devam eden öğrencilerinden seçilen 395 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan kişiler arası iletişim becerilerinin belirlenmesi için İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler için, akılcı olmayan inançları ölçmek amacıyla Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği, diğer bağımsız değişkenler için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular kısaca şu şekilde özetlenebilir; liseli ergenlerin iletişim becerileri ile akılcı olmayan inanç düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Cinsiyetleri farklı liseli ergenlerin iletişim becerileri düzeyleri arasında ve cinsiyetleri farklı liseli ergenlerin akılcı olmayan inanç düzeyleri arasında kızların lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Liseli ergenlerin annelerinin eğitim durumları ile iletişim becerileri arasında, anneleri ilkökul ve lise mezunu olanlarla anneleri üniversite mezunu olanlar arasında anneleri ilkökul ve lise mezunu olanların lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca annelerinin eğitim durumu ilkökul, ortaokul ve lise olanlarla üniversite olan liseli ergenlerin akılcı olmayan inanç düzeyleri arasında

annelerinin eğitim durumu ilkokul, ortaokul ve lise olanların lehine önemli farklılıklar bulunmuştur. Diğer taraftan babalarının eğitim durumu farklı olan liseli ergenlerin iletişim becerileri düzeyleri arasında ve babalarının eğitim durumu farklı olan liseli ergenlerin akılcı olmayan inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Kurtyılmaz (2005), araştırmasında öğretmen adaylarının saldırganlık davranışlarının çeşitli değişkenler açısından araştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının saldırganlık düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı ve saldırganlık davranışlarının akademik başarı, iletişim ve problem çözme becerileriyle olan ilişkileri incelenmiştir. Bu değişkenlerin saldırganlığı nasıl yordadığı da araştırmanın bir diğer amacını oluşturmuştur. Saldırganlığı yordayan örüntünün kızlarda ve erkeklerde nasıl olduğu da, örüntünün her iki cinsiyet için ayrı ayrı incelenmesiyle ele alınmıştır. Araştırmanın evrenini 2004–2005 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Anadolu ve Osmangazi Üniversiteleri'nin Eğitim Fakültesinin tüm bölümlerine devam eden 3366 öğrenci oluşturmuştur. 1437 öğrenciden toplanan veriler arasından, evrenin %25'ine karşılık gelen 853 öğrenci oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeylerine ilişkin veriler, "Saldırganlık Ölçeği" ile, öğretmen adaylarının iletişim becerilerini algılamalarına ilişkin veriler "İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" ile, problem çözme becerilerini algılamalarına ilişkin veriler ise Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkiye'ye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri" ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun saldırganlıklarının orta düzeyde olduğu, erkeklerin saldırganlık düzeylerinin ise kızlara göre önemli bir biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, saldırganlık davranışları ile iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı, yaş, iletişim becerileri ve problem çözme becerileri değişkenlerinin saldırganlık davranışlarını yordayıcılığı ele alındığında, sadece iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin saldırganlığı anlamlı olarak yordadığı gözlenmiştir. İlgili değişkenlerin saldırganlığı yordayıcılığının kızlara ve erkeklere göre değişmediği, hem kızlarda hem de erkeklerde iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin saldırganlığı yordadığı, akademik başarı ve yaş

değişkenlerinin ise saldırganlığı yordamadığı belirlenmiştir.

Pehlivan (2005), Hacettepe Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarının sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Çalışma 468 kız, 124 erkek toplam 592 aday öğretmen üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları oldukça yüksektir. Adayların algıları arasında cinsiyetlerine göre bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarına sınıf düzeyleri açısından bakıldığında 1. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tutuk, Al ve Doğan (2002), çalışmalarında, hemşirelik öğrencilerinin algıladıkları iletişim becerisi ve empatik eğilim düzeyinin değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Çalışma, toplam 269 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, Kişisel Bilgi Formu, İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) ve Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) ile elde edilmiştir. Çalışma sonunda, öğrencilerin algıladıkları iletişim becerisi ve empatik eğilim puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu belirlenmiş, eğitim yılı arttıkça her iki ölçek puan ortalamalarının arttığı saptanmıştır.

Görüldüğü gibi iletişim becerilerini yordayan yayın ve araştırmalarda suça itilmiş, ya da kanunla muhalefete düşmüş ergenlere yönelik kapsamlı bir çalışma bulunmamaktadır.

Suç İtilmiş Ergenlere yönelik sağaltım çalışmalarının etkili ve yapılandırılmış bir biçimde hazırlanabilmesi için bu gençlerin sosyolojik, psikolojik ve fizyolojik gereksinimlerinin farklı pek çok etmenlerle incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulguların bu programların hazırlanmasında ihtiyaç duyulacak verilere kaynak olacağı düşünülmektedir.

2.3. Sosyal Beceri Düzeyleri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.3.1. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Rowley (2008), 2005-2007 yılları arasında sosyal beceriler ile ilgili yapılan araştırmalar doğrultusunda bir rapor hazırlamıştır. Buna göre; çocukların sosyal beceri düzeyleri okula başlamadan belirlenmeli, bu doğrultuda onların sosyal beceri

eğitimlerinin ana hatları çizilmeli ve gelecek planlamaları yapılmalıdır. Çünkü özellikle çocukların iletişim becerilerindeki gelişmeler onların başarı düzeylerini etkilemektedir.

Veloz (2005), istismara uğrayan çocukların sosyal becerilerini de araştırdığı çalışmada, istismara uğrayan çocukların istismara uğramayan çocuklara göre, daha düşük işbirliği puanları gösterdiklerini, daha düşük kendini savunma puanları aldıklarını, sorumluluk puanlarının daha düşük çıktığını, kendini kontrol etme düzeylerinin daha düşük çıktığını ve problem davranışlarının daha yüksek çıktığını bulmuştur. Bu araştırmada Greham ve Eliot tarafından geliştirilen Social Skills Rating System(SSRS) ve çocukların yapılandırılmış bir gözlemlerle rol davranışlarını (taklit) değerlendiren The Play Observation Scale-Oyun Gözlem Skalası (POS), kullanılmıştır. Bu araştırmanın birincil amacı, kötü davranılan çocuklarda, kötü davranmanın, sosyal yeterlik ve rol davranışlarının sosyal bilişsel yönleri üzerindeki etkilerini sınamaktır.

Miller, Murry ve Brody (2005) tarafından yapılan araştırmada, 115 erkek 117 kız olmak üzere toplam 232 örnekleme ulaşılmış, erkeklerin kızlara göre, daha fazla sosyal kaçınma davranışı gösterdiği bulunmuştur. Baba stresi ile sosyal kaçınma davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve erkeklerin kızlara göre daha fazla baba stresinden etkilendiği bulunmuştur. Babanın problem çözme düzeyi azaldıkça, çocukların sosyal kaçınmalarının arttığı ortaya konmuştur. Annenin problem çözme düzeyleri ile çocukların sosyal kaçınması arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bu araştırmaya göre, aile şartları ile çocukların sosyal davranışlarının anlaşılması ilişkili bulunmuştur. Babaların çocukların sosyal gelişimlerinde özgün bir rolü olduğu bulunmuştur. Sosyal olarak geri kaçınan erkek çocuklarda, babanın ilgisinin daha az olduğu görülmüştür.

Sesnan ve diğ. (2004), gençler için sosyal beceri programı uygulamalarını farklı açılardan ele almışlardır. Bu doğrultuda sosyal beceri programlarının acil durumlarda planlanması, finansmanının ayarlanması, gerekli izinlerin alınması ve formların hazırlanması ve program geliştirilmesi konusunda problemlere neden olduğunu belirtmektedirler. Ancak yine de planlanmış sosyal beceri eğitimlerinin gençlerin entellektüel ve yaşam becerilerini desteklediğini de vurgulamaktadırlar.

Morris (2002), öğrencilerin sözsüz iletişim becerilerinin geliştirilmesinin onların sosyal becerilerine olan etkisi üzerine çalışmıştır. Morris'e göre öğretmenler öğrencilerinin problem çözmede kullandıkları stratejileri, kendilerini ayarlama davranışlarını ve onların sosyal yetersizliklerini tanımalıdır. Öğretmenler öğrencilere daha fazla sosyal beceri kazandırarak onların yaşamda karşılaştıkları engellerin etkisini hafifletebileceklerdir. Bu konudaki çalışmalarında yetersizliklerin üzerinde yoğunlaşma ve çalışmayı öğrenme bakımından ısrarcı olmalıdırlar. Öğretmenlerin etkili sosyal stratejileri kullanmaları öğrencilerin kişisel yeterliliklerini geliştirdiğini, hedefe ulaşmak için cesaretlerinin arttığını, sözlü ve sözsüz iletişim şekillerini etkili kullanabildiklerini ve okul tecrübesinden tam olarak yararlandığını belirtmektedir.

Spence, Donovan ve Brechman-Toussaint (1999), “Sosyal fobisi olan çocukların bilişsel özellikleri, sosyal becerileri ve sosyal sonuçlar” adlı çalışmalarında, sosyal beceriler, sosyal sonuçlar, kendi kendine konuşma, sonuç beklentileri ve sosyal görevlerdeki kendi performansını değerlendirme açısından yaşları 7 ile 14 yaş arasında değişen 27 sosyal fobik çocuğu, sosyal fobisi olmayan yaşlılarıyla karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda, sosyal görevlerde, sosyal fobik çocukların sosyal fobik olmayan çocuklara göre daha düşük performans beklentilerinin olduğu ve negatif iç konuşmalarının daha fazla olduğu, ayrıca, sosyal fobik çocukların, kendilerinin ve ebeveynlerinin değerlendirmelerinde atılganlık envanterlerinde ve doğrudan davranışsal gözlemlerinde sosyal beceri yetersizliği gösterdiği bulunmuştur. Bunun ötesinde sosyal fobisi olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında, sosyal fobik çocukların kendileri ve diğer kişiler tarafından yaşlarına göre manidar şekilde sosyal beceri açısından düşük puanlar aldıkları görülmektedir.

Duncan, Matson, Bamburg, Cherry ve Buckley (1999) yaptıkları araştırmada, derin ve ciddi öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin kendine zarar verme davranışları ve saldırganlığın sosyal becerilere etkisini incelemişlerdir. Öğrenme güçlüğüne sahip 4 grubun sosyal becerilerindeki farklılık ele alınmıştır. Kontrol grupları oluşturulurken, kendine zarar verme davranışı, saldırganlık davranışı, bu davranışlardan her ikisi ya da hiçbiri bulunmayan öğrenciler seçilmiştir. Deney grubunda ise kendine zarar verme davranışı ve saldırganlık davranışı birlikte bulunan öğrenciler yer almıştır. Sosyal

becerileri ölçmek için Matson tarafından geliştirilen yüksek reterdasyona sahip bireyler için standardize edilen MESSİ ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, uyumsuz davranışlar gösteren bireylerin kontrol grubuna nazaran daha dar bir dağılım(ranj) sergilediklerini göstermektedir. Ayrıca bu sonuçlar benzer çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir.

Scheier ve Botvin (1998), okul temelli önleme müdahaleleri içerisinde yer alan sosyal ve kişisel becerilerin geliştirilmesi çalışmalarının ergenlerde alkol kullanımına etkisini incelemiştir. Sosyal becerileri gelişen gençlerin alkol tekliflerini reddedebildiklerini, ayrıca ilaç kötüye kullanımında da azalmaların olduğunu bulmuşlardır. Sosyal becerilerin alkol tüketimini etkilediğini ancak bu konuda sosyal çevre etkisinin de tartışılması gerektiğini belirtmişlerdir.

2.3.2. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akkuş (2005), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin özsaygı ve denetim odağı ile ilişkisini incelediği araştırmasında MESSY ölçeğini kullanmıştır. Bu çalışmada, olumlu sosyal davranışlar arttıkça özsaygı düzeyinin yükseldiği, olumsuz sosyal davranışlar arttıkça da özsaygı düzeyinin düştüğü görülmüştür. Olumsuz sosyal davranışlar arttıkça dıştan denetim, olumlu sosyal davranışlar arttıkça da içsel denetim odağının yükseldiği görülmüştür. Bunların dışında cinsiyete göre sosyal beceri düzeylerine bakıldığında erkekler ve kızlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve kızların sosyal beceri düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Aysan ve Uzbaş (2004) yaptığı çalışmada, ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektedir. Araştırma kapsamına 180 kız, 185 erkek olmak üzere toplam 365 öğrenci dahil edilmiştir. Öğrencilere ilişkin veriler, araştırmacı tarafından mevcut çalışma kapsamında geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ), Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilen sosyometri testi ve Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde açıklayıcı faktör analizi, Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu, tek yönlü varyans analizi, Bonferroni testi, Dunnett C testi ve t-testi kullanılmıştır. Elde edilen

bulgular, öğrencilerin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon puanları arasında negatif ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Çocukların sosyal beceri ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaştığı ve akademik başarıları ile anlamlı olarak ilişkili olduğu bulunmuştur.

Yukay (2003) tarafından, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen sosyal beceri programının değerlendirilmesi çalışmasında, geliştirilmiş olan sosyal beceri eğitime yönelik grup rehberliği programının, İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerini (sosyal yeterlilik ve olumsuz sosyal davranışlar bağlamında) ve benlik algılarını geliştirmede etkili olduğunu bulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen “sosyal beceri eğitimi programı” grup rehberliği yöntemiyle uygulandığında gruptaki bireylerin kişilerarası ilişkilerini, öz denetim becerilerini, akademik becerilerini geliştirmekte; olumsuz sosyal davranışlarını, saldırgan-sinirli davranışlarını ve anti sosyal-agresif davranışlarını azaltmakta ve benlik algılarını yükseltmektedir.

Kalkan ve Sardoğan'ın (2003) yaptıkları çalışmanın amacı, İnsan İlişkileri Becerilerine dayalı bir eğitim programının grup üyelerinin sosyal beceri düzeylerine olan etkisini araştırmaktır. Araştırmanın yönteminde, araştırmanın deney ve kontrol grubu toplam 70 kişiden oluşmuştur. Araştırmada kontrol gruplu ön-test ve son-test modeli kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına Sosyal Beceri Envanteri ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları genel olarak insan ilişkileri beceri eğitiminin grup üyelerinin sosyal beceri düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir ($p < .01$). Benzer şekilde, insan ilişkileri beceri eğitiminin, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlık, duyuşsal kontrol ve sosyal anlatımcılık düzeyleri üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir ($p < .01$). Ancak, insan ilişkileri beceri eğitimi, sosyal becerinin diğer alt boyutları olan, sosyal duyarlık ve sosyal kontrol düzeyleri üzerinde etkili olmamıştır ($p > .01$). Sonuç olarak, sosyal beceri düzeyi düşük bireylere gerekli psikolojik destek verilmelidir.

Gürşimşek (2003), yaptığı çalışmada, ailenin eğitim sürecine katılım düzeyi ile ilişkili olabileceği düşünülen çeşitli değişkenleri, karşılıklı analiz etmiştir. Çalışmanın diğer bir amacı, ailenin eğitime katılım düzeylerinin çocukların psiko-sosyal gelişimleri açısından bir farklılaşma yaratıp yaratmadığının incelenmesidir. Çalışmanın örnekleme,

dört farklı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, 5–6 yaş grubundan 98 kız ve 102 erkek olmak üzere, toplam 200 öğrenci ve bu öğrencilerin ailelerinden oluşmaktadır. Çalışmada, çocukların öğretmenlerine Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Gözlem Formu (OÇDGF), annelerine Aile Katılım Ölçeği (AKÖ) uygulanmıştır. Okul temelli, ev temelli ve okul-aile işbirliği temelli çeşitli katılım durumlarının analizi sonucu, ailelerin evde ve okulda eğitime katılım amaçlı etkinlikleri daha az gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Bulgular, ailenin eğitim sürecine katılım düzeyi ile çocukların öğretmenlerce gözlenen psiko-sosyal gelişim düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğunu ve öğretmenlerin aile katılım sürecinin anlaşılması ve katılım yaşantılarının zenginleştirilmesine yönelik çalışmalarda önemli bir kaynak olabileceğini ortaya koymaktadır.

Erdoğan (2003) yaptığı araştırma iki bölümden oluşmaktadır: İlk bölümde, Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması yer almakta, ikinci bölümde ise, 12-14 yaş grubundaki çocuklarda sosyal beceri düzeyi ile sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve yaş arasındaki ilişki incelenmektedir. MESSY'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları 12-14 yaşları arasında, 89'u erkek, 91'i kız; toplam 180 öğrenci üzerinde yürütülmüştür, ikinci araştırma ise, yine 12-14 yaşları arasında, 244'ü erkek, 282'si kız; toplam 526 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde yapılmıştır. Bulgular MESSY'nin 12-14 yaş çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmede yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırmada ölçekten alınan toplam puanların cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür [$F(1,524)=5,133$; $p<.05$]. Bulgular cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyin olumlu sosyal davranışlar üzerinde ortak etkiye sahip olduğunu gösterirken, olumsuz sosyal davranışların yaşa göre farklılaştığı gözlenmiştir.

Özlek (2003), lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini, problem çözme, utangaçlık, sınıf düzeyi ve algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından yordadığı araştırmasında, sosyal beceri puanlarının en önemli yordayıcısı olarak problem çözme değişkenini bulmuştur. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri yükseldikçe problem çözme becerilerinin de yükseldiği görülmektedir. Ayrıca sosyal beceri puanları arttıkça utangaçlık düzeyleri düşmektedir.

Yüksel (1997), sosyal beceri eğitiminin, üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisini incelediği araştırmada, sosyal beceri eğitim programına katılan üniversite öğrencilerinin genel olarak sosyal beceri düzeylerini, bu programa katılmayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Durak ve Yasak (1994) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından ergenlerden oluşan grupta geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Kişilerarası ilişkiler Ölçeği ile deney grubuna 9 haftalık sosyal beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Verilerin analizinde tekrarlanmış ölçümler için varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, genel olarak sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin kişilerarası ilişkiler düzeyinde olumlu etkiler sağladığı yönündedir. Aynı zamanda sosyal beceri eğitiminin Kişilerarası İlişkiler Ölçeğinin bir alt boyutu olan Besleyici İlişkiler üzerinde etkili olduğu, fakat Zehirleyici İlişkiler alt boyutunda etkili olmadığı saptanmıştır.

Özetle sosyal beceri konusunda yapılan araştırmalar, farklı gelişim dönemlerindeki bireylerin sosyal becerilerini geliştirmeye dönük programlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu programlar incelendiğinde çoğunluğunun ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerini hedeflediği görülmektedir. Bu açıdan ele alındığında temel sosyal becerilerin üniversite düzeyinde değil de zaman kaybetmeden ilköğretim ya da en geç ortaöğretim düzeyinde kazandırılması zorunluluğu ön plana çıkmaktadır. Bilindiği gibi sosyal beceri düzeyi düşük olan bireylerin saldırganlık, suç işleme, duygusal sorunlar, madde kullanma, yalnızlık, yüksek düzeyde risk içeren cinsel davranışlar, düşük akademik başarı, okuldan atılma, depresyon ve yüksek kaygı gibi sorunları diğer bireylere göre daha çok yaşadıkları rapor edilmektedir. Bu bağlamda araştırmamıza konu olan suça itilmiş ergenlerin bu gruplar içerisinde en öncelikli sırayı alması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle Kanunla muhalefete düşmüş, suça itilmiş ergenlerin sosyal becerilerine ilişkin araştırmaların daha başka etmenler de göz önüne alınarak alandaki çalışmaların arttırılması yararlı olacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılacak olan model, evren ve örneklemin özellikleri ve veri toplama araçları yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim ve Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesini amaçlayan bu betimsel araştırma ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak, o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişikendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 2000: 8). Araştırmada nicel veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini Türkiye’deki suçta itilmiş ve bu nedenle hüküm giymiş ergenlerin barındırıldığı Çocuk Eğitimevlerinde ki gençler oluşturmaktadır.

Çocuk Eğitimevleri Adalet Bakanlığı’nın gözetimi altında bulunan 12–18 yaş arası kanunla ihtilafa düşmüş gençlerin barındırıldığı eğitim kurumlarıdır.

Araştırmamız Ankara, İzmir ve Elazığ Çocuk Eğitimevlerinde barındırılmakta olan 110 suçta itilmiş ergenden 87 erkek hükümlüye ulaşılarak gerçekleştirilmiştir. Türkiye de 18 yaşın altında suçta sürüklenmiş kız çocuklarının barındırıldığı tek kurum İzmir Çocuk Eğitimevidir. Ancak araştırmanın uygulama aşamasında suçta itilmiş herhangi bir kız öğrenciye ulaşılamamıştır.

Araştırmamızda örneklem grubunun demografik değerlerine ilişkin bulgular aşağıda sıralanmıştır.

Tablo 1
Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

	n	Yüzde
Açık Öğretim Lisesi Öğrencisi	26	29,89
Açık İlköğretim Okulu Öğrencisi	24	27,59
İlköğretim Terk	14	16,09
İlköğretim Mezunu	11	12,64
Ortaöğretim Terk	7	8,05
Örgün Öğretim Öğrencisi	3	3,45
Boş	2	2,30
Toplam	87	100

Tablo 1’de Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı özetlenmiştir. Tablodaki verilerden katılımcıların %30’ unun açık öğretim lisesi, %28’inin açık ilköğretim okulu öğrencisi, %16’sının ilköğretim terk, %13’ünün ilköğretim mezunu, %8’inin ortaöğretim terk, %3’ünün örgün öğretim öğrencisi olduğu ve %2’sinin de bu maddeyi yanıtlamadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2
Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Annelerinin Sağ Olma Durumlarına Göre Dağılımı

Anne sağ	n	Yüzde
Evet	84	96,55
Hayır	3	3,45
Toplam	87	100

Tablo 2’de Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin annelerinin sağ olma durumları özetlenmiştir. Tablodaki verilerden katılımcıların %97’ sinin annesinin sağ olduğu, %3’ünün sağ olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Babalarının Sağ Olma Durumlarına Göre Dağılımı

Baba Sağ	n	Yüzde
Evet	79	90,80
Hayır	8	9,20
Toplam	87	100

Tablo 3’de Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin babalarının sağ olma durumları özetlenmiştir. Tablodaki verilerden suça itilmiş ergenlerin %91’inin babasının sağ, %9’unun sağ olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Anne Ve Babasının Birlikte Ya Da Ayrı Olma Durumlarına Göre Dağılımı

Anne Baba Birlikte	n	Yüzde
Evet	63	72,41
Hayır	24	27,59
Toplam	87	100

Tablo 4’de Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin anne ve babalarının birlikte olma durumları özetlenmiştir. Tablodaki verilerden katılımcıların %72’sinin anne ve babasının birlikte olduğu, %28’inin ayrı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5**Çocuk Eğitimlerinde Barındırılan Ergenlerin Gelir Durumlarına Göre Dağılımı**

Gelir durumu	n	Yüzde
000 – 500 TL	53	60,92
501 – 1500 TL	26	29,89
1501–3000 TL	6	6,90
3001–4000 TL	2	2,30
Toplam	87	100

Çocuk Eğitimlerinde Barındırılan Ergenlerin gelir durumları Tablo 5’de özetlenmiştir. Tablodaki verilerden Çocuk Eğitimlerinde Barındırılan suça itilmiş ergenlerin %61’inin gelir durumunun 0–500 TL, %30’unun 501–1500 TL, %7’sinin 1501–3000 TL, %2’sinin 3001-4000 TL arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 6**Çocuk Eğitimlerinde Barındırılan Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı**

Kardeş Sayısı	n	Yüzde
1–2	19	21,84
3–4	29	33,33
5–6	18	20,69
7–8	12	13,79
9 ve üstü	9	10,34
Toplam	87	100

Tablo 6’da Çocuk Eğitimlerinde Barındırılan Ergenlerin kardeş sayıları özetlenmiştir. Tablodaki verilerden katılımcıların %22’sinin 1–2, %33’ünün 3–4, %21’inin 5–6, %14’ünün 7-8, %10’unun 9 ve daha fazla kardeşinin olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7**Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Kiminle Birlikte Yaşadığına Göre Dağılımı**

Kiminle Birlikte Yaşadığı	n	Yüzde
Aile ile birlikte	73	83,91
Diğer	5	5,75
Devlet koruması	5	5,75
Sokak	2	2,30
Arkadaş Gurubu	2	2,30
Toplam	87	100

Tablo 7’de Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan Ergenlerin yaşadığı yerler özetlenmiştir. Tablodaki verilerden katılımcıların %84’ünün ailesi ile birlikte, %6’sının devlet korumasında, %6’sının başka yerlerde, %2’sinin arkadaş grubu ile %2’sinin sokakta kaldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 8**Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Aile İçi Şiddet Görme Durumlarına Göre Dağılımı**

Aile İçi Şiddet	n	Yüzde
Hiç	54	62,07
Ara sıra	28	32,18
Sık sık	3	3,45
Her zaman	2	2,30
Toplam	87	100

Tablo 8’de Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin aile içi şiddet görme durumları özetlenmiştir. Tablodaki verilerden katılımcıların %62’sinin hiç şiddet

görmediği, %32'sinin ara sıra, %3'ünün Sık sık, %2'sinin her zaman şiddet gördüğü anlaşılmaktadır.

Tablo 9

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	n	Yüzde
Okumaz/ Yazmaz	36	41,38
İlköğretim Mezun	24	27,59
Okur / Yazar	23	26,44
Lise Mezun	2	2,30
Diğer	2	2,30
Toplam	87	100

Tablo 9'da Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin annelerinin eğitim durumları özetlenmiştir. Tablodaki verilerden Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan suçta itilmiş ergenlerin annelerinin %41'inin eğitim durumunun okumaz/yazmaz, %28'inin İlköğretim mezunu, %26'sının okur/yazar, %2'sinin lise mezunu ve %2'sinin de diğer eğitim grubunda olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 10

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	n	Yüzde
İlköğretim Mezun	36	41,38
Okur / Yazar	31	35,63
Okumaz / Yazmaz	11	12,64
Lise Mezun	7	8,05
Üniversite Mezun	1	1,15
Diğer	1	1,15
Toplam	87	100

Tablo 10’da Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin babalarının eğitim durumları özetlenmiştir. Tablodaki verilerden Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan suçta itilmiş ergenlerin babalarının %41’inin İlköğretim mezunu, %36’sının okur/yazar, %13’ünün eğitim durumunun okumaz/yazmaz, %8’inin lise mezunu, %1’inin üniversite mezunu ve %1’inin de diğer eğitim grubunda olduğu anlaşılmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada verilerin elde edilmesinde Kişisel Bilgi Formu, İletişim Becerileri Envanteri ve Sosyal Beceriler Envanteri kullanılmıştır. Belirtilen veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ergenlerde aranan bazı özellikleri saptamak amacıyla araştırmacı tarafından bir bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formda yaş, cinsiyet, okul, sınıf, ailenin toplam aylık geliri, annenin ve babanın eğitim durumu, aile içi şiddet, madde kullanım bozukluğu, evden kaçma gibi bilgiler yer almaktadır.

3.3.2. İletişim Becerileri Envanteri

Ersanlı ve Balcı (1998:7–11) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Envanteri’nin geliştirilmesi sırasında, denemelik maddeleri oluşturmak amacıyla ilgili kaynaklar ve envanterler incelenmiş ve 100 üniversite öğrencisine “başkaları ile etkili bir iletişimi nasıl kurarsınız? Sorusu sorulmuş, elde edilen cevaplar düzenlenerek 150 maddelik bir liste oluşturulmuş ve 205 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Grubun % 25’i tarafından kabul görmeyen maddeler elenerek madde sayısı 135 e indirilmiş ve oluşturulan liste 7 kişilik uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşlere göre 32 madde daha elenerek madde sayısı 103’e indirilmiştir. Oluşturulan form 110 öğrenciye uygulanmış ve uygulama sırasında öğrencilerden açık ve anlaşılır olamayan maddelere soru işareti koymaları istenmiş; öğrencilerin %20 sinin soru işareti koyduğu maddeler çıkarılarak 300 öğrenciye tekrar uygulanmış ve madde analizi yapılmıştır. Böylece 0,05 düzeyinde anlamlı olmayan 16 madde daha çıkarılarak 70 maddelik bir envanter hazırlanmıştır. Bu form 500 kişilik bir gruba tekrar uygulanmış ve faktör analizi yapılmıştır. Varimax yöntemi ile faktör analizi sonucunda 0,30 üzerinde faktör

yüklemesi olan maddeler seçilerek 3 faktörlü 57 maddelik bir taslak hazırlanıp 220 öğrenciye tekrar uygulanmış ve madde analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda 0,05 düzeyinde anlamlı olan maddeler seçilerek her biri 15 maddeden oluşan 3 faktörlü likert tipi bir envanter haline getirilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için bir ay sonra 170 kişilik bir gruba tekrar uygulanmıştır. Test-tekrar test yöntemi ile yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda güvenilirlik katsayısı 0,64 bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla uygulanan Cronbach's Alpha katsayısı 0,72 bulunmuştur. İletişim Becerileri Envanteri'nin toplam puanı ile alt ölçekler arasında 0,001 düzeyinde ve alt boyutların kendi içinde 0,001 korelasyon bulunmuştur. Bu alt boyutlar, madde içeriklerine göre; zihinsel, duygusal ve davranışsal olarak adlandırılmıştır. Alt ölçeklerin maddeleri şu şekildedir; Bilişsel: 1, 3,6, 12, 15, 17, 18, 20, 23, 24, 26, 28, 33, 37, 45 Duygusal: 5, 9, 11, 27, 29, 31, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44 Davranışsal: 2, 4, 7, 8, 10, 13, 14, 16, 19, 21, 22, 25, 30, 32, 41 Ölçeğin puanlanması sırasında 3, 5, 9, 10, 11, 16, 23, 24, 27, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 41, 42. maddeler ters çevrilip, hem ölçeğin toplam puanları hem de alt ölçeklerin puanları elde edilmektedir.

İletişim becerileri envanteri iç tutarlılığının tekrar incelenmesi sonrasında $\alpha = 0,78$ gibi bir güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Envanterin geçerlik çalışması için; Korkut (1996) tarafından geliştirilmiş olan "İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan çalışmada geçerlik katsayısı 0,70 bulunmuştur (Akt: Alkaya; 2004:37).

Tablo 11

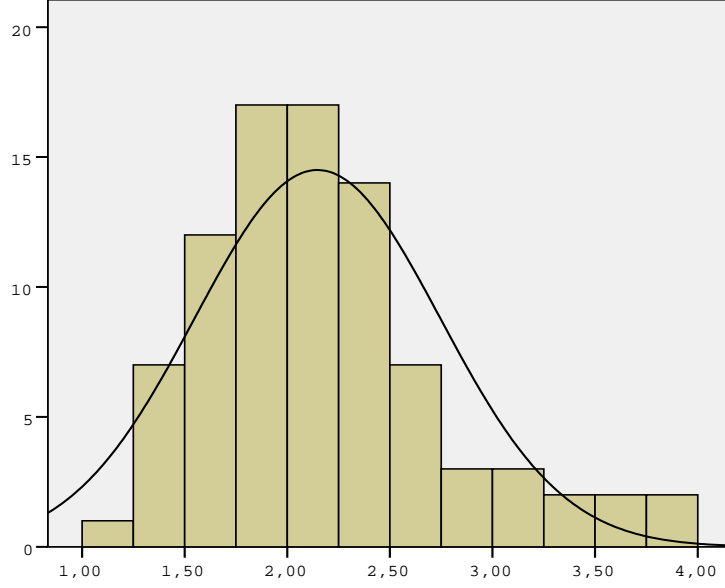
İletişim Becerileri Envanterinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değerler		Özgüven Puanı
N		87
Parametreler	\bar{X}	2,4692
	Ss	0,37205
K-Smirnov Z		0,706
p		0,701

$p > 0,05$

Tablo 11’de, İletişim Becerileri Envanterinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($z=0,706$; $p=0,701$).

Şekil 1
İletişim Becerileri Envanteri Bilişsel Alt Ölçeği Normal Dağılım Histogramı



Şekil 1’de puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır.

Tablo 12

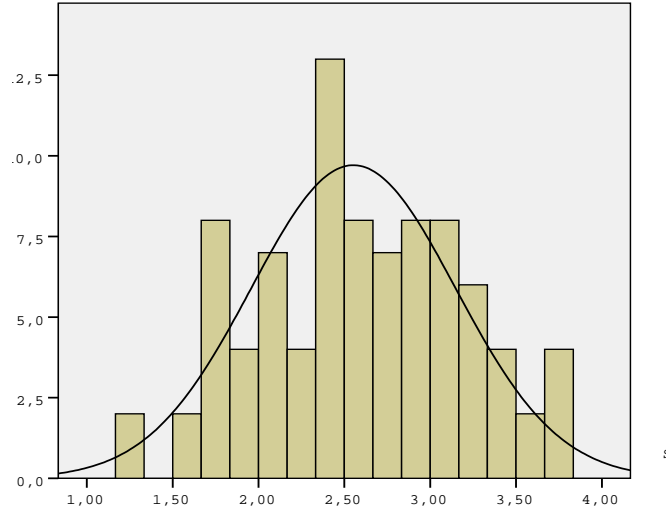
İBE Bilişsel Alt Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değerler		Özgüven Puanı
N		87
Parametreler	\bar{X}	2,1472
	Ss	0,59843
K-Smirnov Z		1,487
p		0,124

$p > 0,05$

Tablo 12’de, İBE Bilişsel Alt Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($z=1,487$; $p=0,124$).

Şekil 2
İletişim Becerileri Envanteri Duygusal Alt Ölçeği Normal Dağılım Histogramı



Şekil 2’de, İBE Duygusal Alt Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($z=0,496$; $p=0,967$).

Tablo 13

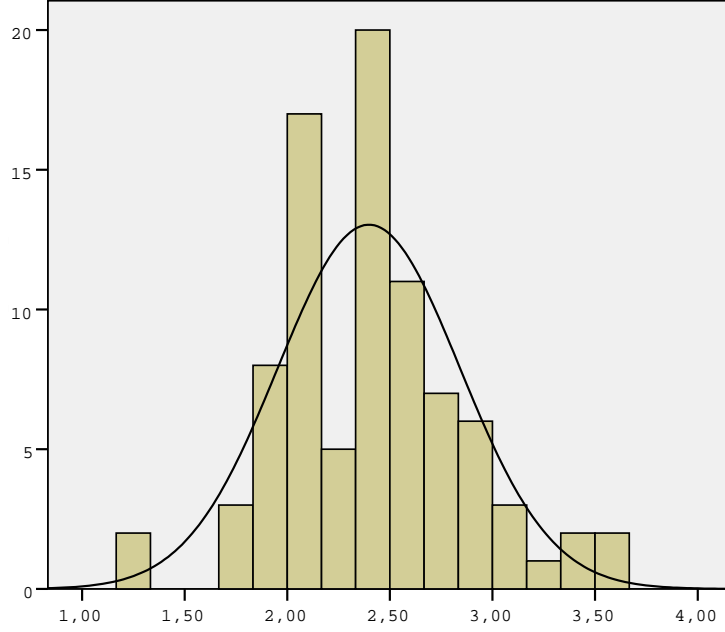
İBE Duygusal Alt Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değerler		Özgüven Puanı
N		87
Parametreler	\bar{X}	2,5527
	Ss	0,59568
K-Smirnov Z		0,496
p		0,967

$p > 0,05$

Tablo 13’de, İBE Duygusal Alt Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($z=0,706$; $p=0,701$).

Şekil 3
İletişim Becerileri Envanteri Davranışsal Alt Ölçeği Normal Dağılım Histogramı



Şekil 3’de, İBE Davranışsal Alt Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($z=0,773$; $p=0,589$).

Tablo 14

İBE Davranışsal Alt Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değerler		Özgüven Puanı
N		87
Parametreler	\bar{X}	2,3977
	Ss	0,44379
K-Smirnov Z		0,773
p		0,589

Tablo 14’de, İBE Duygusal Alt Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($z=0,773$; $p=0,589$).

Tablo 15

İletişim Becerileri Envanteri İç Tutarlılık Güvenirlik Analizi

	Cronbach’s Alpha	Madde Sayısı	N
Ön uygulama	0,78	45	87
Gerçek uygulama	0,878	37	87

İletişim becerileri ölçeğini oluşturan soruların genel güvenirlilik düzeyine etkileri Tablo 15’ de incelenmiştir. Tablonun madde silindiğinde Cronbach’s Alpha değerleri incelendiğinde 5, 22, 23, 24, 28, 30, 31, 32. soruların ölçeğin iç tutarlılığını düşürdüğü görülmektedir. Bu çerçevede 5, 22, 23, 24, 28, 30, 31, 32. Sorular çıkarılarak test tekrar edilmiştir. Tekrarlanan analiz sonrasında iletişim becerileri ölçeğinin iç tutarlılığı $\alpha = 0,78$ den, $\alpha = 0,878$ ’e yükselmiştir.

Tablo 16
Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenirlğe Etkileri

İBE Madde Numaraları	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha
iletbe1	109,395	270,783	0,325	0,773
iletbe2	109,256	261,957	0,580	0,766
iletbe3	107,953	273,292	0,146	0,779
iletbe4	108,605	269,065	0,254	0,775
iletbe5	107,756	288,093	-0,167	0,794
iletbe6	108,849	267,095	0,339	0,772
iletbe7	109,058	264,079	0,479	0,768
iletbe8	109,326	261,587	0,575	0,765
iletbe9	107,895	271,954	0,168	0,779
iletbe10	109,116	267,633	0,364	0,772
iletbe11	108,512	259,688	0,463	0,767
iletbe12	109,070	263,619	0,474	0,768
iletbe13	108,826	265,369	0,355	0,771
iletbe14	109,128	260,748	0,590	0,765
iletbe15	109,256	260,851	0,530	0,766
iletbe16	108,302	265,484	0,348	0,771
iletbe17	108,884	263,280	0,469	0,768
iletbe18	108,709	270,656	0,232	0,776
iletbe19	109,023	264,282	0,505	0,768
iletbe20	108,616	262,686	0,448	0,768
iletbe21	108,942	266,620	0,368	0,771
iletbe22	107,640	291,480	-0,238	0,796
iletbe23	107,221	292,527	-0,288	0,795

Tablo 16 devamı

İBE Madde Numaraları	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha
iletbe24	107,570	280,742	-0,017	0,785
iletbe25	108,942	257,585	0,575	0,763
iletbe26	108,988	265,023	0,399	0,770
iletbe27	108,581	265,093	0,316	0,772
iletbe28	107,988	295,682	-0,335	0,798
iletbe29	108,651	259,006	0,450	0,767
iletbe30	107,767	309,169	-0,577	0,809
iletbe31	107,035	285,681	-0,135	0,788
iletbe32	106,895	284,871	-0,111	0,789
iletbe33	109,070	266,395	0,446	0,770
iletbe34	107,942	270,150	0,217	0,777
iletbe35	107,802	271,313	0,202	0,777
iletbe36	109,151	268,506	0,361	0,772
iletbe37	108,384	258,686	0,512	0,765
iletbe38	109,360	271,880	0,301	0,774
iletbe39	109,070	266,983	0,433	0,770
iletbe40	108,779	277,492	0,082	0,781
iletbe41	108,081	264,687	0,383	0,770
iletbe42	107,651	268,512	0,257	0,775
iletbe43	108,616	278,098	0,046	0,783
iletbe44	108,837	264,750	0,478	0,768
iletbe45	108,988	267,188	0,348	0,772

Tablo 17

Çocuk Eğitim Evlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerileri Envanteri Alt Ölçeklerinin Sayı, Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapmaları

İBE Alt Ölçekleri	N	Minimum	Maximum	\bar{X}	Ss
Bilişsel	87	1,083	4,000	2,147	0,598
Duygusal	87	1,167	3,750	2,553	0,596
Davranışsal	87	1,267	3,533	2,398	0,444

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin iletişim becerileri alt ölçeğinin ortalamaları Tablo 17’de incelenmiştir. Suça İtilmiş Ergenlerde İletişim Becerileri Envanterinin Bilişsel boyutunun diğer boyutlara oranla yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 18

İletişim Becerileri Envanteri Alt Ölçeklerinin Korelasyon Çözümlemesi

İBE Alt Ölçekleri		r	p
Bilişsel	Duygusal	0,386	0,000
	Davranışsal	0,76	0,000
Duygusal	Bilişsel	0,386	0,000
	Davranışsal	0,392	0,000
Davranışsal	Bilişsel	0,76	0,000
	Duygusal	0,392	0,000

İletişim Becerileri Envanteri alt boyutları arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Bilişsel boyut ile duygusal boyut arasında %38 oranında pozitif yönde, yine davranışsal boyut ile %76’lık pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bununla birlikte davranışsal boyut ile duygusal boyut arasında %39’luk pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre bilişsel iletişim becerileri yüksek olanların aynı zamanda duygusal ve davranışsal iletişim becerilerinin, davranışsal iletişim becerileri yüksek

olanların da aynı zamanda duygusal iletişim becerilerinin yüksek olduklarını söyleyebiliriz.

Tablo 19

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerilerinin İkamet Ettikleri Yere Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

İBE Alt Ölçekleri	İkamet Ettikleri Yer	N	\bar{X}	Ss	F	p
Bilişsel	Ankara	26	2,082	0,573	0,464	0,630
	Elazığ	29	2,118	0,640		
	İzmir	32	2,227	0,590		
Duygusal	Ankara	26	2,606	0,526	0,279	0,758
	Elazığ	29	2,572	0,718		
	İzmir	32	2,492	0,538		
Davranışsal	Ankara	26	2,428	0,435	0,332	0,718
	Elazığ	29	2,343	0,526		
	İzmir	32	2,423	0,374		

Tablo 19’da Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin iletişim becerilerinin ikamet ettikleri yere göre varyans çözümlemesi sonuçları verilmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

3.3.3. Sosyal Beceriler Envanteri

Araştırmada veriler Riggio (1986) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Yüksel (1994) tarafından yapılan Social Skill Inventory (Sosyal Beceri Envanteri) ölçeğiyle toplanmıştır. Ölçek; Sosyal Anlatıcılık, Duyuşsal Duyarlık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Anlatıcılık, Sosyal Duyarlık ve Sosyal Kontrol alt ölçeklerini içermektedir. Ölçeğin orijinalinin güvenilirliği $r = 0,94$ olarak bulunmuştur. Yüksel (2004), tarafından yapılan güvenilirlik analizi sonucu $r = 0,92$ olarak bulunmuştur. Sosyal Beceri Envanterinin alt ölçeklerinin güvenilirliği; Duyuşsal Anlatıcılık 0,81, Duyuşsal Duyarlık 0,87, Duyuşsal Kontrol 0,80, Sosyal Anlatıcılık 0,89, Sosyal Duyarlık 0,88, Sosyal Kontrol

0,89 olarak bulunmuştur.

Geçerlik çalışmasında kapsam ve benzer ölçekler geçerliği olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır. Kapsam geçerliği ile ilgili çalışmada (uzman kanısı), ölçeğin sosyal becerileri ölçebilecek nitelikte olduğu bildirilmiştir. Benzer ölçekler geçerliği için Kendini Ayarlama Ölçeği kullanılmış ve her iki ölçekten elde edilen puanlar arasında 0,63 (n=37) korelasyon bulunmuştur. Envanterin alt ölçekleri ile Kendini Ayarlama Ölçeği puanları arasındaki korelasyon katsayıları ise -0,21 ile 0,57 arasında değişmektedir. Envanterin bütününe ilişkin benzer ölçekler geçerlik katsayısı 0,001 düzeyinde, alt ölçeklere ilişkin katsayıları ise 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sosyal Beceri Envanteri'nin her bir alt ölçeğinde 15'er madde olmak üzere, altı alt ölçekte toplam 90 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 90 ile 450 arasında değişmekte olup, yüksek puan sosyal beceri düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 20

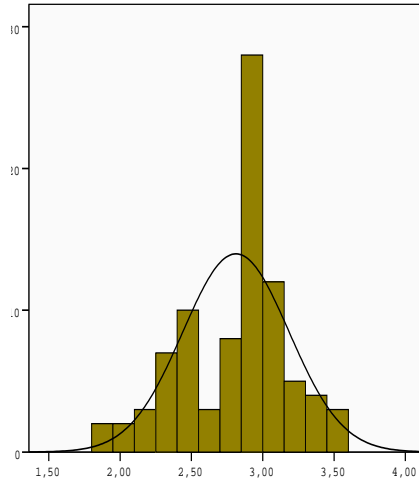
Sosyal Beceriler Envanterinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değerler		Özgüven Puanı
N		87
Parametreler	\bar{X}	3,0551
	Ss	0,29089
K-Smirnov Z		0,682
p		0,742

p>0,05

Tablo 20’de, Sosyal Beceriler Envanterinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($z=0,682$; $p=0,742$).

Şekil 4
SBE Duyuşsal Anlatımcılık Alt Ölçeği Normal Dağılım Histogramı



Şekil 3’de, SBE Duyuşsal Anlatımcılık Alt Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($z=1,453$; $p=0,129$).

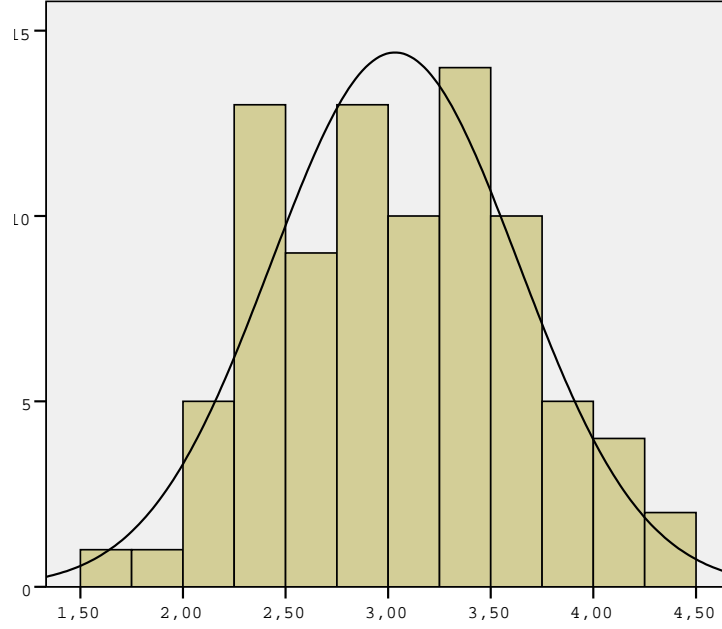
Tablo 21

**SBE Duyuşsal Anlatımcılık Alt Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım
Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem
Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları**

Değerler		Özgüven Puanı
N		87
Parametreler	\bar{X}	2,8123
	Ss	0,37237
K-Smirnov Z		1,453
p		0,129

Tablo 21’de, SBE Duyuşsal Anlatımcılık Alt Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($z=1,453$; $p=0,129$).

Şekil 5
SBE Duyuşsal Duyarlık Alt Ölçeği Normal Dağılım Histogramı



Şekil 5’de, SBE Duyuşsal Duyarlık Alt Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($z=0,697$; $p=0,717$).

Tablo 22

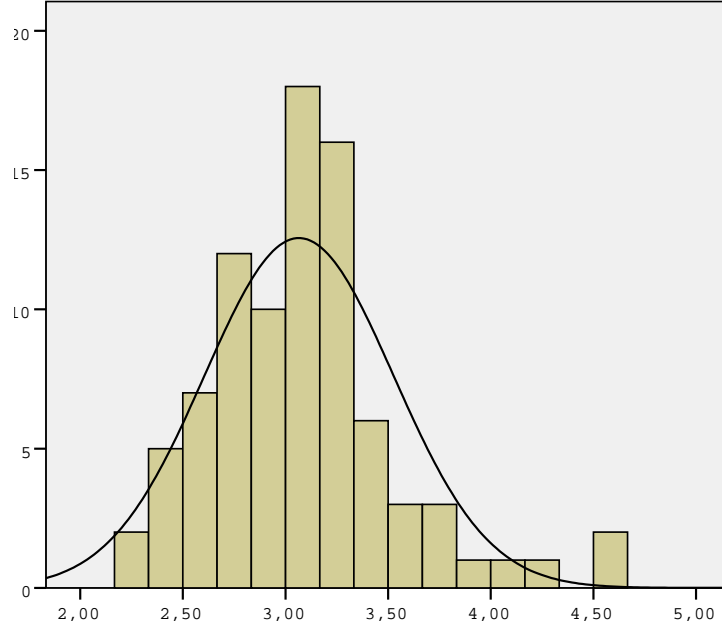
**SBE Duyuşsal Duyarlık Alt Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım
Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem
Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları**

Değerler		Özgüven Puanı
N		87
Parametreler	\bar{X}	3,0330
	Ss	0,60214
K-Smirnov Z		0,697
p		0,717

$p > 0,05$

Tablo 22'de, SBE Duyuşsal Duyarlık Alt Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($z=0,697$; $p=0,717$).

Şekil 6
SBE Duyuşsal Kontrol Alt Ölçeği Normal Dağılım Histogramı



Şekil 6'da, SBE Duyuşsal Kontrol Alt Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($z=1,269$; $p=0,080$).

Tablo 23

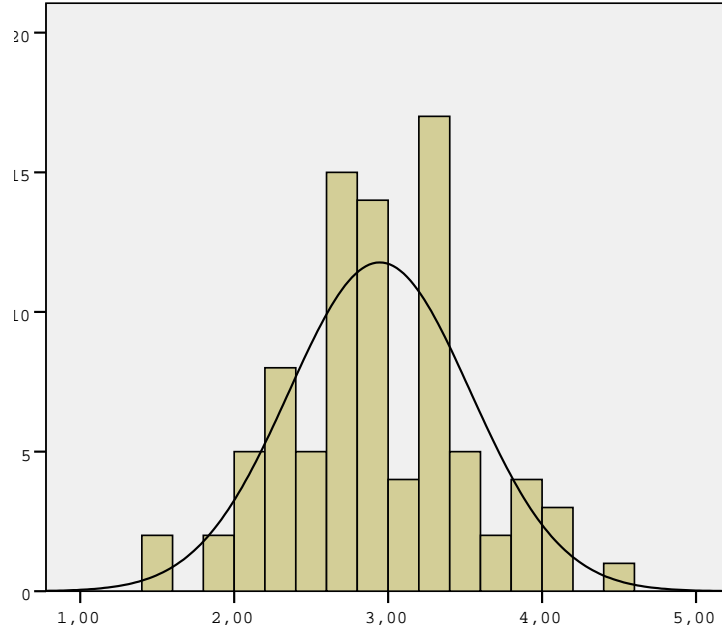
**SBE Duyuşsal Kontrol Alt Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım
Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem
Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları**

Değerler		Özgüven Puanı
N		87
Parametreler	\bar{X}	3,0659
	Ss	0,46059
K-Smirnov Z		1,269
p		0,080

$p > 0,05$

Tablo 23'de, SBE Duyuşsal Kontrol Alt Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($z=1,269$; $p=0,080$).

Şekil 7
SBE Sosyal Anlatımcılık Alt Ölçeği Normal Dağılım Histogramı



Şekil 7’de, SBE Sosyal Anlatımcılık Alt Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($z=0,608$; $p=0,853$).

Tablo 24

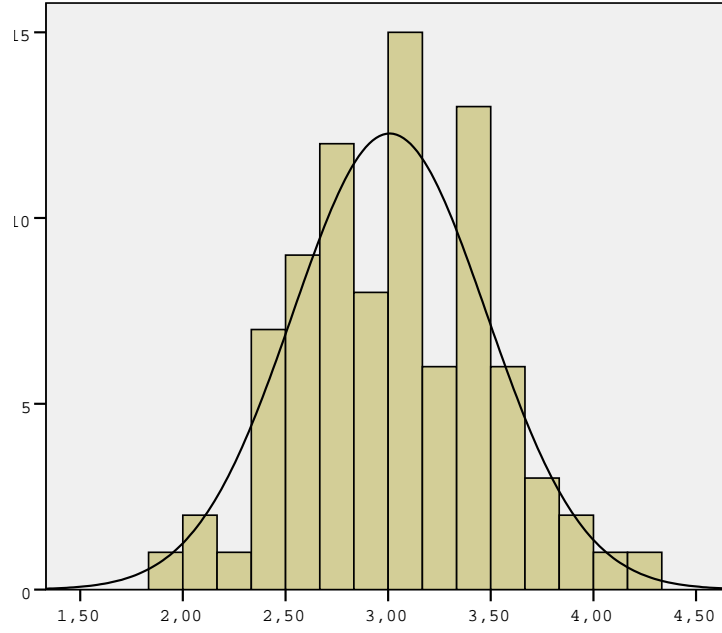
**SBE Sosyal Anlatıcılık Alt Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım
Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem
Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları**

Değerler		Özgüven Puanı
N		87
Parametreler	\bar{X}	2,9456
	Ss	0,58962
K-Smirnov Z		0,608
p		0,853

$p > 0,05$

Tablo 24'de, SBE Sosyal Anlatıcılık Alt Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($z=1,453$; $p=0,129$).

Şekil 8
SBE Sosyal Duyarlık Alt Ölçeği Normal Dağılım Histogramı



Şekil 8’de, SBE Sosyal Duyarlık Alt Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($z=0,577$; $p=0,894$).

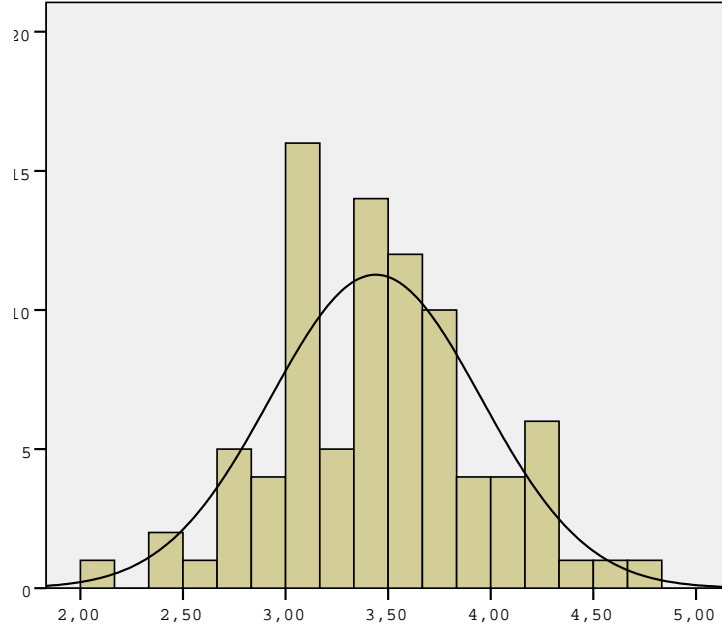
Tablo 25
SBE Sosyal Duyarlık Alt Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım
Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem
Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değerler		Özgüven Puanı
N		87
Parametreler	\bar{X}	3,0077
	Ss	0,47123
K-Smirnov Z		0,577
p		0,894

$p > 0,05$

Tablo 25’de, SBE Sosyal Duyarlık Alt Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($z=0,577$; $p=0,894$).

Şekil 9
SBE Sosyal Kontrol Alt Ölçeği Normal Dağılım Histogramı



Şekil 9’da SBE Sosyal Kontrol Alt Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($z=0,627$; $p=0,827$).

Tablo 26
SBE Sosyal Kontrol Alt Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım
Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem
Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değerler		Özgüven Puanı
N		87
Parametreler	\bar{X}	3,4398
	Ss	0,51343
K-Smirnov Z		0,627
p		0,827

$p > 0,05$

Tablo'de 26'da, SBE Sosyal Kontrol Alt Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($z=0,627$; $p=0,827$).

Tablo 27

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Beceri Envanteri Alt Ölçeklerinin Sayı, Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapmaları

SBE Alt Ölçekleri	N	Minimum	Maximum	\bar{X}	Ss
Duyuşsal Anlatımcılık	87	1,867	3,533	2,812	0,372
Duyuşsal Duyarlık	87	1,600	4,467	3,033	0,602
Duyuşsal Kontrol	87	2,200	4,600	3,066	0,461
Sosyal Anlatımcılık	87	1,533	4,600	2,946	0,590
Sosyal Duyarlık	87	1,933	4,267	3,008	0,471
Sosyal Kontrol	87	2,067	4,667	3,440	0,513

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin sosyal beceri envanteri alt boyutlarının ortalamaları Tablo 27’de incelenmiştir. En yüksek ortalamaların Duyuşsal kontrol ve sosyal kontrol boyutlarında en düşük ortalamanın ise duyuşsal anlatımcılık boyutunda olduğunu görmekteyiz.

Duyuşsal kontrol alt ölçek puanları yüksek olan bireyler rahat bireyler olarak tanımlanabilir. Diğer bir deyişle duyuşsal kontrol puanları yüksek bireyler iyi birer duygusal aktördürler, duruma göre hissedebilir ve duygusal zıtlama durumunda maske takabilirler. Örneğin bir şakaya uygun ortamda gülmek veya üzüntüyü gizlemek için neşeli bir yüz ifadesi sergilemek gibi (Yüksel, 2004).

Sosyal kontrol alt ölçek puanı düşük olan bireyler, sosyal anlatımcı bireylerdir. Bu kişiler söylemek istediklerini kolaylıkla ifade eder ve içeriğe bağlı kalmaksızın konuşmayı sürdürebilirler (Yüksel, 2004).

Tablo 28
Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Beceri Envanteri Alt
Ölçeklerinin Korelasyon Çözümlemesi

SBE Alt Ölçekleri		r	p
Duyuşsal Anlatımcılık	Duyuşsal Duyarlık	-0,034	0,754
	Duyuşsal Kontrol	-0,233	0,030
	Sosyal Anlatımcılık	0,114	0,291
	Sosyal Duyarlık	-0,140	0,194
	Sosyal Kontrol	0,015	0,892
Duyuşsal Duyarlık	Duyuşsal Kontrol	0,211	0,049
	Sosyal Anlatımcılık	0,649	0,000
	Sosyal Duyarlık	0,617	0,000
	Sosyal Kontrol	0,152	0,160
Duyuşsal Kontrol	Sosyal Anlatımcılık	0,161	0,136
	Sosyal Duyarlık	0,068	0,534
	Sosyal Kontrol	0,267	0,012
Sosyal Anlatımcılık	Sosyal Duyarlık	0,449	0,000
	Sosyal Kontrol	0,318	0,003
Sosyal Kontrol	Sosyal Duyarlık	-0,102	0,348

Tablo 28’de Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin sosyal beceri alt boyutları arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Duyuşsal Anlatımcılık ile Duyuşsal Kontrol arasında %23 negatif yönde ilişki bulunmuştur. Duyuşsal duyarlılık ile duyuşsal kontrol arasında %21, Sosyal duyarlılık ile %61, sosyal anlatımcılık ile %65 pozitif yönde ilişki vardır. Duyuşsal Duyarlık ile duyuşsal kontrol arasında %21, sosyal anlatımcılık ile %65, sosyal duyarlık ile %62 pozitif yönde ilişki vardır. Duyuşsal Kontrol ile sosyal kontrol arasında %27 pozitif yönde ilişki vardır. Sosyal anlatımcılık ile sosyal duyarlılık arasında %45, sosyal kontrol ile %32 pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 29
Çocuk Eğitimlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerilerinin İkamet
Ettikleri Yere Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

SBE Alt Ölçekleri	İkamet	N	\bar{X}	Ss	F	p
Duyuşsal Anlatımcılık	Ankara	26	2,728	0,303	1,260	0,289
	Elazığ	29	2,887	0,397		
	İzmir	32	2,813	0,396		
Duyuşsal Duyarlık	Ankara	26	3,072	0,562	1,441	0,242
	Elazığ	29	3,149	0,720		
	İzmir	32	2,896	0,499		
Duyuşsal Kontrol	Ankara	26	3,013	0,518	0,280	0,756
	Elazığ	29	3,106	0,394		
	İzmir	32	3,073	0,477		
Sosyal Anlatımcılık	Ankara	26	3,077	0,512	1,887	0,158
	Elazığ	29	2,998	0,589		
	İzmir	32	2,792	0,631		
Sosyal Duyarlık	Ankara	26	3,113	0,496	2,335	0,103
	Elazığ	29	3,067	0,518		
	İzmir	32	2,869	0,378		
Sosyal Kontrol	Ankara	26	3,428	0,436	0,069	0,933
	Elazığ	29	3,469	0,633		
	İzmir	32	3,723	0,463		

Tablo 29’da Çocuk Eğitimlerinde barındırılan ergenlerin sosyal becerilerinin ikamet ettikleri yere göre aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve varyans analizi sonuçları verilmektedir. Bu bulgulara göre Çocuk Eğitimlerinde barındırılan ergenlerin ikamet ettikleri yere göre sosyal becerileri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 30

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Beceri Envanteri Alt Boyutları İle İletişim Becerileri Envanteri Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Çözümlemesi

SBE Alt Ölçekleri	İBE Alt Ölçekleri	r	p
Duyuşsal Anlatımcılık	Bilişsel	0,217	0,043
	Duygusal	0,110	0,309
	Davranışsal	0,060	0,583
Duyuşsal Duyarlık	Bilişsel	-0,315	0,003
	Duygusal	0,021	0,847
	Davranışsal	-0,344	0,001
Duyuşsal Kontrol	Bilişsel	-0,175	0,105
	Duygusal	0,039	0,717
	Davranışsal	-0,232	0,031
Sosyal Anlatımcılık	Bilişsel	-0,251	0,019
	Duygusal	0,000	0,997
	Davranışsal	-0,323	0,002
Sosyal Duyarlık	Bilişsel	-0,283	0,008
	Duygusal	-0,031	0,778
	Davranışsal	-0,226	0,035
Sosyal Kontrol	Bilişsel	-0,168	0,121
	Duygusal	-0,156	0,148
	Davranışsal	-0,327	0,002

Tablo 30’da Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Sosyal Beceri Envanteri alt ölçekleri ile İletişim Becerileri Envanteri alt ölçekleri arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Duyuşsal Anlatımcılık ile Bilişsel İletişim Becerileri arasında %21 pozitif yönde, Duyuşsal Duyarlık ile Bilişsel İletişim Becerileri arasında

%32 negatif yönde, Duyuşsal Duyarlık ile Davranışsal İletişim Becerileri arasında %34 negatif yönde, Duyuşsal Kontrol ile Davranışsal İletişim Becerileri arasında %23 negatif yönde, Sosyal Anlatımcılık ile Davranışsal İletişim Becerileri arasında %32 negatif yönde, Sosyal Duyarlık ile Bilişsel İletişim Becerileri arasında %28 negatif yönde, Sosyal Duyarlık ile Davranışsal İletişim Becerileri arasında %23 negatif yönde, Sosyal Kontrol ile Davranışsal İletişim Becerileri arasında %33 negatif yönde ilişki vardır.

Tüm bu testler ve tarama çalışmaları Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü İzmir Çocuk Eğitimevi Öğretmeni olarak görev yapan araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır.

3.4. VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesi SPSS 15 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Anketin güvenilirliğinin test edilmesinde Alpha Katsayısından (Cronbach's Alpha) yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde, 87 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır. Ayrıca soruların, alfa katsayısına ne derecede ve ne yönde etkide bulduklarını saptayabilmek için; "Değişken Silindiği Takdirde Ölçeğin Alpha Katsayısı" değeri hesaplanmıştır. Söz konusu değerler, herhangi bir değişken silindiği takdirde, geri kalan değişkenlerin iç tutarlılıklarını göstermektedir.

1. Çalışma grubunu oluşturan 12–18 yaş grubu suça itilmiş ergenlerin İletişim Becerileri Envanterinden aldıkları olumlu ve olumsuz puanlarının "eğitim durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin toplam aylık geliri, yaşadıkları yer, kardeş sayısı ve aile içi şiddet, değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla, ikiden fazla grubun ortalamalarının karşılaştırmaları söz konusu olduğu için, istatistiksel çözümlene tekniği olarak Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. . Çalışma grubunu oluşturan 12- 18 yaş grubu suça itilmiş ergenlerin Sosyal Beceriler Envanterinden aldıkları olumlu ve olumsuz puanlarının "eğitim durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla, ikiden fazla

grubun ortalamalarının karşılaştırmaları söz konusu olduğu için, istatistiksel çözümleme tekniği olarak yine Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

2. ‘Anne babanın birlikte ya da ayrı olma durumu ile maddenin kötüye kullanımı’ ikili değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla iki grup ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını sınamak için İlişkisiz Grup t Testi tekniğinden yararlanılmıştır. Yine Sosyal Beceriler Envanteri alt ölçek puanları ortalamalarının ‘Anne babanın birlikte ya da ayrı olma durumu, yaşadıkları yer, ailenin toplam aylık geliri, aile içi şiddet ile maddenin kötüye kullanımı’ ikili değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla iki grup ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını sınamak için İlişkisiz Grup t Testi tekniğinden yararlanılmıştır.

3. Çalışma grubunu oluşturan 12–18 yaş arası suça itilmiş ergenlerin İletişim Becerileri alt ölçeklerinden aldıkları puanlarla Sosyal Beceri Envanteri alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

4. Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmıştır.

Elde edilen istatistiklerin anlamlılığı APA kriterlerine uygun olarak 0,05 ve 0,01 ve 0,001 düzeyinde çift yönlü olarak sınanmıştır. Bulgular araştırmanın alt problemlerinin veriliş sırasına göre uygun olarak tablolar halinde gösterilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma raporunun bu bölümünde, araştırmanın amaçları kapsamında elde edilen verilerin, istatistiksel çözümlmelerine ilişkin bilgiler ve istatistiksel çözümlmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İstatistiksel çözümlmeler sonucunda elde edilen bulgularda araştırmanın alt problemlerinin sunuluş sırası dikkate alınarak verilmiştir.

4.1. ARAŞTIRMADA SORGULANAN ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

1.1 ‘Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerileri Eğitim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?’ Alt Problemine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

Tablo 31

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerilerinin Eğitim Durumlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

İBE Alt Ölçekleri	Eğitim Durumları	N	\bar{X}	Ss	F	p
Bilişsel	İlköğretim Terk	14	2,185	0,673	0,153	0,978
	Açık İlköğretim Okulu Öğrencisi	24	2,177	0,531		
	İlköğretim Mezunu	11	2,171	0,553		
	Ortaöğretim Terk	7	2,167	0,593		
	Açık Öğretim Lisesi Öğrencisi	26	2,138	0,702		
	Örgün Öğretim Öğrencisi	3	1,861	0,502		
Duygusal	İlköğretim Terk	14	2,548	0,483	1,264	0,288
	İlköğretim mezunu	11	2,833	0,391		
	Ortaöğretim Terk	7	2,655	0,886		
	Açık İlköğretim Okulu Öğrencisi	24	2,674	0,605		
	Açık Öğretim Lisesi Öğrencisi	26	2,410	0,549		
	Örgün Öğretim Öğrencisi	3	2,222	0,718		
Davranışsal	İlköğretim Terk	14	2,229	0,370	0,765	0,577
	İlköğretim Mezunu	11	2,552	0,494		
	Ortaöğretim Terk	7	2,381	0,380		
	Açık İlköğretim Okulu Öğrencisi	24	2,456	0,463		
	Açık Öğretim Lisesi Öğrencisi	26	2,405	0,463		
	Örgün Öğretim Öğrencisi	3	2,289	0,582		

p>0,05

Tablo 31’de Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin iletişim becerilerinin eğitim durumlarına göre yapılan Varyans çözümlemesi sonuçları yer almaktadır. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin ilköğretim terk, açık ilköğretim okulu öğrencisi, ilköğretim muzunu, ortaöğretim terk, açık öğretim lisesi öğrencisi olma ve örgün

öğretim öğrencisi olup olmama eğitim değişkenine göre İBE Bilişsel alt ölçeği boyutunda ($F=0,153$; $p>0,05$); anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Yine duygusal iletişim becerileri alt boyutunda Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin ilköğretim terk, ilköğretim mezunu, ortaöğretim terk, açık ilköğretim okulu öğrencisi, açık öğretim lisesi öğrencisi ve örgün öğretim öğrencisi olup olmama durumlarına göre ($F=1,264$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bilişsel ve duygusal alt ölçeklerin yanı sıra iletişim becerileri envanterinin davranışsal alt boyutunda Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin ilköğretim terk, ilköğretim mezun, orta öğretim terk, açık ilköğretim okulu öğrencisi, açık öğretim lisesi öğrencisi ve örgün öğretim öğrencisi olup olmama durumlarında da ($F=0,765$; $p>0,05$) yine anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Bu durumda Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin iletişim becerilerinin bilişsel, duygusal ve davranışsal alt boyutlarında farklı eğitim durumlarında olsalar bile benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin iletişim becerilerinin bilişsel, duygusal ve davranışsal alt boyutlarında benzer davranışlar göstererek kendilerine ilişkin bir iletişim davranışları örüntüsü oluşturdukları söylenebilir.

1.2. ‘Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerileri Anne Babanın Birlikte Ya Da Ayrı Olma Durumlarına Göre Anlamlı Farklılıklar Göstermekte Midir?’ Alt Problemine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar.

Tablo 32

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerilerinin Anne Ve Babasının Birlikte Ya Da Ayrı Olma Durumlarına Göre t- Testi Sonuçları

İBE Alt Ölçekleri	Anne-baba birlikte	N	\bar{X}	Ss	t	p
Bilişsel	Evet	63	2,134	0,606	-0,320	0,750
	Hayır	24	2,181	0,589		
Duygusal	Evet	63	2,540	0,621	-0,328	0,744
	Hayır	24	2,587	0,533		
Davranışsal	Evet	63	2,379	0,474	-0,352	0,727
	Hayır	24	2,447	0,356		

p>0,05

Tablo 32’de Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin iletişim becerilerinin anne babasının birlikte ya da ayrı olma durumlarına göre t-Testi sonuçları verilmiştir. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerden anne ve babası ayrı olan öğrencilerin İletişim Becerilerinin Bilişsel alt ölçek ortalamaları (\bar{X} =2,181; Ss=0,589) anne babası birlikte olan öğrencilerin ortalamasından (\bar{X} =2,134; Ss=0,606) daha yüksektir. Bununla birlikte yapılan t-Testi çözümlemesinde (t=0,320) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin anne-babası ayrı olanların İletişim Becerileri Duygusal alt ölçek ortalamaları (\bar{X} =2,587; Ss=0,533); anne babası birlikte yaşayan öğrencilerin ortalamalarından (\bar{X} =2,540; Ss=0,621) daha yüksektir. Yapılan t-Testi çözümlemesinde (t=0,328) ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yine Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan ergenlerin İletişim Becerileri Davranışsal alt ölçeğinde anne ve babası ayrı olan ergenlerin ortalamaları (\bar{X} =2,447; Ss=0,356) anne ve babası birlikte olan ergenlerin ortalamalarından (\bar{X} =2,379; Ss=0,474) daha yüksektir. Yapılan t-Testi çözümlemesinde (t=0,352) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin İletişim Becerilerinin Bilişsel, Duygusal ve Davranışsal alt boyutlarında anne ve babaların birlikte olup olmama

durumunun anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır. Benzer bilişsel, duygusal ve davranışsal iletişim özellikleri gösterdikleri söylenebilir.

1.3. ‘Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerileri Anne ve Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?’ Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin anne babalarının eğitim durumuna göre iletişim becerilerine ilişkin veriler tablo 33 ve tablo 34’de yer almaktadır.

Tablo 33

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerilerinin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

İBE Alt Ölçekleri	Anne Eğt. Durumu	N	\bar{X}	Ss	F	P
Bilişsel	Okumaz / Yazmaz	36	2,199	0,600	0,224	0,924
	Okur / Yazar	23	2,136	0,768		
	İlköğretim Mezun	24	2,076	0,448		
	Lise Mezun	2	2,000	0,471		
	Diğer	2	2,333	0,236		
Duyuşsal	Okumaz / Yazmaz	36	2,576	0,602	0,217	0,928
	Okur / Yazar	23	2,547	0,711		
	İlköğretim Mezun	24	2,486	0,478		
	Lise Mezun	2	2,750	0,825		
	Diğer	2	2,792	0,648		
Davranışsal	Okumaz / Yazmaz	36	2,396	0,414	1,171	0,330
	Okur / Yazar	23	2,386	0,574		
	İlköğretim Mezun	24	2,342	0,335		
	Lise Mezun	2	2,633	0,330		
	Diğer	2	3,000	0,283		

p>0,05

Tablo 33’de Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin iletişim becerilerinin annelerinin eğitim durumuna göre Varyans çözümlemesi sonuçları yer almaktadır. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin annelerinin okumaz-yazmaz, okur-yazar, ilköğretim mezunu, lise mezunu ve diğer eğitim durumunda olup olmama değişkenine göre İletişim Becerileri Bilişsel alt boyutunda ($F=0,224$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yine Duygusal İletişim Becerileri alt boyutunda Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin annelerinin lise mezunu, okumaz-yazmaz, okur yazar, ilköğretim mezunu ve diğer eğitim durumunda olup olmamasına göre ($F=0,217$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bilişsel, Duygusal alt ölçeklerinin yanı sıra İletişim Becerileri Davranışsal alt boyutunda lise mezunu, okumaz yazmaz, okur yazar, ilköğretim mezunu ve diğer eğitim durumunda olup olmamalarına göre de ($F=1,171$; $p>0,05$) yine anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Bu durumda Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin İletişim Becerilerinin Bilişsel, Duygusal ve Davranışsal alt boyutlarında annelerinin eğitim durumları farklı olsa da benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 34

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerilerinin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

İBE Alt Ölçekleri	Baba Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p
Bilişsel	Okumaz / Yazmaz	11	2,348	0,711	0,880	0,499
	Okur / Yazar	31	2,245	0,757		
	İlköğretim Mezun	36	2,004	0,426		
	Lise Mezun	7	2,179	0,324		
Duygusal	Okumaz / Yazmaz	11	2,780	0,586	1,435	0,221
	Okur / Yazar	31	2,624	0,665		
	İlköğretim Mezun	36	2,403	0,545		
	Lise Mezun	7	2,643	0,393		
Davranışsal	Okumaz / Yazmaz	11	2,545	0,458	1,497	0,200
	Okur / Yazar	31	2,385	0,533		
	İlköğretim Mezun	36	2,311	0,307		
	Lise Mezun	7	2,581	0,515		

$p > 0,05$

Tablo 34’de Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerilerinin babalarının eğitim durumuna göre Varyans çözümlemesi sonuçları yer almaktadır. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin babalarının okumaz-yazmaz, okur-yazar, lise mezunu ve ilköğretim mezunu olup olmama eğitim değişkenine göre İletişim Becerileri Bilişsel alt boyutunda ($F=0,880$; $p > 0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yine Duygusal İletişim Becerileri alt boyutunda Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin babalarının okumaz-yazmaz, lise mezunu, okur yazar ve ilköğretim mezunu olup olmaması durumuna göre ($F=1,435$; $p > 0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bilişsel, Duygusal alt ölçeklerinin yanı sıra İletişim Becerileri Davranışsal alt boyutunda babalarının lise mezunu, okumaz yazmaz, okur yazar ve ilköğretim mezunu olup olmama gibi eğitim durumlarında da ($F=1,497$; $p > 0,05$) yine anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Bu durumda Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin, İletişim Becerilerinin Bilişsel, Duygusal ve Davranışsal alt boyutlarında babalarının eğitim durumları farklı olsa da benzer davranış örüntüleri gösterdikleri söylenebilir.

1.4. ‘Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerileri Ailenin Toplam Aylık Gelirine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?’ Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.

Tablo 35

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerilerinin Ailenin Toplam Aylık Gelirine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

İBE Alt Ölçekleri	Aylık Gelir	N	\bar{X}	Ss	F	p
Bilişsel	000 - 500 TL	53	2,143	0,686	0,118	0,950
	501 – 1500 TL	26	2,133	0,428		
	1501- 3000 TL	6	2,278	0,344		
	3001- 4000 TL	2	2,042	1,002		
Duygusal	000 - 500 TL	53	2,557	0,633	0,666	0,575
	501 – 1500 TL	26	2,516	0,567		
	1501- 3000 TL	6	2,806	0,375		
	3001- 4000 TL	2	2,167	0,471		
Davranışsal	000 - 500 TL	53	2,353	0,454	0,539	0,657
	501 – 1500 TL	26	2,446	0,439		
	1501- 3000 TL	6	2,511	0,352		
	3001- 4000 TL	2	2,600	0,660		

Tablo 35’de Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin İletişim Becerilerinin ailenin toplam aylık gelirine göre Varyans Çözümlemesi sonuçları yer almaktadır. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin ailelerinin düşük, orta ve yüksek gelir sahibi olup olmama değişkenine göre İletişim Becerileri Bilişsel alt ölçeğinde (F=0,118); $p>0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yine Duygusal İletişim Becerileri alt ölçeğinde Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin ailelerinin düşük, orta ve

yüksek gelir sahibi olup olmama durumlarına göre ($F=0,666$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bilişsel ve duygusal alt ölçeklerin yanı sıra İletişim Becerileri Davranışsal alt boyutunda ailelerin düşük, orta ve yüksek gelir sahibi olma durumlarında da ($F=0,539$; $p>0,05$) yine anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Bu durumda Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin İletişim Becerileri Bilişsel, Duygusal ve Davranışsal alt ölçeklerinde aileleri farklı gelir durumlarında olsalar bile benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

1.5. ‘Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerileri Yaşadıkları Yere (Aile İle Birlikte, Sokakta, Devlet Korumasında, Arkadaş Grubu) Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?’ Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.

Tablo 36

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerilerinin Yaşadıkları Yere Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

İBE Alt Ölçekleri	Yaşadıkları Yer	N	\bar{X}	Ss	F	p
Bilişsel	Aile ile birlikte	73	2,090	0,558	4,323	0,003
	Sokak	2	3,417	0,354		
	Devlet koruması	5	2,483	0,450		
	Arkadaş Gurubu	2	2,833	1,061		
	Diğer	5	1,867	0,495		
Duygusal	Aile ile birlikte	73	2,531	0,585	1,199	0,318
	Sokak	2	3,000	0,707		
	Devlet koruması	5	2,717	0,591		
	Arkadaş Gurubu	2	3,167	0,825		
	Diğer	5	2,283	0,634		
Davranışsal	Aile ile birlikte	73	2,379	0,423	1,688	0,161
	Sokak	2	3,133	0,283		
	Devlet koruması	5	2,400	0,316		
	Arkadaş Gurubu	2	2,633	1,273		
	Diğer	5	2,280	0,401		

$p>0,05$

Tablo 36’da yaşadıkları yere göre Varyans çözümlemesi sonuçları yer almaktadır. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin cezaevine girmeden önce sokakta, arkadaş grubu ile birlikte, devlet koruması altında, ailesi ile birlikte ve diğer yerlerde

yaşamaları durumuna göre İletişim Becerileri Bilişsel alt boyutunda ($F=4,323$; $p<0,05$) anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

Duygusal İletişim Becerileri alt boyutunda Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin cezaevine girmeden önce arkadaş grubu ile, sokakta, devlet koruması altında, ailesi ile birlikte ve diğer yerlerde yaşamaları durumlarına göre ($F=1,199$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bunların yanı sıra İletişim Becerileri Davranışsal alt boyutunda Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin cezaevine girmeden önce sokakta, arkadaş grubu ile, devlet koruması altında, ailesi ile birlikte ve diğer yerlerde yaşamaları durumuna göre ($F=1,688$; $p>0,05$) yine anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Bu durumda Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin İletişim Becerileri Duygusal ve davranışsal alt boyutlarında farklı yerlerde yaşamalarına rağmen benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir. Bununla birlikte İletişim Becerileri Bilişsel alt ölçeğinde cezaevine girmeden önce sokakta yaşayan suça itilmiş ergenlerin bilişsel iletişim becerilerin diğerlerine göre yüksek olduğu görülmektedir.

1.6. ‘Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerileri Kardeş Sayılarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.

Tablo 37

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerilerinin Kardeş Sayılarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

İBE Ölçekleri	Alt	Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	Ss	F	p
Bilişsel		1-2	19	2,211	0,552	0,219	0,927
		3-4	29	2,157	0,728		
		5-6	18	2,083	0,412		
		7-8	12	2,208	0,664		
		9 ve üstü	9	2,028	0,548		
Duygusal		1-2	19	2,553	0,503	0,201	0,937
		3-4	29	2,486	0,544		
		5-6	18	2,648	0,621		
		7-8	12	2,563	0,692		
		9 ve üstü	9	2,565	0,834		
Davranışsal		1-2	19	2,540	0,485	0,774	0,545
		3-4	29	2,345	0,456		
		5-6	18	2,411	0,432		
		7-8	12	2,372	0,478		
		9 ve üstü	9	2,274	0,272		

p>0,05

Tablo 37’de Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin İletişim Becerilerinin kardeş sayılarına göre Varyans çözümlemesi sonuçları yer almaktadır. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin 1-2, 7-8, 3-4, 5-6, 9 ve daha fazla sayıda kardeş sahibi olup olmama değişkenine göre İletişim Becerileri Bilişsel alt boyutunda (F=0,219; p>0,05) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yine duygusal İletişim Becerileri alt boyutunda Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin 5-6, 9 ve üstü, 7-8, 1-2 ve 3-4 kardeş sayısına sahip olma durumlarına göre (F=0,201; p>0,05) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bilişsel, Duygusal alt ölçeklerin yanı sıra İletişim Becerileri Davranışsal alt boyutunda Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin kardeş sayılarının 1-2, 5-6, 7-8, 3-4, 9 ve üstünde olması değişkenine göre ($F=0,774$; $p>0,05$) yine anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Buna göre Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin İletişim Becerilerinin Bilişsel, Duygusal ve Davranışsal alt boyutlarında farklı kardeş sayılarına sahip olsalar dahi benzer davranış örüntüleri gösterdikleri söylenebilir.

1.7. ‘Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerileri Aile İçi Şiddet Görüp Görmemelerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?’ Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.

Tablo 38

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerilerinin Aile İçi Şiddet Görme Durumlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

İBE Alt Ölçekleri	Aile İçi Şiddet	N	\bar{X}	Ss	F	p
Bilişsel	Hiç	54	2,060	0,519	2,758	0,047
	Ara sıra	28	2,229	0,682		
	Sık sık	3	3,000	0,764		
	Her zaman	2	2,083	0,118		
Duygusal	Hiç	54	2,477	0,526	1,172	0,326
	Ara sıra	28	2,631	0,714		
	Sık sık	3	3,000	0,500		
	Her zaman	2	2,833	0,589		
Davranışsal	Hiç	54	2,331	0,419	1,452	0,234
	Ara sıra	28	2,486	0,458		
	Sık sık	3	2,756	0,684		
	Her zaman	2	2,433	0,424		

$p>0,05$

Tablo 38’de Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan ergenlerin aile içi şiddet görme durumlarına göre Varyans çözümlemesi sonuçları verilmiştir. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin cezaevine girmeden önce aile içinde sık sık, ara sıra, her zaman veya hiç şiddet görüp görmemesi değişkenine göre İletişim Becerileri Bilişsel alt ölçeğinde ($F=2,758$; $p<0,05$) anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin İletişim becerileri duygusal alt boyutunda aile içinde sık sık, her zaman, ara sıra ve hiç şiddet görüp görmemeleri değişkenine göre ($F=1,172$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunların yanı sıra İletişim Becerileri Davranışsal alt boyutunda Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin cezaevine girmeden önce aile içinde sık sık, ara sıra, her zaman ve hiç şiddet görüp görme değişkenine göre ($F=1,452$; $p>0,05$) yine anlamlı bir farklılık elde edilememiş olsa bile Bilişsel İletişim Becerileri alt ölçeğinde sık sık aile içi şiddet görenlerin ortalamaları diğerlerinden daha yüksektir.

1.8. ‘Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerileri Maddenin Kötüye Kullanım Sıklığına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?’ Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.

Tablo 39

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Becerilerinin Maddenin Kötüye Kullanımı Sıklığına Göre t-Testi Sonuçları

İBE Alt Ölçekleri	Maddenin Kötüye Kullanımı	N	\bar{X}	t	p
Bilişsel	Hiç kullanmayan	26	2,202	-0,543	0,589
	En az bir tane kullanan	36	2,289		
Duygusal	Hiç kullanmayan	26	2,551	-0,294	0,770
	En az bir tane kullanan	36	2,597		
Davranışsal	Hiç kullanmayan	26	2,479	0,083	0,934
	En az bir tane kullanan	36	2,470		

$p>0,05$

Tablo 39’da Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin İletişim Becerilerinin maddenin kötüye kullanımı sıklığına göre t-Testi sonuçları verilmiştir. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerden cezaevine girmeden önce en az bir tane bağımlılık yapıcı madde kullanan öğrencilerin Bilişsel İletişim Becerileri ortalamaları ($\bar{X}=2,289$) hiç kullanmayan ergenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=2,202$) daha yüksektir. Bununla birlikte yapılan t-Testi çözümlemesinde ($t=-0,543$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin cezaevine girmeden önce en az bir tane bağımlılık yapıcı madde kullananların İletişim Becerileri Duygusal alt ölçeği ortalamaları ($\bar{X}=2,597$), cezaevine girmeden önce hiç bağımlılık yapıcı madde kullanmayanların ortalamalarından ($\bar{X}=2,551$) daha yüksektir. Yapılan t-Testi çözümlemesinde ($t=-0,294$) ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin İletişim Becerileri Davranışsal alt ölçeğinde hiç bağımlılık yapıcı madde kullanmayan ergenlerin ortalamaları ($\bar{X}=2,479$) cezaevine girmeden önce en az bir tane bağımlılık yapıcı madde kullanan ergenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=2,470$) daha yüksektir. Yapılan t-Testi çözümlemesinde ($t=0,083$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin İletişim Becerilerinin Bilişsel, Duygusal ve Davranışsal alt boyutlarında bağımlılık yapıcı madde kullanıp kullanmama durumunun anlamlı bir farklılık yaratmadığı gözlenmiştir. Birbirine yakın bilişsel, duygusal ve davranışsal iletişim özellikleri gösterdikleri söylenebilir.

2.1. ‘Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerileri Eğitim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?’ Alt Problemine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

Tablo 40

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerilerinin Eğitim Durumlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

SBE Alt Ölçekleri	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	F	P
Duyuşsal Anlatımcılık	İlköğretim terk	14	2,729	0,447	1,651	0,156
	İlköğretim mezunu	11	2,673	0,417		
	Ortaöğretim Terk	7	3,105	0,234		
	Açık İlköğretim Okulu Öğrencisi	24	2,892	0,328		
	Açık Öğretim Lisesi Öğrencisi	26	2,769	0,371		
	Örgün Öğretim Öğrencisi	3	2,800	0,176		
Duyuşsal Duyarlık	İlköğretim Terk	14	2,990	0,534	0,880	0,498
	İlköğretim Mezunu	11	2,921	0,562		
	Ortaöğretim Terk	7	2,857	0,577		
	Açık İlköğretim Okulu Öğrencisi	24	3,042	0,634		
	Açık Öğretim Lisesi Öğrencisi	26	3,159	0,527		
	Örgün Öğretim Öğrencisi	3	2,533	1,091		
Duyuşsal Kontrol	İlköğretim Terk	14	3,014	0,351	0,435	0,823
	İlköğretim Mezunu	11	3,085	0,782		
	Ortaöğretim Terk	7	3,038	0,221		
	Açık İlköğretim Okulu Öğrencisi	24	3,064	0,365		
	Açık Öğretim Lisesi Öğrencisi	26	3,036	0,451		
	Örgün Öğretim Öğrencisi	3	3,422	0,269		

Tablo 40 devamı

		N	\bar{X}	Ss	F	P
Sosyal Anlatımcılık	İlköğretim terk	14	2,857	0,483	0,809	0,546
	İlköğretim mezunu	11	2,855	0,553		
	Ortaöğretim Terk	7	2,943	0,516		
	Açık İlköğretim Okulu Öğrencisi	24	2,925	0,550		
	Açık Öğretim Lisesi Öğrencisi	26	3,054	0,677		
	Örgün Öğretim Öğrencisi	3	2,400	0,643		
Sosyal Duyarlık	İlköğretim terk	14	3,071	0,423	1,507	0,197
	İlköğretim mezunu	11	3,036	0,466		
	Ortaöğretim Terk	7	2,733	0,359		
	Açık İlköğretim Okulu Öğrencisi	24	3,053	0,386		
	Açık Öğretim Lisesi Öğrencisi	26	3,021	0,507		
	Örgün Öğretim Öğrencisi	3	2,467	0,611		
Sosyal Kontrol	İlköğretim terk	14	3,471	0,440	1,140	0,346
	İlköğretim mezunu	11	3,248	0,378		
	Ortaöğretim Terk	7	3,314	0,520		
	Açık İlköğretim Okulu Öğrencisi	24	3,403	0,483		
	Açık Öğretim Lisesi Öğrencisi	26	3,433	0,569		
	Örgün Öğretim Öğrencisi	3	3,978	0,252		

$p > 0,05$

Tablo 40'da Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Sosyal Becerilerinin eğitim durumlarına göre Varyans çözümlemesi sonuçları verilmiştir. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin orta öğretim terk, Açık İlköğretim Okulu, örgün öğretim öğrencisi, Açık Öğretim Lisesi öğrencisi, İlköğretim terk ya da ilköğretim mezunu olup olmama eğitim değişkenine göre Sosyal Beceriler Duyuşsal Anlatımcılık alt boyutunda ($F=1,651$; $p > 0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Duyuşsal Duyarlık alt boyutunda Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Açık Öğretim

Lisesi öğrencisi Açık İlköğretim Okulu öğrencisi, İlköğretim terk, İlköğretim mezunu, orta öğretim terk olup olmama durumlarına göre ($F=0,880$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yine Sosyal Beceriler Duyuşsal Kontrol alt boyutunda Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Örgün öğretim öğrencisi, İlköğretim mezunu, Açık İlköğretim Okulu öğrencisi, Orta öğretim terk, Açık Öğretim Lisesi öğrencisi ve ilköğretim terk olup olmama eğitim değişkenine göre ($F=0,435$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Bunların yanı sıra Sosyal Anlatımcılık alt boyutunda; Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Açık Öğretim Lisesi öğrencisi, Orta öğretim terk, Açık İlköğretim Okulu öğrencisi, İlköğretim terk, İlköğretim mezunu ve örgün öğretim öğrencisi olup olmamalarına göre ($F=0,809$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Yine Sosyal Duyarlık alt boyutunda ilköğretim terk, Açık İlköğretim Okulu öğrencisi, İlköğretim mezunu, Açık Öğretim Lisesi öğrencisi, Orta öğretim terk, ve örgün öğretim öğrencisi eğitim değişkenine göre ($F=1,507$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin örgün öğretim öğrencisi, ilköğretim terk, Açık Öğretim Lisesi öğrencisi, Açık İlköğretim Okulu öğrencisi, Orta öğretim Terk, ilköğretim Mezunu olup olmama gibi eğitim durumlarına göre ($F=1,140$; $p>0,05$) Sosyal Kontrol alt boyutunda da yine anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Sosyal Beceriler Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Duyarlık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Anlatımcılık, Sosyal Duyarlık ve Sosyal Kontrol Alt boyutlarında farklı eğitim durumlarında olsalar bile benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir. Bununla birlikte eğitim seviyesi yükseldikçe alt ölçeklerden alınan ortalama puanların da yükseldiği görülmektedir.

2.2. ‘Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerileri Anne Babanın Birlikte Ya Da Ayrı Olma Durumlarına Göre Anlamlı Farklılıklar Göstermekte midir?’ Alt Problemine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar.

Tablo 41

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerilerinin Anne Babalarının Birlikte Ya Da Ayrı Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

SBE Alt Ölçekleri	Anne Baba Birlikte	N	\bar{X}	Ss	t	p
Duyuşsal Anlatımcılık	Evet	63	2,836	0,379	0,962	0,339
	Hayır	24	2,750	0,356		
Duyuşsal Duyarlık	Evet	63	3,079	0,593	1,167	0,246
	Hayır	24	2,911	0,622		
Duyuşsal Kontrol	Evet	63	3,036	0,438	-0,982	0,329
	Hayır	24	3,144	0,516		
Sosyal Anlatımcılık	Evet	63	2,978	0,637	0,823	0,413
	Hayır	24	2,861	0,443		
Sosyal Duyarlık	Evet	63	3,033	0,476	0,805	0,423
	Hayır	24	2,942	0,461		
Sosyal Kontrol	Evet	63	3,437	0,552	-0,082	0,935
	Hayır	24	3,447	0,404		

p>0,05

Tablo 41’de Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin sosyal becerilerinin anne babalarının birlikte ya da ayrı olma durumlarına göre t-Testi sonuçları yer almaktadır.

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin anne babası birlikte olanların Duyuşsal Anlatımcılık alt boyutu ortalama puanları (\bar{X} =2,836; Ss=0,379) anne babası ayrı olanların ortalama puanlarından (\bar{X} =2,750; Ss=0,356) daha yüksektir. Bununla birlikte yapılan t-Testi çözümlemesinde (t=0,962) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin anne ve babası birlikte olan ergenlerin Duyuşsal Duyarlık Alt ölçeği ortalama puanları (\bar{X} =3,079; Ss=0,593) anne ve babası ayrı olan ergenlerin ortalama puanından (\bar{X} =2,911; Ss=0,622) daha yüksektir.

Yapılan t-Testi çözümlemesinde ($t=1,167$) ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Duyuşsal Kontrol alt ölçeğinde anne ve babası ayrı olan ergenlerin ortalama puanları ($\bar{X}=3,144$; $Ss=0,516$) anne ve babası birlikte olanların ortalama puanlarından ($\bar{X}=3,036$; $Ss=0,438$) daha yüksektir. Bununla birlikte yapılan t-Testi çözümlemesinde ($t=0,982$) anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Yine Sosyal Anlatımcılık alt boyutunda Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin anne ve babası birlikte olanların ortalama puanları ($\bar{X}=2,978$; $Ss=0,637$) diğerlerinin ortalamalarından ($\bar{X}=2,861$; $Ss=0,443$) daha yüksektir. Yapılan t-Testi çözümlemesinde ($t=0,823$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sosyal Duyarlık alt boyutunda da anne babası birlikte olanların ortalama puanları ($\bar{X}=3,033$; $Ss=0,476$) diğerlerinin ortalama puanlarından ($\bar{X}=2,942$; $Ss=0,461$) daha yüksektir. Yapılan t-Testi analizinde ($t=0,805$) anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Sosyal Anlatımcılık ve Sosyal Duyarlık alt boyutlarında olduğu gibi Sosyal Kontrol Alt boyutunda da anne ve babası ayrı olanların ortalama puanları ($\bar{X}=3,447$; $Ss=0,404$) diğerlerinin ortalama puanlarından ($\bar{X}=3,437$; $Ss=0,552$) daha yüksektir. Yapılan t-Testi çözümlemesinde ($t=0,082$) ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Sosyal Beceriler Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Duyarlık, Duyuşsal Kontrol; Sosyal Anlatımcılık, Sosyal Duyarlık ve Sosyal Kontrol alt ölçeklerinde anne ve babasının birlikte ya da ayrı olma durumlarının anlamlı bir fark yaratmadığı anlaşılmaktadır.

2.3. ‘Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerileri Anne Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?’ Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin anne babalarının eğitim durumuna göre sosyal becerilerine ilişkin veriler tablo 42 ve tablo 43’de yer almaktadır.

Tablo 42

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerilerinin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

SBE Alt Ölçekleri	Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p
Duyuşsal Anlatımcılık	Okumaz / Yazmaz	36	2,817	0,328	0,298	0,879
	Okur / Yazar	23	2,849	0,408		
	İlköğretim Mezun	24	2,797	0,411		
	Lise Mezun	2	2,567	0,613		
	Diğer	2	2,733	0,283		
Duyuşsal Duyarlık	Okumaz / Yazmaz	36	2,991	0,521	0,216	0,929
	Okur / Yazar	23	3,014	0,713		
	İlköğretim Mezun	24	3,128	0,650		
	Lise Mezun	2	3,000	0,660		
	Diğer	2	2,900	0,047		
Duyuşsal Kontrol	Okumaz / Yazmaz	36	3,000	0,320	0,531	0,714
	Okur / Yazar	23	3,052	0,549		
	İlköğretim Mezun	24	3,150	0,572		
	Lise Mezun	2	3,167	0,141		
	Diğer	2	3,300	0,141		
Sosyal Anlatımcılık	Okumaz / Yazmaz	36	2,907	0,450	0,621	0,649
	Okur / Yazar	23	3,055	0,705		
	İlköğretim Mezun	24	2,956	0,653		
	Lise Mezun	2	2,467	0,566		
	Diğer	2	2,733	0,943		
Sosyal Duyarlık	Okumaz / Yazmaz	36	2,928	0,421	0,814	0,520
	Okur / Yazar	23	3,072	0,536		
	İlköğretim Mezun	24	3,092	0,483		
	Lise Mezun	2	2,667	0,000		
	Diğer	2	3,033	0,707		
Sosyal Kontrol	Okumaz / Yazmaz	36	3,469	0,452	0,733	0,572
	Okur / Yazar	23	3,438	0,629		
	İlköğretim Mezun	24	3,442	0,509		
	Lise Mezun	2	2,833	0,236		
	Diğer	2	3,533	0,094		

p>0,05

Tablo 42’de Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin annelerinin eğitim durumuna göre Varyans çözümlemesi sonuçları yer almaktadır. Çocuk Eğitimevlerinde

barındırılan ergenlerin annelerinin okur-yazar, okumaz yazmaz, İlköğretim mezunu, diğer ve lise mezunu olup olmamalarına göre ($F=0,298$; $p>0,05$) Duyuşsal Anlatımcılık alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Duyuşsal Duyarlık Alt ölçeğinde Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin annelerinin okur-yazar, lise mezunu, ilköğretim mezunu, okumaz yazmaz ve diğer eğitim durumlarına göre ($F=0,216$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Yine Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Duyuşsal Kontrol alt ölçeğinde anneleri lise mezunu, ilköğretim mezunu okur-yazar ve okumaz yazmaz olup olmamaları değişkenine göre ($F=0,531$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Sosyal Anlatımcılık alt boyutunda annelerin okur-yazar, İlköğretim mezunu, okumaz yazmaz, ve lise mezunu olup olmamaları durumuna göre ($F=0,621$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sosyal Duyarlık Alt boyutunda ergenlerin annelerinin ilköğretim mezunu, okur-yazar, okumaz yazmaz ve lise mezunu olup olmamalarına göre ($F=0,814$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Diğer alt boyutlarda olduğu gibi Sosyal Kontrol alt boyutunda da Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin annelerinin okumaz yazmaz, ilköğretim mezunu, okur-yazar ve lise mezunu olup olmamalarına göre ($F=0,733$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu nedenle Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin benzer sosyal özellikler ve davranışlar gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 43

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerilerinin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

SBE Alt Ölçekleri	Baba Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p
Duyuşsal Anlatımcılık	Okumaz /Yazmaz	11	2,903	0,336	0,770	0,466
	Okur/Yazar	31	2,845	0,358		
	İlköğretim ve Üstü Mezunu	45	2,767	0,391		
Duyuşsal Duyarlık	Okumaz /Yazmaz	11	2,988	0,481	0,379	0,686
	Okur/Yazar	31	2,970	0,646		
	İlköğretim ve Üstü Mezunu	45	3,087	0,604		
Duyuşsal Kontrol	Okumaz /Yazmaz	11	2,915	0,337	0,997	0,373
	Okur/Yazar	31	3,037	0,405		
	İlköğretim ve Üstü Mezunu	45	3,123	0,517		
Sosyal Anlatımcılık	Okumaz /Yazmaz	11	2,703	0,445	1,535	0,221
	Okur/Yazar	31	3,058	0,593		
	İlköğretim ve Üstü Mezunu	45	2,927	0,609		
Sosyal Duyarlık	Okumaz /Yazmaz	11	3,012	0,308	1,225	0,299
	Okur/Yazar	31	2,905	0,421		
	İlköğretim ve Üstü Mezunu	45	3,077	0,528		
Sosyal Kontrol	Okumaz /Yazmaz	11	3,176	0,466	2,096	0,129
	Okur/Yazar	31	3,540	0,566		
	İlköğretim ve Üstü Mezunu	45	3,436	0,472		

$p > 0,05$

Tablo 43’de Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Sosyal Becerilerinin babalarının eğitim durumuna göre Varyans çözümlemesi sonuçları verilmiştir. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin babalarının okumaz yazmaz, okur-yazar, ilköğretim ve üstü mezunu olup olmamalarına göre ($F=0,770$; $p > 0,05$) Duyuşsal Anlatımcılık Alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Duyuşsal Duyarlık Alt ölçeğinde Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin babalarının ilköğretim ve üstü mezunu, okur-yazar ve okumaz yazmaz eğitim durumlarına göre ($F=0,379$; $p > 0,05$)

anlamli bir farklılık elde edilememiştir. Yine Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Duyuşsal Kontrol alt ölçęinde babaları ilköğretim ve üstü mezunu, okur-yazar ve okumaz yazmaz olup olmamaları değişkenine göre ($F=0,997$; $p>0,05$) anlamli bir farklılık saptanmamıştır.

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Sosyal Anlatımcılık alt boyutunda babaların okur-yazar, İlköğretim ve üstü mezunu, okumaz yazmaz olup olmamaları durumuna göre ($F=1,535$; $p>0,05$) anlamli bir farklılık bulunmamaktadır. Sosyal Duyarlık Alt boyutunda ergenlerin babalarının ilköğretim ve üst mezunu, okumaz yazmaz ve okur-yazar olup olmamalarına göre ($F=1,225$; $p>0,05$) anlamli bir farklılık elde edilememiştir. Diğer alt boyutlarda olduğu gibi Sosyal Kontrol alt boyutunda da Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin babalarının okur-yazar, ilköğretim ve üstü mezunu ve okumaz yazmaz olup olmamalarına göre ($F=2,096$; $p>0,05$) anlamli bir farklılık saptanmamıştır. Buna karşın babaların eğitim durumu yükseldikçe ergenlerin sosyal becerileri ortalamalarının yükseldiği izlense de Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin benzer sosyal özellikler ve davranışlar gösterdikleri söylenebilir.

2.4. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerileri Ailenin Toplam Aylık Gelirine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?' Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.

Tablo 44

Çocuk Eğitimevlerinde Kalan Ergenlerin Sosyal Becerilerinin Ailelerinin Toplam Aylık Gelirine Göre t-Testi Sonuçları

SBE Alt Ölçekleri	Gelir Durumu	N	\bar{X}	Ss	t	p
Duyuşsal Anlatımcılık	000 - 500 TL	53	2,825	0,359	0,023	0,981
	501 – 1500 TL	26	2,823	0,399		
Duyuşsal Duyarlık	000 - 500 TL	53	2,967	0,584	-1,588	0,116
	501 – 1500 TL	26	3,185	0,544		
Duyuşsal Kontrol	000 - 500 TL	53	3,025	0,400	-0,651	0,517
	501 – 1500 TL	26	3,092	0,489		
Sosyal Anlatımcılık	000 - 500 TL	53	2,867	0,501	-1,630	0,107
	501 – 1500 TL	26	3,079	0,627		
Sosyal Duyarlık	000 - 500 TL	53	2,964	0,463	-1,221	0,226
	501 – 1500 TL	26	3,105	0,525		
Sosyal Kontrol	000 - 500 TL	53	3,443	0,461	-0,177	0,860
	501 – 1500 TL	26	3,464	0,580		

p>0,05

Tablo 44’de Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin sosyal becerilerinin ailenin toplam aylık gelirine göre t-Testi sonuçları yer almaktadır. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Duyuşsal Anlatımcılık alt boyutunda aileleri düşük gelir sahibi olanların ortalama puanları ($\bar{X}=2,825$; Ss=0,359) diğerlerinin ortalama puanlarından ($\bar{X}=2,823$; Ss=0,399) daha yüksektir. Yapılan t-Testi çözümlemesinde ise (t=0,023) ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin ailelerinin orta gelir düzeyine sahip olanların ortalama puanları ($\bar{X}=2,967$; Ss=0,544) aileleri düşük gelir sahibi olan ergenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=2,967$; Ss=0,584) daha yüksektir. Bununla birlikte yapılan t-Testi çözümlemesinde (t=1,588) farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Yine Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Duyuşsal Kontrol alt boyutunda ailesi orta gelir sahibi olan ergenlerin ortalama puanları ($\bar{X}=3,092$; Ss=0,489) diğer ergenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=3,025$; Ss=0,400) yüksektir.

Ergenlerin sosyal becerilerinin ortalaması, toplam aylık geliri yükseldikçe yükselen bir nitelik göstermekle birlikte yapılan t-Testi çözümlemesinde ($t=0,651$) anlamlı bir fark elde edilememiştir.

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerden ailesi orta gelir düzeyine sahip olanların Sosyal Anlatımcılık Alt Ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=3,079$; $Ss=0,627$) ailesi düşük gelir sahibi olanların ortalamasından ($\bar{X}=2,867$; $Ss=0,501$) daha yüksektir. Yapılan t-Testi çözümlemesinde ($t=1,630$) puanlar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Yine Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerden ailesi orta gelir düzeyine sahip olanların Sosyal Duyarlık Alt Ölçeği ortalama puanları ($\bar{X}=3,105$; $Ss=0,525$) diğerlerinin ortalama puanlarından ($\bar{X}=2,964$; $Ss=0,463$) daha yüksektir. Yapılan t-Testi çözümlemesinde ($t=1,221$) ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sosyal Anlatımcılık ve Sosyal Duyarlık Alt ölçekleri gibi Sosyal Kontrol Alt ölçeğinde de Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerden ailesi orta gelir seviyesine sahip olanların ortalama puanları ($\bar{X}=3,464$; $Ss=0,580$) ailesi düşük gelir sahibi olanların ortalama puanlarından ($\bar{X}=3,443$; $Ss=0,461$) yüksektir. Yapılan t-Testi çözümlemesinde ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2.5. Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerileri Yaşadıkları Yere Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar.

Tablo 45

**Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerilerinin Yaşadığı Yere
Göre t- Testi Sonuçları**

SBE Alt Ölçekleri	Yaşadıkları Yer	N	\bar{X}	Ss	t	p
Duyuşsal Anlatımcılık	Aile ile birlikte	73	2,777	0,373	-2,044	0,044
	Diğer	14	2,995	0,321		
Duyuşsal Duyarlık	Aile ile birlikte	73	2,987	0,593	-1,633	0,106
	Diğer	14	3,271	0,612		
Duyuşsal Kontrol	Aile ile birlikte	73	3,068	0,448	0,119	0,905
	Diğer	14	3,052	0,539		
Sosyal Anlatımcılık	Aile ile birlikte	73	2,924	0,577	-0,771	0,443
	Diğer	14	3,057	0,664		
Sosyal Duyarlık	Aile ile birlikte	73	3,012	0,487	0,189	0,850
	Diğer	14	2,986	0,391		
Sosyal Kontrol	Aile ile birlikte	73	3,436	0,511	-0,174	0,862
	Diğer	14	3,462	0,544		

$p > 0,05$

Tablo 45’de Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin sosyal becerilerinin yaşadıkları yere göre t-Testi çözümlenmeleri bulunmaktadır. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerden cezaevine girmeden önce anne ve babası ile yaşamayan ergenlerin Duyuşsal Anlatımcılık Alt Ölçek ortalamaları ($\bar{X}=2,995$; $Ss=0,321$) cezaevine girmeden önce anne ve babası ile yaşayan ergenlerin ortalamasından ($\bar{X}=2,7777$; $Ss=0,373$) daha yüksektir. Yapılan t-Testi çözümlenmesinde ($t=2,044$; $p < 0,05$) ise ortalamalar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre aile ile birlikte kalanların duyuşsal anlatımcılıkları diğerlerine göre düşüktür.

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerden cezaevine girmeden önce anne ve babası ile yaşamayan ergenlerin Duyuşsal Duyarlık Alt ölçek ortalamaları ($\bar{X}=3,271$; $Ss=0,612$) diğerlerinin ortalamasından ($\bar{X}=2,987$; $Ss=0,593$) daha yüksektir. Yapılan t-

Testi çözümlemesinde ($t=1,633$, $p>0,05$) ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yine Duyuşsal Kontrol Alt Ölçeğinde ailesi ile birlikte yaşayanların ortalamaları ($\bar{X}=3,068$; $Ss=0,448$) diğerlerinin ortalamalarından ($\bar{X}=3,052$; $Ss=0,539$) daha yüksektir. Yapılan t-Testi çözümlemesinde ($t=0,119$, $p>0,05$) ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Bunların yanı sıra Sosyal Beceriler Sosyal Anlatımcılık alt ölçeğinde Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan cezaevine girmeden önce annesi ve babası ile birlikte yaşamayanların ortalamaları ($\bar{X}=3,057$; $Ss=0,664$) diğerlerinin ortalamasından ($\bar{X}=2,924$; $Ss=0,577$) daha yüksektir. Yapılan t-Testi çözümlemesinde ($t=0,771$, $p>0,05$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aynı şekilde Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerden cezaevine girmeden önce ailesi ile birlikte yaşayanların sosyal duyarlık ortalamaları ($\bar{X}=3,012$; $Ss=0,487$) diğerlerinin ortalamasından ($\bar{X}=2,986$; $Ss=0,391$) daha yüksektir. Tüm bunların yanında Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan ergenlerden Sosyal Kontrol Alt boyutunda cezaevine girmeden önce anne ve babasının dışında diğer yerlerde yaşayanların ortalamaları ($\bar{X}=3,462$; $Ss=0,511$) anne ve babası ile birlikte olanların ortalamasından ($\bar{X}=3,436$; $Ss=0,511$) daha yüksektir. Yapılan t-Testi çözümlemesinde anlamlı bir fark görülmemektedir.

Duyuşsal anlatımcılık alt ölçeği, bireylerin sözel olmayan iletişim becerilerini, özellikle duyuşsal mesajları gönderme yeteneğini ölçer. Duyuşsal Anlatımcı birey, canlı ve neşelidir. Bu becerileri ile diğer insanları etkileyebilirler. Duyuşsal anlatımcılık alt ölçek puanları yüksek olan bireyler, bu alt ölçek puanları düşük olan bireylerden daha cana yakın, atılgan, kendine güvenen, enerjik ve yaşam dolu bireyler olarak görülmüştür (Yüksel, 2004: 25-30).

2.6. ‘Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerileri Kardeş Sayılarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?’ Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.

Tablo 46

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerilerinin Kardeş Sayılarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

SBE Alt Ölçekleri	Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	Ss	F	p
Duyuşsal Anlatımcılık	1-2	19	2,804	0,425	0,429	0,788
	3-4	29	2,844	0,343		
	5-6	18	2,752	0,368		
	7-8	12	2,900	0,371		
	9 ve üstü	9	2,733	0,406		
Duyuşsal Duyarlık	1-2	19	3,014	0,668	0,534	0,711
	3-4	29	3,136	0,683		
	5-6	18	2,967	0,522		
	7-8	12	2,861	0,549		
	9 ve üstü	9	3,104	0,412		
Duyuşsal Kontrol	1-2	19	3,175	0,393	1,467	0,220
	3-4	29	3,170	0,607		
	5-6	18	2,937	0,307		
	7-8	12	2,917	0,366		
	9 ve üstü	9	2,956	0,325		
Sosyal Anlatımcılık	1-2	19	2,993	0,720	0,483	0,748
	3-4	29	3,037	0,616		
	5-6	18	2,807	0,549		
	7-8	12	2,911	0,524		
	9 ve üstü	9	2,874	0,372		
Sosyal Duyarlık	1-2	19	3,042	0,540	0,126	0,973
	3-4	29	2,970	0,571		
	5-6	18	3,037	0,391		
	7-8	12	2,967	0,343		
	9 ve üstü	9	3,052	0,294		
Sosyal Kontrol	1-2	19	3,382	0,509	1,838	0,129
	3-4	29	3,538	0,522		
	5-6	18	3,274	0,414		
	7-8	12	3,683	0,523		
	9 ve üstü	9	3,252	0,568		

p>0,05

Tablo 46'da Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin sosyal becerilerinin kardeş sayılarına göre Varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Çocuk Eğitimevlerinde

barındırılan ergenlerin 7-8, 3-4, 1-2, 5-6, 9 ve üstü kardeş sayısına sahip olup olmamaları değişkenine göre Duyuşsal Anlatımcılık Alt ölçeğinde ($F=0,429$; $Ss=0,788$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Duyuşsal Duyarlık Alt boyutunda Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin kardeş sayılarının 3-4, 9 ve üstü, 1-2, 5-6 gibi değişkenliğine göre ($F=0,534$, $Ss=0,711$) anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Yine Duyuşsal Kontrol Alt ölçeğinde Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin 1-2, 3-4, 9 ve üstü, 5-6, 7-8 kardeş sahibi olma durumuna göre ($F=1,467$; $Ss=0,220$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Sosyal Anlatımcılık Alt ölçeğinde 3-4, 1-2, 7-8, 9 ve üstü kardeşe sahip olup olmama durumuna göre ($F=0,483$; $Ss=0,748$) anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Yine Sosyal Duyarlık Alt ölçeğinde Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin kardeş sayısı değişkenine göre ($F=0,126$; $Ss=0,973$) anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bunların yanı sıra Sosyal Beceriler Sosyal Kontrol Alt ölçeğinde kardeş sayısı değişkenine göre ($F=1,838$; $Ss=0,129$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu bulgular incelendiğinde Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Sosyal Beceriler Envanteri Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Duyarlık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Anlatımcılık, Sosyal Duyarlık ve Sosyal Kontrol alt ölçeklerinde farklı kardeş sayıları değişkenine göre anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin benzer özellikler gösterdiği ve kendilerine ilişkin bir sosyal beceri davranışları örüntüsü oluşturdukları söylenebilir.

2.7. ‘Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerileri Aile İçi Şiddet Görüp Görmemelerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?’ Alt Problemine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar.

Tablo 47

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerilerinin Aile İçi Şiddet Görme Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

SBE Alt Ölçekleri	Şiddet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Duyuşsal Anlatımcılık	Hiç	54	2,799	0,374	-0,430	0,668
	Ara sıra	33	2,834	0,375		
Duyuşsal Duyarlık	Hiç	54	2,965	0,648	-1,344	0,182
	Ara sıra	33	3,143	0,508		
Duyuşsal Kontrol	Hiç	54	3,067	0,494	0,020	0,984
	Ara sıra	33	3,065	0,408		
Sosyal Anlatımcılık	Hiç	54	2,926	0,676	-0,396	0,693
	Ara sıra	33	2,978	0,419		
Sosyal Duyarlık	Hiç	54	2,958	0,510	-1,261	0,211
	Ara sıra	33	3,089	0,393		
Sosyal Kontrol	Hiç	54	3,499	0,543	1,376	0,172
	Ara sıra	33	3,343	0,452		

p>0,05

Tablo 47’de Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin sosyal becerilerinin aile içi şiddet görme durumlarına göre t-Testi sonuçları verilmiştir. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerden ara sıra şiddet görenlerin Duyuşsal Anlatımcılık alt boyutu ortalama puanları (\bar{X} =2,834; Ss=0,375) hiç şiddet görmeyenlerin ortalamalarından (\bar{X} =2,799; Ss=0,374) daha yüksektir. Bununla birlikte yapılan t-Testi çözümlemesinde (t=0,430) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Duyuşsal Duyarlık alt boyutunda aile içi şiddet gören ergenlerin ortalamaları (\bar{X} =3,143; Ss=0,508) hiç şiddet görmeyen ergenlerin ortalamalarından (\bar{X} =2,965; Ss=0,648) daha yüksektir. Yapılan t-Testi çözümlemesinde (t=1,344) anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Yine Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Sosyal Beceriler Envanteri Duyuşsal Kontrol alt ölçeğinde hiç şiddet görmeyen ergenlerin ortalamaları (\bar{X} =3,067; Ss=0,494) aile içi şiddet gören ergenlerin

ortalamlarından ($\bar{X}=3,065$; $Ss=0,408$) yüksektir. Bununla birlikte yapılan t-Testi çözümlemesinde ($t=0,020$) anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Sosyal Beceriler Envanteri Sosyal Anlatımcılık alt ölçeğinde aile içi şiddet gören ergenlerin ortalamaları ($\bar{X}=2,978$; $Ss=0,419$) hiç şiddet görmeyenlerin ortalamasından ($\bar{X}=2,926$; $Ss=0,676$) daha yüksektir. Yapılan t-Testi çözümlemesinde ($t=0,396$) anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Yine Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Sosyal Duyarlık alt ölçeğinde ara sıra aile içi şiddet gören ergenlerin ortalamaları ($\bar{X}=3,089$; $Ss=0,393$) hiç şiddet görmeyenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=2,958$; $Ss=0,510$) daha yüksektir. Bununla birlikte yapılan t-Testi çözümlemesinde ($t=1,261$) anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerden hiç şiddet görmeyenlerin Sosyal Kontrol alt ölçeği ortalamaları ($\bar{X}=3,499$; $Ss=0,543$) ara sıra şiddet gören ergenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3,343$; $Ss=0,452$) daha yüksektir. Bununla birlikte yapılan t-Testi çözümlemesinde ($t=1,376$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Sosyal Beceriler Envanteri Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Duyarlık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Anlatımcılık, Sosyal Duyarlık ve Sosyal Kontrol alt ölçeklerinde aile içi şiddet görme durumunun anlamlı bir farklılık yaratmadığı gözlenmiştir. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin benzer davranışlar gösterdikleri söylenebilir.

2.8. ‘Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerileri Maddenin Kötüye Kullanım Sıklığına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?’ Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.

Tablo 48

**Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin Sosyal Becerilerinin Maddenin
Kötüye Kullanımı Sıklığına Göre t-Testi Sonuçları**

SBE Alt Ölçekleri	Madde Kullanımı	N	\bar{X}	Ss	t	p
Duyuşsal Anlatımcılık	Hiç kullanmayan	26	2,792	0,094	-0,239	0,812
	En az bir tane kullanan	36	2,817	0,054		
Duyuşsal Duyarlık	Hiç kullanmayan	26	2,938	0,129	-0,829	0,410
	En az bir tane kullanan	36	3,059	0,082		
Duyuşsal Kontrol	Hiç kullanmayan	26	3,044	0,087	0,115	0,909
	En az bir tane kullanan	36	3,030	0,082		
Sosyal Anlatımcılık	Hiç kullanmayan	26	2,862	0,112	-0,650	0,518
	En az bir tane kullanan	36	2,959	0,099		
Sosyal Duyarlık	Hiç kullanmayan	26	3,077	0,097	1,136	0,260
	En az bir tane kullanan	36	2,941	0,074		
Sosyal Kontrol	Hiç kullanmayan	26	3,264	0,123	-1,665	0,101
	En az bir tane kullanan	36	3,489	0,073		

p>0,05

Tablo 48’de Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin sosyal becerilerinin maddenin kötüye kullanımına göre t-Testi sonuçları incelenmiştir. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin cezaevine girmeden önce en az bir bağımlılık yapıcı madde kullanan ergenlerin Duyuşsal Anlatımcılık alt ölçeği ortalama puanları ($\bar{X}=2,817$; Ss=0,054) hiç kullanmayanların ortalamalarından ($\bar{X}=2,792$; Ss=0,094) daha yüksektir. Bununla birlikte yapılan t-Testi çözümlemesinde (t=0,239) anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Yine Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin cezaevine girmeden önce en az bir bağımlılık yapıcı madde kullananların Duyuşsal Duyarlık alt ölçeği ortalama puanları ($\bar{X}=3,059$; Ss=0,082) hiç şiddet görmeyenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=2,938$; Ss=0,129) daha yüksektir. Yapılan t-Testi çözümlemesinde (t=0,829) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Duyuşsal Kontrol alt ölçeğinde cezaevine girmeden önce hiç bağımlılık yapıcı madde kullanmayan ergenlerin ortalamaları ($\bar{X}=3,044$; Ss= 0,087) en az bir bağımlılık yapıcı madde kullananların ortalamalarından

($\bar{X} = 3,030$; $Ss=0,082$) daha yüksektir. Bununla birlikte yapılan t-Testi çözümlemesinde ($t=0,115$) anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerden cezaevine girmeden önce en az bir bağımlılık yapıcı madde kullananların Sosyal Anlatımcılık alt ölçeği ortalamaları ($\bar{X} = 2,959$; $Ss=0,099$) hiç bağımlılık yapıcı madde kullanmayanların ortalamalarından ($\bar{X} = 2,862$; $Ss=0,112$) daha yüksektir. Bununla birlikte yapılan t-Testi çözümlemesinde ($t=0,650$) ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine Sosyal Duyarlık alt ölçeğinde Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerden cezaevine girmeden önce hiç bağımlılık yapıcı madde kullanmayanların ortalamaları ($\bar{X} = 3,077$; $Ss=0,097$) cezaevine girmeden önce en az bir bağımlılık yapıcı madde kullanan ergenlerin ortalamalarından ($\bar{X} = 2,941$; $Ss=0,074$) daha yüksektir. Yapılan t-Testi çözümlemesinde ($t=1,136$) puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerden cezaevine girmeden önce en az bir bağımlılık yapıcı madde kullananların Sosyal Kontrol Alt ölçek ortalamaları ($\bar{X} = 3,489$; $Ss=0,073$) hiç bağımlılık yapıcı madde kullanmayanların ortalamalarından ($\bar{X} = 3,264$; $Ss=0,123$) daha yüksektir. Bununla birlikte yapılan t-Testi çözümlemesinde ($t=1,665$) ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Buna göre maddenin kötüye kullanımına göre Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin Sosyal Beceri Envanteri Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Duyarlık, Duyuşsal Kontrol; Sosyal Anlatımcılık, Sosyal Duyarlık ve Sosyal Kontrol Alt Ölçekleri ortalamalarında benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

Araştırmada Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin İletişim ve Sosyal Becerileri bazı demografik değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırmanın sonuçları aşağıda verilmiştir

1. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin iletişim becerileri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. İletişim Becerileri ölçek ortalaması ortalamanın altında bir düzeydir.

2. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin iletişim becerileri ile anne babalarının birlikte ya da ayrı olmaları arasında bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

3. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin anne babalarının eğitim durumları ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

4. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin iletişim becerileri duyuşsal ve davranışsal boyutlar ile yaşadığı yer arasında anlamlı bir fark olmadığı, bilişsel boyutu ile anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre sokakta yaşayan ergenlerin bilişsel iletişim becerilerinin diğerlerine göre yüksek olduğu görülmektedir.

5. Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin kardeş sayıları ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

6. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin İletişim becerilerinin duygusal ve davranışsal boyutu ile aile içi şiddet görme sıklığı arasında anlamlı bir fark olmadığı, bilişsel boyut ile aile içi şiddet görme sıklığı arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre sık sık aile içi şiddet gören ergenlerin bilişsel iletişim becerilerinin diğerlerine oranla yüksek olduğu görülmüştür.

7. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin iletişim becerileri düzeylerinin maddeyi kötüye kullanma (Esrar, bali, eroin, kokain..) sıklığına göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

8. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin sosyal becerileri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ergenlerin sosyal beceri ölçek ortalamaları ortalama düzeyin çok az üzerindedir.

9. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin sosyal becerilerinin anne babalarının bir arada olup olmamalarına göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

10. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin anne babalarının eğitim durumları ile sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

11. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin sosyal beceri düzeyleri ile ailenin toplam aylık geliri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

12. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin yaşadığı yer ile sosyal becerilerin Duyuşsal Duyarlık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Anlatımcılık, Sosyal Duyarlık, Sosyal Kontrol alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı, Duyuşsal Anlatımcılık alt ölçeğinde ise anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre aile ile birlikte kalanların Duyuşsal Anlatımcılıkları diğerlerine göre düşüktür.

13. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin sosyal beceri düzeylerinin kardeş sayılarına göre farklılık göstermediği görülmüştür.

14. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin sosyal beceri düzeyleri aile içi şiddet görme sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

15. Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin sosyal becerileri ile maddenin kötüye kullanımı sıklığı arasında bir farklılık bulunmamıştır.

5.2. TARTIŞMA

Araştırmada Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin İletişim ve Sosyal Becerilerinde bazı demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığı sorgulanmıştır.

Araştırmaya konu olan ergenlerin eğitim düzeyleri İlköğretim terk, Açık İlköğretim Okulu öğrencisi gibi genelde düşüktür. Bir sosyalleştirme aracı olarak okulun çocuklar üzerinde etkisi büyüktür. Bu nedenle kanunla muhalefete düşüp kurumlara gelen ergenlerin her birinin eğitim süreçleri hangi noktada kesintiye uğramış olursa olsun devamının sağlanması Adalet Bakanlığınca uzmanlara ve kendilerine getirilmiş bir

zorunluluktur. Genelde Çocuk Eğitimevlerine gelen çocukların akademik başarı düzeyleri düşüktür.

Çocuğun aile ile başlayan toplumsallaşma süreci, okul ve arkadaş çevresi ile devam etmektedir. Ortalama 6–7 yaşları ile okul yaşantısına başlayan bir bireyin eğitim hayatı, meslek sahibi oluncaya kadar sürmektedir. Bu süre zarfında verilen öğretimin yanında, alınacak eğitimin, bireyin gelişimi ve kişilik oluşumunda önemli katkıları olacaktır. Victor Hugo, ‘Bir okulun yapılması bir hapishanenin kapanması demektir.’ sözü ile eğitimin özellikle suçun engellenmesinde önemine işaret etmiştir (Yavuzer,1987:46-47).

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin iletişim ve sosyal becerileri ile anne babaların birlikte ya da ayrı olma durumları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak yapılan araştırmalarda boşanmış ailelerde yetişen çocukların stresle başa çıkma düzeylerinin ve sosyal becerilerinin sınırlı olduğu, madde kullanan arkadaş gruplarına dahil olma risklerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Yavuzer,1987:46-47). Ivan Nye, “Aile İçi İlişkiler ve Suçlu Çocuk Davranışı” adlı çalışmasında parçalanmış aile ve parçalanmamış aileler arasında tek ebeveynli ailelerde kontrolün azaldığını, üvey ebeveynin olduğu ailelerde ise evde ortaya çıkan karışıklıktan dolayı çocuklarda suç davranışının arttığını ortaya koymuştur. Nye, aynı zamanda parçalanmamış ama problemlili ve mutsuz ailelerde daha fazla suçluluğun olduğunu tespit etmiştir. Aile üyeleri arasında paylaşılan bir “mutluluk” olmaması çocukların suç davranışı göstermesinde ailenin parçalanmasından daha fazla risk unsurudur(Akt:Sokullu Akıncı:1998:128). Çocuk aile içinde doğar ve çoğunlukla ergenlik çağına kadar bu grup içinde yaşar. Ailesinin fertlerinden gelen ve bu aile grubunun düzen içinde yaşamasını sağlayan örf, âdet, gelenek ve göreneklerin ciddi etkisi altında kalır. Çocuğun kişiliği Freudcu yaklaşıma göre çoğunlukla ilk 5 yıl içinde oluşur. Bu dönem çocuğun en çok ailesi ve özellikle annesinin yanında geçirdiği ve onunla paylaştığı zaman dilimidir. Çocuk bu dönemde bir bilim adamı gibidir, sürekli soru sorar ve aldığı cevaplarla yeni sorular ortaya çıkarır, aynı zamanda da sosyal kuralları öğrenir (Atav,1990:5, Gökçe, 1990:16). Aile ilk sosyalleşme işlevini görür. Ailenin çocuk üzerindeki sosyalleştirme etkileri son derece güçlü ve kalıcıdır (Saran, 1968:133). Aile çocuğu sosyalleştirerek

ileride toplumu oluşturacak olan bireylerin her yönden sağlıklı biçimde gelişmesini sağlar. Böylece aile içinde bulunduğu toplumun istikrar ve huzurunun devamı açısından birey ve toplum arasında düzenleyici bir işlev görür. Bu nedenle aile günümüzde bazı devletlerce korunması ve desteklenmesi gereken bir sosyal kurum olarak kabul edilmektedir (Demirbilek, 2001:41-46).

Akran grubu, aileye göre çocuğun kendini daha yansız olarak tanıyabileceği ve kişiler arası ilişkiler bakımından gerçeklerle yüz yüze gelebileceği bir ortamdır. Çocuk akran grubu içinde bazı toplumsal davranış ve alışkanlıklar kazanır. Akran grubunun çocuk üzerindeki etkisi, çocuk büyüdükçe artmaktadır. Özellikle ergenlik döneminde akran grubunun etkisi en üst noktaya ulaşır. Çocuğun yaşı büyüdükçe akran grubunun kullandığı pekiştirenlere karşı daha duyarlı bir hale gelir. Akran grubu tarafından onay ve kabul görmek ergen için oldukça önemli olduğu kadar onlar tarafından reddedilmek ergen için oldukça güç bir durumdur. Ergen için grup yaşamı, kazanmak zorunda olduğu bireysel özgürlük için olanak sağlamaktadır (Uluğtekin, 1991).

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan araştırmaya konu olan ergenlerin ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin oldukça düşük olduğu saptanmıştır.

Ebeveynlerin eğitim durumlarına bakılınca Yavuzer'in suça karışmış çocuklar üzerine yapmış olduğu çalışmada, suça karışmış çocukların annelerinin %76,3 babalarının da % 39,5 ile okuryazar olmadıkları, hiç okula gitmedikleri ve annelerin eğitim seviyelerinin babaların eğitim seviyelerinden düşük olduğu tespit edilmiştir (Yavuzer, 1993). Çalışmamız ile bu oranlar birbiri ile uyumludur. Çocuğun sosyalleşme sürecinin ilk adımı olan ailede, ebeveynlerin eğitim durumları çocuğun başarılı toplumsallaşması adına önemli bir göstergedir. Bu nedenle anne babanın eğitim durumu oldukça önemlidir.

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin ailelerinin yarısından fazlası oldukça düşük (0-500 TL) bir gelir seviyesine sahiptir. Yaşamın başlarında yoksulluk içinde yetişmek bireylerin bilişsel yeteneği üzerinde çok fazla olumsuz etkide bulunurken ergenlikte yoksulluğu yaşamının özellikle gencin okul başarısı ve sosyal yeterlilikleri üzerinde olumsuz etkileri vardır (Steinberg, 2007:141). Ekonomik anlamda

kazancın düşük olması ailenin beslenme, kira, eğitim, yakacak, sosyal vs. gibi gereksinimlerini tam olarak karşılayamamasına neden olmaktadır. Çocukların ekonomik sıkıntılardan doğrudan etkilenen grup olması kaçınılmazdır.

Çocuk Eğitimevlerinde barındırılan suça itilmiş ergenlerin yarısından fazlasının ailesi ile birlikte, diğerlerinin de başka yerlerde kaldığı saptanmıştır. Araştırmada Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin iletişim ve sosyal becerilerinin yaşadıkları yerlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bununla birlikte Çocuk Eğitimevlerine gelmeden önce sokakta ve arkadaş grubu ile yaşayan ergenlerin ortalama puanlarının diğerlerinden görece daha yüksek olduğu da elde edilen bir diğer bulgudur.

Yapılan bir çalışmada; anne babadan birinin ölümü veya ayrılması gibi durumlara bağlı olarak bozulan ailelerdeki değişim, çocuk suçluluğunun en etkili faktörü olarak düşünülmektedir (Trojanowicz ve Morash, 1987:59-61). Yapılan araştırmalarda boşanmış ailelerde yetişen çocukların stresle başa çıkma düzeylerinin ve sosyal becerilerinin sınırlı olduğu, madde kullanan arkadaş gruplarına dahil olma risklerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Yavuzer,1987:46-47).

Bireyin sosyalleşmesi toplumu meydana getiren iki farklı grupta oluşur. H. Cooley, bunları ikiye ayırır; birincil gruplar ve ikincil gruplar. Birincil gruplar; aile, çocukların arkadaş grupları ve mahalle komşularıdır. Bu gruplar küçük ve sınırlıdır. Cooley, bunları “insan tabiatının beslendiği mahal” olarak vasıflandırmaktadır (Akt; Atav, 1990:4). Cooley’in birincil gruptan kastettiği; fertlerin yüz yüze ilişki içinde olduğu gruplardır. Bu grupların en önemli özelliği insan tabiatının sosyal boyutunun oluşumunda etkili olmasıdır (Atav, 1990:4). Grubun üyeleri, içinde buldukları anı hep beraber yaşarlar ve her biri diğerinin düşüncesine katılır. Üyeler arasında kurulan yüz yüze ilişkinin duygusal bir boyutu da vardır. Birincil grup içinde yer alan fertler duyguyla düşüncenin birlikte ifade edildiği bir iletişim tarzı içindedirler. İkincil gruplarla kurulan ilişkiler yüz yüze değildir. Bu nedenle insan şahsiyetini çok fazla dönüştürücü değildir (Gökçe,1990:16).

Araştırmada Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan ergenlerin iletişim ve sosyal becerilerinin kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Araştırmaya konu olan ergenlerin 3 ve daha fazla kardeş sayısına sahip olduğu görülmüştür.

Çocukların kardeş sayılarının fazlalığı, ebeveynin çocuk üzerindeki ilgi ve kontrolünün düşmesine neden olmaktadır. Hancı'nın suça karışmış çocuklar üzerine yaptığı çalışmada, bu çocukların %34'ü dört ve üzeri kardeş sayısına sahiptir (Hancı, 1994:103-109). Bulgularımız bu oranla uyumludur.

Yetersiz aile disiplini ve otorite eksikliği sorunları yanı sıra baskıcı anne-baba tutumları, aile içi şiddet ve çocuğun her şekilde istismarı, çocukta endişe, huzursuzluk, düşmanlık duyguları ve suçluluk hislerinin oluşmasına neden olmaktadır. Yavuzer'in (1987:44-47) cezaevinde suçlu deneklerde yapmış olduğu çalışmada, bu tür çocukların anne-babaları tarafından sıklıkla dayakla cezalandırıldıkları ve bu çocukların da daha çok mala karşı suçları (hırsızlık, gasp, yağma vb.) işledikleri görülmüştür. Başka bir çalışmada da zayıf aile disiplini ve denetimi, tekrarlanan çocuk suçluluğu ile ilgilidir (Dönmez, 2007). Bu tür aile davranışları, çocuğun daha erken yaşta suçlu grupları tanınmasını desteklemektedir (McCord, 1979:1477-1486).

Ailenin iç atmosferini oluşturan sıcaklık, şefkat, disiplin çocuğun yetişmesinde çok önemlidir. Glueck'ler 1950 yılında çocuk suçluluğu konusunda yaptıkları araştırmada bu tür hususların önemli olduğunu belirtmişlerdir. Eğer aile içinde 'psikolojik düzensizlikler/gerilim' varsa bu tür ailede çocuklar bir taraftan öbür tarafa itilirler (Atav,1990:10). Düzenli ailede yetişen çocuklarla düzensiz ailede büyüyenler arasında yapılan bir karşılaştırmada Caven, ikinci tip aileden gelenlerin birincilere göre daha fazla nevroitik ve istikrarsız bir kişiliğe sahip oldukları sonucuna varmıştır. Tappan ise aile içi gerilimin ailenin parçalanmış olmasından daha çok çocukta uyumsuzluğa ve çelişkilere neden olduğunu belirtmektedir (Sokullu, Akıncı,1994:130). Abrahamsen'da aile içi gerilim ve suçluluk arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır. Dört yıl süren araştırması sonucunda; "suçlu çocuklar üreten ailelerde suçlu olmayan kontrol grubuna kıyasla aile içi sağlıksız duygusal koşullar daha çok görülmektedir. Bu aile içi gerilim düşmanlık, nefret, gücenme, tedirgin etme, ağız kavgası ya da psikosomatik hastalıklar şeklinde dışa vurulmaktadır" (Sokullu, Akıncı, 1994:135-136). Bedensel ve sözlü olarak şiddete maruz kalan ergenlerin duygu ve düşünceleri daha çok bastırılır ve bu ailelerde yetişen

gençlerde, öfke ve kızgınlık duyguları açık biçimde ifade edilmez. Bu da sosyalleşmesini topluma uyum sağlamasını zorlaştıran bir durum yaratmaktadır (Kulaksızoğlu, 2007:123-124).

Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin maddenin kötüye kullanımına ilişkin verilerine bakıldığında yarısından fazlasının en az bir defa bağımlılık yapıcı madde kullandığı görülmektedir. Ancak diğer araştırma bulgularına bakıldığında; uyuşturucu madde kullanımı ile soygunculuk, hırsızlık ve mala zarar suçları arasındaki ilişkiyi saptamak adına yapılan bir çalışmada; sonuçların, madde kullanımının suç işleme eğilimini arttırdığı görülmüştür. Uyuşturucu almanın etkisi ile hırsızlık, soygun ve mala zarar suçunu işleme ihtimali ortalama %41 bulunmuştur. Ayrıca kokain kullanımına bağlı olarak, suç işleme eğiliminin % 11'e kadar, uçucu madde kullanımında da yine suç işleme eğiliminin %7 arttığı, diğer madde kullanımında da suç işleme eğiliminin %6 arttığı gözlemlenmiştir <http://www.maltepe.edu.tr> .

Steinberg'e göre (2007:494); ergenlikte makul düzeyde alkol ve marihuana kullanmak günümüz toplumunun normal/normatif bir davranışı haline gelmiştir. Bu maddeler daha çok sosyal ortamlarda kullanılmaktadır. Kişilerarası ilişkilerde daha iyi olan ve daha iyi uyum sağlayan gençler alkol ve diğer maddelerin bulunduğu toplumsal ortamlara katılmaktadırlar. Bu bulgular, elbette ki ergenliklerinde arada bir madde deneyenlerin daha iyi uyum sağladıkları anlamına gelmemektedir. Aşırı madde kullanımı ya da maddenin kötüye kullanımı farklı bir durumdur. Sık sık alkol, tütün ve diğer maddeleri kullanan ergenler psikolojik uyum ölçümlerinden düşük puanlar almaktadırlar. Bu ergenler büyük bir olasılıkla çocukluklarında da uyum sorunu yaşamışlardır (Akt, Steinber, 2007:495).

Kendini aşağılamak, suçlamak, yetenek ve değerlerinin farkında olmamak, kısaca kendine ait değerlendirmelerde olumsuz olma ve özgüven eksikliğine aşağılık duygusu taşıyan gençlerde rastlanmaktadır. Olumsuz ve düşük benlik algısı taşıyan bireyler kendilerini toplum dışı ve iğrenç insanlar gibi değerlendirebilir ve ahlak dışı tutum ve tavır sergileyenlerle kendilerini özdeşleştirirler (Kulaksızoğlu, 2007:217). Kasatura'ya göre kendini değersiz ve eksiz yanları olan biri gibi algılamak alkol ve madde bağımlısı olmaya yatkın gençlerde gözlenen bir kişilik özelliğidir (Akt: Kulaksızoğlu, 2007:217).

Bu nedenle; ergenlerin serbest zamanlarını uygun becerilerle değerlendirebilmeyi ve başkaları ile iletişim kurmayı öğrenmelerini sağlamak maddenin kötüye kullanımının önlenmesi sürecinde önemli bir adımdır.

Araştırmada suça itilmiş ergenlerin çalışmada kullanılan envanterlerden aldıkları puan ortalamaları normal yaşam sürdüren ergenlerin ortalama puanlarından oldukça düşüktür.

Bu çalışmada İletişim Becerileri Envanterinden elde edilen veriler daha önce yine aynı envanterle Türkiye de normal yaşam sürdüren ergenler üzerinde yapılmış araştırmalardan (Alkaya, 2004; Kırımsoy, 2003) elde edilen verilerle kıyaslandığında araştırmaya konu olan suça itilmiş ergenlerin almış oldukları puanların, normal yaşam sürdüren ergenlerin ortalama puanlarının altında oldukça düşük düzeyde olduğu gözlemlenmektedir.

Araştırmaya konu olan suça itilmiş ergenlerin Sosyal Beceri puanları diğer araştırmalarda (Yüksel, 2004:47) elde edilen puanlarla karşılaştırıldığında ise araştırmaya konu olan gençlerin ortalama puanları oldukça düşüktür. Bu da literatürdeki diğer suçlu ve suçlu olmayan kişilerin karşılaştırıldığı kimi çalışmaları (Chlopan, Akt: Dökmen, 1997; Kırımsoy, 2003; Aral, 1997; Kulak, 1996) destekler nitelikte bir sonuçtur. Çünkü suça karışmış kimselerin kişilerarası ilişkilerde yetersiz olabildikleri, duygularını uygun biçimde ifade edemediklerini, sosyal çevreye uyumlu ve doyurucu ilişkiler kuramadıklarını belirtmişlerdir.

Çalışmadaki alt problemlerden elde edilen sonuçlara baktığımızda, suça itilmiş ergenlerin demografik özellikleri ile ilintili olarak iletişim ve sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olmaması kimi çalışmalarda da (Vega ve Silverman, 1998:187-196) saptandığı gibi ‘örnek hükümlü’ olma, kendileri için negatif değerlendirme yapmak istememe eğilimlerinin sonucundan kaynaklandığı düşünülebilir.

Başka bir açıdan da kurumlarda (cezaevlerinde) özgürlüklerinden yoksun bırakılmaları ve kendilerine genelde olumsuz yargılarla bakılması gibi nedenlerle hükümlüler, kendilerine olan saygılarının tehdit altında olduğunu düşünebilirler. Bu nedenle araştırmadaki çalışma grubunun – ergenlik döneminin de yaşanılan en önemli

özelliği olması ile birlikte - zamanla birleşerek bir sosyal sistem ya da alt kültür geliştirebildikleri ve kendilerine olan saygılarını koruduklarına dikkat çekilmektedir.

5.3. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Kurumlarda uygulanan eğitim programlarında iletişim ve sosyal becerilerin artırılmasına dönük yeni ve etkili yapılandırılmış çalışmalar düzenlenmelidir.

2. Ülkemizde eğitim ve öğretimden sorumlu kurumların çocukların seviyelerine uygun eğitime kanalize edebilme konusunda çalışmalarını artırması gereklidir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık faaliyetleri artırılmalıdır.

3. Suça sürüklenen ergenlerin iletişim ve sosyal becerilerinin bu araştırma kapsamına alınmamış farklı değişkenlerle ilişkileri araştırılmalıdır.

4. Araştırmanın farklı değişkenlerle sadece hüküm almış olan ergenlerle değil aynı zamanda kapalı cezaevlerinde bulunan tutukluluk aşamasındaki diğer ergenlerle de tekrarlanmasında yarar vardır.

5. Yapılan araştırmalarda ‘örnek hükümlü’ gibi davranma riski göz önüne alınarak hükümlülerin kendileri hakkında daha gerçekçi değerlendirmeler yapmalarına yardımcı olunmalıdır.

6. Sağlıklı insan ilişkilerinin gelişmesi için kurumlarda iletişim ve sosyal becerilerle ilgili eğitimlerin hükümlüler, personel, idareciler ve ailelerle birlikte sürdürülmesi gerekmektedir.

7. Çevrenin etkisiyle artabilecek ve ergenlik dönemi bunalımları olarak ortaya çıkan suçları önlemek için aile danışma merkezleri ve gençlik merkezleri yaygınlaştırılmalı, gençlerin sosyal kültürel faaliyetlerden yararlanabilmesi için yerel yönetimler düzeyinde uygun olanaklar sağlanmalıdır.

8. Madde kullanım bozukluğu ve aile içi şiddeti önlemeyle ilgili yalnızca ergenlere odaklanmayan, bunun yerine akran, ana baba ve öğretmeni de kapsayacak geniş gruplara bir çeşit sosyal beceri eğitimi veren karma programlar geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Alkaya, Y. (2004). ‘**Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi**’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akkuş, Z. (2005) “**İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Özsaygı Ve Denetim Odağı İle İlişkisi**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altıntaş, G. (2006). “**Liseli Ergenlerin Kişilerarası İletişim Becerileri ile Akılcı Olmayan İnançları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**”. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aral, F. (1997). ‘**Suçta Etken Olabilecek Kişilik Boyutlarının İncelenmesi**’ Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, B., İmamoğlu S. ve Yukay M. (2005). **Üniversite Öğrencilerinin Öfke Yaşantıları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 21, 1-18.
- Aslan, Ç. (2001). “**Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi**”. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ATAV, N. (1990). “**Şahsiyetin Gelişiminde Aile Çevresinin ve Ailedeki Gerginliklerin Etkinlikleri**” Aile Yazıları Birey, Kişilik ve Toplum, Cilt:3, Derleyenler: B. DİKEÇLİGİL ve A., ÇİĞDEM, Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları, Ankara, 1990.
- Aysan, F. Uzbaş,A. “**İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okul Uyumu İle Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**”. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(8):91-107, 2004.

- Avcı, R. (2006). “**Şiddet Davranışı Gösteren ve Göstermeyen Ergenlerin Ailelerinin Aile İşlevleri, Öfke ve Öfke İfade Tarzları Açısından İncelenmesi**” , Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bacanlı, H. (1997). **Sosyal İlişkilerde Benlik Kendini Ayarlamamın Psikolojisi**. Meb Yayınları, İstanbul.
- Bacanlı, H (1999). **Sosyal Beceri Eğitimi, İlköğretimde Rehberlik**, Editör: Yıldız Kuzgun, Ankara
- Balcı, A. (2004). **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler**. (4.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baltaş, Z. Ve Baltaş, A (1998) **Bedenin Dili**. (19. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, Z.(2006). **Duygusal Zeka**. İstanbul, Remzi Kitabevi..
- Basmacı-Kılıç, Suna. (1998). “**Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.**” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Batıgün, A., Şahin, N. (2003). **Öfke, Dürtüsellik ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizlikler Gençlik İntiharlarının Habercisi Olabilir Mi?**. Türk psikoloji Dergisi, 18 (51), 37-52.
- Becker, R. E., Heimberg, G. R. & Bellack, A. S. (1987). **Social skills training treatment for depression**. New York: Pergamon Press.
- Begun, R. W. (1996). **Ready – To-Use. Social Skills Lessons And Activities Forgrades 7 – 12**. USA: Jossey – Bass A Wiley Imprint.
- Bilge, F. ve Arslan, A. (1999). **Akılcı Olmayan Düşünce Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmeleri**. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2 (13).
- Cavell, T. A. (1990). **Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence**. Journal of Clinical Child Psychology, 19(2), 111-122.

- Cartledge, G. & Milburn, J. F. (1992). **Teaching Social Skills To Children**. USA: Pergamon Book, Inc.
- Çam Sabahattin. (1997). **“İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Beceri Algısına Etkisi”**. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cüceloğlu, D (1994) **İyi Düşün Doğru Karar Ver**.(4. Basım). İstanbul. Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D (1994) **Yetişkin Çocuklar**. İstanbul. Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D (1997) **Yeniden İnsan İnsana**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çilingir, A. (2006). **“Fen Lisesi İle Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması”** Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çulha, M. ve Dereli, A.A. (1987), **“Atılganlık eğitim programı”**, Psikoloji Dergisi, 6 (21), 124–127.
- Dalkılıç, M. (2006). **“Lise Öğrencilerinin Ana-Baba ve Ergen İlişkilerinde Algıladıkları Problem Çözme ve İletişim Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.”** Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Danışık Demirci, N. (2005). **“Ergenlerin Sürekli Öfke Öfke İfade Tarzları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki”**. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dicleli, A.B. Ve Akkaya,S. (2000). **Konuşa Konuşa-** İletişimin Sırları. İstanbul. BZD Yayıncılık.
- DEMİRBAŞ, T. (2001). **Kriminoloji**, Seçkin Kitabevi, Ankara, 2001, s.85.
- DEMİRBILEK, S. (2001) **“Değişen Aile Yapısı ve Çocuğun Sosyalleşmesine Etkisi”** Sosyal Hizmetler Dergisi, Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Yayını, Cilt:1 Sayı:12, Nisan, 2001, s.41-46.

- Derin, R. (2006). “**İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki**”. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dikmeer, D.İ. (1997), **Sosyal Beceri Eğitiminin Sosyal İçerik Dönük Ergenlerin İçerik Dönüklük Düzeyine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Dökmen, Ü.(1995). **İletişim Çatışmaları ve Empati**. İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Dökmen Ü. (1998). **İletişim Çatışmaları Ve Empati**. İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü.(2000). **Varolmak-Gelişmek-Uzlaşmak**. İstanbul. Sistem Yayıncılık.
- Dönmez, E. (2007) **Aile Özellikleri, Riskli Davranışlar Gösteren Çocuk ve Ergenler**. Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği, İstanbul
- DÖNMEZER, S. (1994). **Kriminoloji**, Sekizinci Baskı, Beta Basım Yayım, İstanbul, 1994, s.46.
- Duncan, D. Matson, J. I.; Bamburg, J.W.; Cherry, K.E; Buckley, T. (1999). **The Relation Ship of Self-Injurious Behavior and Aggression to Social Skills İn Persons With Severe And Profound Learning Disability**. Research İn Developmental Disabilities. Vol:20,No.6, Pp.441-448.
- D’Zurilla, Thomas J., Edward C. Chang & Lawrence J. Sanna. (2003). **Self- Esteem and Social Problem Solving as Predictors of Aggression in College Students**. Journal of Social and Clinical Psychology, 4 (22), 424-440.
- Elibol S. (1998). ‘**11–15 Yaş Grubundaki Mala Karşı Suç İşlemiş Çocukların Sosyodemografik Özellikleri**’. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü.
- Erdoğan, F; Bacanlı, H. (2003). “**Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (MESSY) Türkçeye Uyarlanması**”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 3, Sayı 2
- Elksnin, K.L ve Elksnin, N (1995). **Assessment and Instruction of Social Skills**, Second Edition, London, Singular Publishing Group, INC

- Elliott, S. N. & Gresham, F. M. (1987). **Children's Social Skills: Assessment And Classification Practices**. Journal of Counseling and Development, 66, 96-99.
- Farrington, D. (2004). **Conduct Disorder, Aggression And Delinquency**. Handbook of Adolescent Psychology. New York:Wiley.
- Ferah, D. (2000). **"Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının ve Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerinin Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı ve Liderlik Yapma Değişkenleri Açısından İncelenmesi"**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fox, C. L. & Boulton, M. J. (2003). **Evaluating The Effectiveness Of A Social Skills Training (SST) Programme For Victims Of Bullying**. Educational Research, 45(3), 231-247.
- Goodwin, M. W. (1999). **Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them**. Intervention in School & Clinic, 35(1), 29-34.
- Gökbüzoğlu, B. (2008). **"Ergenlerin Saldırganlık Düzeyi İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- GÖKÇE, B., **"Çocuk Kişiliğinin Gelişiminde Aile, Okul ve Dış Çevrenin Rolü"**, Aile Yazıları Birey, Kişilik ve Toplum, Cilt:3, Derleyenler: B. DİKEÇLİGİL ve A., ÇİĞDEM, Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları, Ankara, 1990.
- Guerra, Nancy G. & Ronald G. Slaby. (1990) **Cognitive Mediators of Aggression in Adolescent Offenders: 2. Intervention**. Developmental Psychology, 26, 269-277.
- Güleç G, Yenilmez Ç, Günay Y, Seber G. (2002). **Çocuk Suçluluğunda Sosyodemografik Özellikler. Ulusal Çocuk ve Suç: Nedenler ve Önleme Çalışmaları Sempozyumu-Bildiriler**, Ankara, AÜ ATAUM yayınları, 356-1.
- Gültekin, A. (2006). **"Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi"**. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Güner, İ. (2007). “**Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin Lise Öğrencilerinin Saldırganlık ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi**”. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul **Öncesi Eğitime Aile Katılımı Ve Psikososyal Gelişim**. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 3(1):125-144.
- Gresham, F. M. (1986). **Conceptual And Definitional Issues In The Assessment Of Children’s Social Skills: Implications For Classification And Training**. Journal of Clinical Child Psychology, 15(1), 3-15.
- Hancı İH, Ege B, Ertürk S. (1994). **Adli Tıpta Fariki Mümeyyizlik İçin Gönderilen Çocukların Demografik Özellikleri**. Adli Tıp Dergisi 1994; 3: 103–109
- Hamarta, E. (2000). ‘**Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Öğrencilerin Özlük Nitelikleri Açısından İncelenmesi**.’. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Hansen, D. J., Nangle, D. W. & Meyer, K. A. (1998). **Enhancing The Effectiveness Of Social Skills Interventions With Adolescents**. Education & Treatment of Children, 21(4), 489-514.
- Harman, J. P., Hansen, C. E., Cochran, M. E. & Lindsey, C. R. (2005). **Liar, Liar: Internet Faking But Not Frequency Of Use Affects Social Skills, Self Esteem, Social Anxiety, And Aggression**. Cyber Psychology & Behavior, 8(1), 1-6.
- HEPPNER, P.P. ve PETERSON, C.H. (1982), **The Development and Implications of a Personal-Problem Solving Inventory**, Journal of Counseling Psychology, 29,66-75.
- Hisli, N. (1990). **Almanya’dan Dönüş Yapan Öğrencilerden Uyum Yapan Ve Yapamayanların Fonsiyonel Olmayan Tutumlar, Otomatik Olumsuz Düşünceler Ve Problem Çözme Yeterliliği Konusunda Kendilerini Algılayışları Açısından Farklılıklar**. Psikoloji-Seminer Dergisi Özel Sayısı, 8, 711-723.

- Huprich, S. K., Clancy, C., Bornstein, R. F., & Nelson-Gray, R. O. (2004). **Do Dependency And Social Skills Combine To Predict Depression? Linking Two Diatheses İn Mood Disorders Research.** Individual Differences Research, 2(1), 2-16.
- Kalkan M. ;Sardoğan, M.E. (2003). **İnsan İlişkilerine Dayalı Bir Eğitim Programının Grup Üyelerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi.** 3 P/ Psikiyatri PsikolojiVe Psikofarmakoloji Dergisi, 11(2):137-142.
- Kapıkıran, N. (2005). **Lise Öğrencilerinde Akran Baskısı Ve Problem Çözme.** Pamukkale Üniversitesi Dergisi, 18, 1-7.
- Karasar N. (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri.** Ankara, Nobel Yayınları.
- Karahan, F. (2008) **Bir İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'nın Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi.** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2008, cilt: 41, sayı: 2, 169-186
- Keltikangas-Jarvinen, L. (2002). **Aggressive Problem-Solving Strategies, Aggressive Behaviour And Social Acceptance İn Early And Late Adolescence.** Journal of Youth and Adolescence, (34), 279-287
- Kesner, J.E.(2000), **Teacher Characteristics and the Quality of Child-Teacher Relationships.** Journal of School Psychology, Vol.28,No.2 pp:133-149
- Kırımsoy, E. (2003). **'Suç İşlemiş ve İşlememiş Gençlerin Algıladıkları Duygusal İstismarın ve Benlik Saygılarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi'** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Korkut, Fidan **"Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri"** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 2002, ss.177-184
- Korkut, F. (2004). **Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- KÖSEMİHAL, N. Ş. (1971). **Durkheim Sosyolojisi,** Remzi Kitabevi, İstanbul, 1971:41-44.

- Kulak, H. (1996). ‘**Kasten Adam Öldürme Suçu Faillerinin Kişilik Yapıları ve Sosyodemografik Özellikleri**’ Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. (2007). **Ergenlik Psikolojisi**, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Kurtyılmaz, Y. (2005). “**Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri İle Akademik Başarıları, İletişim ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler. (Anadolu Üniversitesi ve Osman Gazi Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma)**”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuzu, T.S (2003). **Eğitim-Öğretim Ortamında Etkili Sözel İletişim**. Milli Eğitim Dergisi. Sayı:158
- Küçükbaşol, Ş. (2005). “**Kişilik Özellikleri ve Sapkın Davranış Arasındaki İlişkinin 13-17 Yaş Grubu Ortaöğretim Öğrencileri İle Çalışılması**”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- KÜNTAY, E. (1975). ‘**Ailede Çözülmenin Çocuk Suçluluğuna Etkileri Üzerine İstanbul Çevresinde Yapılmış Bir Araştırma**’, Basılmamış Doktora Tezi, İstanbul, 1975, s..9
- Matson, J. L., Smiroldo, B. B. & Bamburg, J. W. (1998). **The Relationship Of Social Skills To Psychopathology For Individuals With Severe Or Profound Mental Retardation**. Journal of Intellectual & Developmental Disability, 23(2), 137-146.
- McCord, JA. (1979). Some **Child Rearing Antecedents Of Criminal Behavior In Adult Men**. Journal of Personality And Social Psychology 1979; 9:1477-1486
- Miller, S.R.; Velma Mcbride Murry and Gene H. Brody. (2005). **Parents’ Problem Solving with Preadolescents and Its Association with Social Withdrawal at School: Considering Parents’ Stres and Child Gender Fathering**. Vol. 3, No. 2, Spring 2005, 147-163. by the Men’s Studies Press, LLC. All rights reserved.
- Miller, J. D. ve Lynam, D. R. (2006). Reactive and proactive aggression: Similarities and differences. Personality and Individual differences, 41 (8), 1469-1480.

- Morris, S. (2002). **Promoting Social Skills Among Students With Nonverbal Learning Disabilities**. 34 (3), 66-70.
- Murray,C. Ve Greenberg,M.T.(2000). **Children’s Relationship with Teachers and Bonds with School An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood**. Journal of School Psychology. Vol.38. No:35, pp:423-445
- Nadir, B. (2002). **“Ergenlerde Problem Çözme Becerisini Yordayıcı Bir Değişken Olarak Benlik İmgesi”**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nangle, D. W. & Hansen, D. J. (1998). **New Directions İn The Application Of Social-Skills Interventions With Adolescents: Introduction To The Special Section**. Education & Treatment of Children, 21(4), 427-431.
- Ogilvy, C. M. (1994). **Social skills training with children and adolescents: A review of the evidence on effectiveness**. Educational Psychology, 14(1), 73-84.
- Onur, B. (1993). **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. İmge Kitapevi, Ankara.
- Orpinas, P., Murray, N. ve Kelder, S. (1999). **Parental Influences On Students’aggressivebehaviors And Weapon Carrying**. Health Education & Behavior, 26 (6),774-787.
- Öter, A. (2005). **‘Çocuk Suçluluğunun Toplumsal Nedenleri’**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Özgüven, H.D., Soykan, Ç., Haran, S. Ve Gençöz, T. (2003). **İntihar Girişiminde Depresyon ve Kaygı Belirtileri İle Problem Çözme Becerileri ve Algılanan Sosyal Desteğin Önemi**. Türk psikoloji dergisi, 18 (52), 1-11.
- ÖZKAN, Ö. (1994). **‘Hukuki ve Sosyolojik Açıdan Ülkemizde Çocuk ve Çocuk Suçluluğu’**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1994, s. 121-122.
- Özlek, S. **“Lise Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerini Yordayan Bazı Değişkenler”**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara,2004.

- ÖZSAN, M. (1990). “**Çocuk Suçlarında Aile ve Anne-Baba İlişkilerinin Rolü**”, Aile Yazıları Birey, Kişilik ve Toplum, Cilt:3, Derleyenler: B. DİKEÇLİGİL ve Ahmet ÇİĞDEM, Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları, Ankara, 1990, s. 37.
- Pehlivan, B.K.(2002). **Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma**. İlköğretim-Online, 4(2),2005, 17-23 on-line. <http://ilkogretim-online.org.tr>. (17 Nisan 2009).
- Riggio R. E., Tucker. J. & Coffaro, D. (1989). **Social Skills and Empathy. Personality and Individual Differences**, 10(1), 93 – 99.
- Rowley, J. (2008). **Raising Standards In Communication And Social Skills For Children Prior to Entry To School. Children And Young People Scrutiny Panel**, 2008, 1-8.
- SARAN, N. (1968) **İstanbul Şehrinde Polisle İlgisi Olan Onsekiz Yaşından Küçük Çocukların Sosyo-Kültürel Özellikleri Hakkında Bir Araştırma**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No:1362, İstanbul, 1968.
- Saygılı, H. (2000). “**Problem Çözme Becerisi ile Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**”. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniveristesi, Erzurum.
- Segrin, C. (2001). **Social Skills And Negative Life Events: Testing The Deficit Stres Generation Hypothesis**. Current Psychology, 20(1), 19-35.
- Sesnan, B.; Wood, G.; Anselme, M. L. Ve Avery, A. (2004). **Skills training for youth. Forced Migration Review**, 20, 33-35
- Silverman, M.; Vega. M. (1994). **Reactions Of Prisoners To Stres As A Function Of Personality And Demographic Variables. İnternational Journal Of Offender Theraphy And Comparative Criminology**. 34(3):187-196.
- SOKULLU-AKINCI, F. (1993) “**Çocuk Suçluluğu Kriminolojisinde Aile Faktörü**” **Adliye ve Çocuk Suçluluğu Sempozyumu**, Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1993.

- Scheier, L. M. ve Botvin, G. J. (1998). **Relations of social skills, personal competence, and adolescent alcohol use: A developmental exploratory study**. The Journal of Early Adolescence, 18 (1), 77-114.
- Spence, S. H. (2003). **Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice**. Child and Adolescent Mental Health, 8(2), 84-96.
- Spirito, A. & Hartford, K. (1990). **Social Skills And Depression İn Adolescent Suicide Attempters**. Adolescence, 25(99), 543-553.
- Spence, S.H.; Donovan,C.; Brechman-Toussaint, M. (1999). **Social Skills, Social Outcomes, and Cognitive Features of Childhood Social Phobia**. Journal of Abnormal Psychology, 108,2, Psy articles.
- Sueltenfuss, P.E (2001). **Proquest Dissertation And Theses** (ed.D. dissertation) United States- Colorado. University of Northern Colorado; Publication Numöber: AAT 3006608
- Steinberg, L. (2007). **Ergenlik İmge** Kitabevi, 500-521
- Tabor, B.S.(2001). **Conflict Management and Interpersonel Communication Style of the Elementary Principal**. Proquest Dissertations and Theses Section 0133, part 0514 123 pages;(Ed.D.dissertation) unişted states- Missouri: University of Missouri- Colombia;Publication Number: AAT 3025653
- Taylan, S. (1990). **“Heppner’in Problem Çözme Envanteri’nin Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları”**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Terzi-Işık, Ş. (2000). **“İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Ankara.
- Tosun, Ö. (1967). **Suç ve Hukuk Dersleri**. İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayınları. No:9, İstanbul.
- Trojanowicz R, Morash M. (1987). **Juvenile Delinquency: Concept and Control**.

- New Jersey:Upper Saddle River 1987; 59-61(4th edition)
- Tutuk A., AL.D ve Doğan S.(2002). **“Hemşirelik Öğrencilerinin İletişim Becerileri ve Empati Düzeylerinin İncelenmesi”**. C. Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, Sayı: 6 (2) s:36-42
- Uluğtekin, S. (1991). **Hükümlü Çocuk ve Yeniden Toplumsallaşma**. Bizim Büro, Ankara 1991
- Uma, H. (1975). **Ceza Hukuku**. Ankara, 1975:14
- Uzamaz, F.;Güçray, S. (2004). **“Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişilerarası İlişki Düzeylerine Etkisi”**. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(28):29- 36..
- Veloz,Y. Carmen. (2005). **“Play Behaviors And Social Skills Among Maltreated Foster Children”**. Fordham University, Newyork.
- Yavuzer, H. (1987). **Psikosozal Açıdan Çocuk Suçluluğu**. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, Özdem Kardeşler Matbaası 1987;46–47
- Yavuzer, H. (1998). **Çocuk ve Suç**. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. (2004). **“Kentleşme ve Kentleşme Sürecinde Göçün Suç Olgusu Üzerindeki Etkileri”** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yukay, M. (2003) **“İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sosyal Beceri Programının Değerlendirilmesi”**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yüksel, G. (2003) **İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Alanları, Gelişim Alanlarının İşaretçisi Olan İhtiyaçlar ve Geliştirilmesi Gereken Beceriler: Bu Süreçte Rehber Öğretmenin İşlevleri: Kurumsal Bir İnceleme**. Milli Eğitim Dergisi. Sayı:159. Ankara,2003.

İNTERNET KAYNAKÇASI

- (<http://www.rehberogretmen.biz/iletisim-nedir-ve-iletisim-yollari-nasildir.htm>)
(01.17.2009)
- Çalışkan, A. (2001) **Kapalı Cezaevlerinde Barındırılan Tutuklu Gençlerle Psikolojik Belirti Tarama (SCL-90) Çalışması** <http://www.yayin.adalet.gov.tr/8>
(01.07.2009)
- Tuyan,Dr.S.(2004). **Eğitimde Duygusal Zeka.** <http://www.duygusalzeka.com>
(05.07.2009)
- Üge B. **Ergenlerde Madde Bağımlılığı İntiharlar Ve Suç'un Ortak Dinamikleri.** <http://www.maltepe.edu.tr>. Erişim tarihi:12.08. 2009
- **T.C.K. Kanun No. 5237 MADDE 31,** Kabul Tarihi : 26.9.2004,
<http://www.hukuki.net/kanun/5237> (01.11.2009).
- **T.C.K. 2253 Sayılı Maddesi.** <http://www.hukuki.net/kanun/2253> (01.11.2009)
- Alexander SALAGAEV, “**Juvenile Delinquency**” (Chapter7), **World Youth Report 2003,** <http://www.un.org/esa/socdev/unyin> (08.11.2009), s.1.
- (<http://www.rehberogretmen.biz/iletisim-nedir-ve-iletisim-yollari-nasildir.htm>).
05.04.2009

EKLER

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Doğum Tarihi:...../...../.....

2. Doğum Yeri:.....

3. Cinsiyeti:

3.1. Bayan ()

3.2. Erkek ()

4.İkamet Ettiği Yer:

4.1.Ankara ()

4.2.Elazığ ()

4.3.İzmir ()

5.Eğitim Durumu:

5.1. Okumaz / Yazmaz ()

5.2. İlköğretim terk ()

5.3. İlköğretim Mezunu ()

5.4. Ortaöğretim Terk ()

5.5. Açık İlköğretim Okulu Öğrencisi ()

5.6. Örgün Öğretim Öğrencisi ()

5.7.1. İlköğretim okulu ()

5.7.2. Orta Öğretim ()

6.Mesleği :.....

7. Anne Sağ:

7.1. Evet ()

7.2. Hayır ()

8. Baba Sağ:

8.1. Evet ()

8.2. Hayır ()

9. Birlikte Olup Olmadıkları:

9.1. Evet ()

9.2. Hayır ()

10. Annenin Eğitim Durumu:

10.1. Okumaz / Yazmaz () 10.2. Okur / Yazar ()

10.3. İlköğretim Mezun () 10.4. Lise Mezun ()

10.5. Yüksek Okul () 10.6. Üniversite Mezun ()

10.7. Diğer (Belirtiniz)

11. Babanın Eğitim Durumu:

- 11.1. Okumaz / Yazmaz () 11.2. Okur / Yazar ()
 11.3. İlköğretim Mezun () 11.4. Lise Mezun ()
 11.5. Yüksek Okul () 11.6. Üniversite Mezun ()
 11.7. Diğer (Belirtiniz)

12. Ailenin Toplam Aylık Geliri:

- 12.1. 000 - 500 TL ()
 12.2. 501 – 1500 TL ()
 12.3. 1501- 3000 TL ()
 12.4. 3001- 4000 TL ()
 12.5. 4001- 5000 TL ()
 12.6. 5001TL ve Üstü ()

13. Kardeş Sayısı:

- 13.1. 1-2 ()
 13.2. 3-4 ()
 13.3. 5-6 ()
 13.4. 7-8 ()
 13.5. 9 ve üstü ()

14. Aile içi Şiddet:

- 14.1. Hiç () 14.2. Ara sıra ()
 14.3. Sık Sık () 14.4. Her zaman ()

15. Evden Kaçma:

- 15.1. Yok () 15.2. 1 kez ()
 15.3 2 Kez () 15.4. 2 den Fazla ()

16. Yaşadığı Yer:

- 16.1. Aile ile birlikte () 16.4. Arkadaş Gurubu ()
 16.2. Sokak () 16.5. Diğer (Belirtiniz):.....
 16.3. DevletKoruması

17. Maddenin Kötüye Kullanımı:(Birden Fazla Seçenek İşaretlebilir)

- | | | | |
|---------------------|-----|--------------------|-----|
| 17.1. Alkol | () | 17.2. Tütün: | () |
| 17.3. Esrar: | () | 17.4. Eroin: | () |
| 17.5. Kokain: | () | 17.6. Extacy: | () |
| 17.7. Akineton vb.: | () | 17.8. Tiner / Bali | () |
| 17.9. Diğer | () | | |

18. Kendine Zarar Verme (Vücudunu Kesme ve Vücuduna Sigara Basma):

- | | |
|-----------------------|-----|
| 18.1. Hiç | () |
| 18.2. 1 Kere | () |
| 18.3. 2-3 Kere | () |
| 18.4. 4 ve daha fazla | () |

19. Okuldan Kaçma:

- | | |
|-----------------|-----|
| 19.1. Hiç | () |
| 19.2. Ara Sıra | () |
| 19.3. Sık Sık | () |
| 19.4. Her Zaman | () |

20. Disiplin Cezası Alma:

- | | |
|----------------------------|-----|
| 20.1. Hiç Ceza Almadım | () |
| 20.2. Uyarma | () |
| 20.3. Kınama | () |
| 20.4. Okuldan Uzaklaştırma | () |
| 20.5. Okuldan Atılma | () |

İLETİŞİM BECERİLERİ ENVANTERİ

Açıklama: Aşağıda insan ilişkileriyle ilgili tutum ve davranış ifadeleri bulunmaktadır. Genel olarak insanlarla iletişim kurarken nasıl davrandığınızı, neler düşündüğünüzü ve neler hissettiğinizi anlatan aşağıdaki ifadelerin size uygunluk derecesini belirtmeniz istenmektedir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. İfadeler, “**Tam Benim Gibi (A-I), Biraz Benim Gibi (B-II), Kararsızım (C-III), Benim Gibi Hiç Değil (D-IV), Benim Gibi Hiç Değil (E-V)**” karşılığındadır. Her ifadeye ilişkin beş seçenekten yalnız birini işaretlemeniz ve cevapsız bırakmamanız gerekmektedir. Lütfen her ifadeyi cevaplayınız.

Elde edilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Envanterin doldurulmasında gerekli özeni göstereceğinizi umar, katkılarınız için teşekkür ederim.

NO	İFADELER	A	B	C	D	E
1	İnsanları anlamaya çalışırım.					
2	İletişimde bulunduğum insanlardan gelen öğüt ve önerileri içtenlikle dinlerim.					
3	Düşüncelerimi başkalarına tam olarak iletmekte zorluk çekmem.					
4	Konuşurken, etkili bir göz iletişimi kurabilirim.					
5	Genelde eleştirilmekten hoşlanmam.					
6	Dikkatimi karşımdakinin ilgi alanı üzerinde toplayabilirim.					
7	Kişilerin, anlatmak istediklerini dinlemek için yeterince zaman ayırım.					
8	Karşımdaki kişiye genellikle söz hakkı vermek istemem.					
9	Karşımdaki kişiyi dinlerken hayal kurarım.					
10	Başkaları konuşurken sabırlı olur, onların sözünü kesmem.					
11	İnsanları dinlerken sıkıldığımı hissederim.					
12	Eleştirilerimi karşımdaki kişiyi incitmeden iletirim.					
13	Konuşurken ilk adımı atmaktan çekinmem.					

NO	İFADELER	A	B	C	D	E
14	Konuşurken açık, sade ve düzgün cümleler kurarım.					
15	Yanlış tutum ve davranışlarımın kolaylıkla kabul ederim.					
16	İletişimde bulunduğum kişinin yüzüne baktığım halde sözlerini dinlemediğim olur.					
17	Karşımdaki kişinin konuşmaya ve dinlenmeye istekli olup olmadığını anlamaya çalışırım.					
18	Dinlediğim kişiyi daha iyi anlamak için sorular yöneltirim.					
19	Dinleyenim anlamaz görüldüğünde, iletmek istediklerimi tekrarlar, yeni kelimelerle ifade eder, özetlerim.					
20	İnsanlarla görüşürken, bilerek onları rahatlatacak şeyler yaparım.					
21	Dinlerken, karşımdaki kişinin sözünü kesmemeye özen gösteririm.					
22	Küs olduğum birisiyle barışmak istediğimde ilk adımı atmaktan çekinmem.					
23	Karşımdaki kişinin duygu ve düşünceleri bana ters düşse bile yargılamam.					
24	Ses tonumu konunun özelliğine göre ayarlayabilirim.					
25	Genellikle insanlara güvenirim.					
26	İletişim kurduğum kişinin karşı cinsten olmasından rahatsızlık duymam.					
27	Başkalarını dinlemek mecburiyetinde olmadığımı düşünürüm.					
28	Özür dilemek bana zor gelir.					
29	Tartışma sonunda, savunduğum düşüncelerin yanlış olduğunu kabul edebilirim.					
30	Konuşurken sözümün kesilmesinden rahatsız olurum.					
31	İnsanları kontrol etmeye ve istediğim kalıba sokmaya çalışırım.					
32	İletişim kurduğum kişinin tutumundan daha çok sorununu anlamaya çalışırım.					

NO	İFADELER	A	B	C	D	E
33	Çevremdekiler, insanlara karşı ilgisiz kaldığım kanısındalar.					
34	Çoğunlukla duygularımdan emin olamıyorum.					
35	İletişim kurduğum kimse tarafından anlaşılmaktan mutluluk duyarım.					
36	Başkaları ile ilişkilerimi bozacak çıkışlar yapabilirim.					
37	Karşımdaki kişiye güvenmek beni mutlu eder.					
38	Her insanı olumlu beklentilerle karşılarım.					
39	İletişim kurduğum kimselerden bir şeyler verdiğimi hissedirim.					
40	İnsanlara cevaplamada zorlanacakları ani sorular yöneltmem.					
41	Beni rahatsız eden duygularımı iletmekte sıkıntı çekmem.					
42	Öneride bulunduğum kişinin öneriye açık olup olmadığına dikkat ederim.					
43	İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissedirim.					
44	Kendimi karşımdaki kişinin yerine koyarak,duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırım					

SOSYAL BECERİLER ENVANTERİ

(1) Hiç benim gibi değil

(2) Biraz benim gibi

(3) Benim gibi

(4) Oldukça benim gibi

(5) Tamamen benim gibi

1. Üzüntülü ve mutsuz olduğum zaman başkalarının bunu anlaması zordur.
2. İnsanlar konuşurken onların hareketlerini izlememeye de onları dinlediğim kadar zaman ayırırım.
3. Sevmediğim insanlara karşı olan duygularımı ne kadar saklamaya çalışsam da onlar sevmediğimi anlarlar.
4. Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantıları düzenlemekten hoşlanırım.
5. Başkaları tarafından eleştirilmek veya azarlanmak beni pek rahatsız etmez.
6. Genç - yaşlı, zengin ve yoksul her türlü insanla birlikte kendimi rahat hissederim.
7. Pek çok insandan daha hızlı konuşurum.
8. Çok az insan benim kadar duyarlı ve anlayışlıdır.
9. Komik bir hikâye anlattığımda ya da şaka yaptığımda çoğunlukla kendimi gülmekten alıkoyamam.
10. İnsanların beni iyice tanımaları çok zaman alır.
11. Benim zevk ve üzüntümün en büyük kaynağı diğer insanlardır.
12. Bir grup arkadaşımın birlikte olduğum zaman genellikle grubun sözcüsü olurum
13. Mutsuz olduğum zaman çevremdekileri de mutsuz yapma eğilimim vardır.
14. Toplantılarda herhangi birisi bana ilgi duyduğu zaman bunu hemen fark edebilirim.
15. İnsanlar sıkıldığını yüz ifademden her zaman fark edebilirler
16. Sosyal olmaktan hoşlanmam.
17. Politik bir tartışmada, tartışan kişileri gözlemek ve görüşlerini analiz etmekten ziyade tartışmada bizzat yer almayı tercih ederim.

18. Kişisel bir şey hakkında konuşurken karşımdakilerin yüzüne bakmaktabazen zorluk çekerim.
19. Bakışlarımın anlamlı olduğu söylenir.
20. İnsan davranışlarının nedenlerini öğrenmek ilgimi çeker.
21. Duygularımı kontrol etmede çok başarılı sayılmam.
22. Çok sayıda insanla bir arada çalışmayı gerektiren işleri tercih ederim.
23. Çevremdeki insanların psikolojik durumundan büyük ölçüde etkilenirim.
24. Önceden hazırlanmış bir konuşmayı yapmakta pek başarılı değilim.
25. Başka insanlara dokunmaktan genellikle rahatsız olurum.
26. Başkalarıyla olan ilişkilerini izleyerek bir insanın karakterini kolayca anlayabilirim.
27. Gerçek hislerimi hemen hemen herkesten gizleyebilirim.
28. Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarına her zaman katılırım.
29. Bazı ortamlarda doğru şeyleri yaptığımdan veya söylediğimden endişe ederim.
30. Kalabalık bir insan grubu önünde konuşmak benim için çok zordur.
31. Sık sık yüksek sesle gülerim.
32. Ne kadar saklamaya çalışsalar da insanların gerçek düşüncelerini genellikle bilirim.
33. Arkadaşlarım beni güldürmeye veya gülümsetmeye çalışsalar bile ciddiyetimi koruyabilirim.
34. Kendimi yabancılara tanıtırken genellikle ilk adımı ben atarım.
35. Bazen başkalarının bana söylediklerini sanki çok kişisel olarak alıyorum
36. Bir grup içinde olduğum zaman konuşacağım doğru şeyleri seçmede güçlük çekiyorum
37. Arkadaşlarıma ve aileme onların beni nasıl kızdırdıklarını veya üzdüklerini anlatmakta bazen güçlük çekiyorum.
38. Bir insanla ilk karşılaşmamdan sonra onun karakterini tam olarak anlayabilirim.

39. Duygularımı kontrol etmek benim için oldukça zordur.
40. Karşılıklı konuşmalarda genellikle ilk adımı ben atarım.
41. Hareketlerim hakkında başkalarının ne düşündükleri benim için çok fazla önem taşımaz.
42. Grup tartışmalarını yönetmede genellikle çok başarılıyım.
43. Yüz ifadem genellikle tarafsızdır.
44. Hayatımdaki en büyük zevklerimden biri, diğer insanlarla birlikte olmaktır.
45. Üzgün olsam bile soğukkanlılığımı korumakta oldukça başarılıyım.
46. Bir hikâye anlatırken konunun anlaşılması için genellikle pek çok el-kol hareketi yaparım.
47. Genellikle insanlara söylediklerimin yanlışı anlaşılacağından kaygılanırım.
48. Genellikle sosyal düzeyi benimkinden farklı olan insanlarla birlikte bulunmaktan rahatsız olurum.
49. Kızgınlığımı çok seyrek gösteririm.
50. Kendilerini olduğundan farklı gösterenleri, karşılaştığım ilk andan itibaren hemen tespit edebilirim.
51. Grupla birlikteyken genellikle davranışlarımı ve fikirlerimi gruba adapte ederim.
52. Tartışmalarda konuşmaların büyük bir kısmını ben üstlenirim.
53. Büyürken ailem daima iyi davranışların önemini vurgulamıştır.
54. Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarında başkalarıyla kaynaşmakta pek başarılı değilim.
55. Arkadaşarımla konuşurken onlara sık sık dokunurum.
56. Başka insanların sorunlarını bana anlatmalarından nefret ederim.
57. Sinirli olduğum zaman bu durumumu başkalarından çok iyi bir şekilde saklayabilirim.
58. Toplantılarda çok çeşitli insanla konuşmaktan hoşlanırım.
59. Herhangi birinin bana gülümsemesinden veya surat asmasından çok etkilenirim.

60. Bir çok önemli kişinin katıldığı toplantılarda kendimi dışlanmış hissedirim.
61. Durgun geçen bir toplantıyı neşelendirebilirim.
62. Üzüntülü filmlerde bazen ağlarım.
63. Sosyal etkinliklerde hiç eğlenmesem bile kendimi çok iyi vakit geçiriyormuş gibi gösterebilirim
64. Kendimi yalnız biri olarak görüyorum.
65. Eleştiriye karşı çok duyarlıyım.
66. Farklı öz geçmişe sahip insanların çevremde rahatsız olduklarını ara sıra fark etmişimdir.
67. İlgi odağı olmaktan nefret ederim.
68. Üzüntülü bir insanı, rahatlatmak için kolaylıkla dokunup kucaklayabilirim.
69. Güçlü bir duygumu, pek saklayamam
70. Kalabalık toplantılara katılmaktan ve yeni insanlarla tanışmaktan zevk alıyorum.
71. Başka insanların beni sevmesine çok önem veririm.
72. Bir yabancı ile konuşmaya başlarken bazen yanlış şeyler söylerim.
73. Duygu ve heyecanlarımı çok seyrek gösteririm.
74. Başka insanları seyretmek için saatler harcarım.
75. Gerçekten kendimi mutlu hissediyorken bile kolaylıkla üz-gülmüş gibi gösterebilirim.
76. Tanımadığım birileri benimle konuşmadıkça onlarla konuşmam mümkün değildir.
77. Eğer bir başkasının bana baktığı düşüncesine kapılırsam huzursuz olurum.
78. Gruplarda genellikle lider olarak seçilirim.
79. Arkadaşlarım bazen bana çok konuştuğumu söylerler.
80. Çoğunlukla duyarlı ve anlayışlı bir insan olduğum söylenir.
81. Duygularımı saklamaya çalışsam bile insanlar bunu her zaman anlayabilirler.
82. Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarında toplantının yıldızı olma

eğilimindeyim.

83. Başkalarının üzerinde bıraktığım etki ile genellikle meşgul olurum.
84. Sosyal ortamlarda genellikle kendimi beceriksiz bulurum.
85. Kızgın olduğum zaman asla bağırıp çağırmam.
86. Arkadaşlarım kızgın ve sinirli oldukları zaman onları sakinleştirmem için beni ararlar.
87. Bir önceki dakika mutlu ve bir sonraki dakika üzgün görünmeyi kolaylıkla başarabilirim.
88. Herhangi bir konu üzerinde saatlerce konuşabilirim.
89. Sık sık başkalarının benim hakkımda ne düşündükleriyle meşgul olurum.
90. Her türlü sosyal ortama kolayca uyum sağlayabilirim.

Sosyal Beceri Envanteri Cevap Kağıdı

Adı Soyadı : Cinsiyeti: Medeni Durum: Yaş: Eğitim Düzeyi:

	Hiç benim gibi değil Biraz benim gibi Benim gibi Oldukça benim gibi Tamamen benim gibi	Hiç benim gibi değil Biraz benim gibi Benim gibi Oldukça benim gibi Tamamen benim gibi	Hiç benim gibi değil Biraz benim gibi Benim gibi Oldukça benim gibi Tamamen benim gibi	Hiç benim gibi değil Biraz benim gibi Benim gibi Oldukça benim gibi Tamamen benim gibi	Hiç benim gibi değil Biraz benim gibi Benim gibi Oldukça benim gibi Tamamen benim gibi	Hiç benim gibi değil Biraz benim gibi Benim gibi Oldukça benim gibi Tamamen benim gibi					
1.	1 2 3 4 5	2.	1 2 3 4 5	3.	1 2 3 4 5	4.	1 2 3 4 5	5.	1 2 3 4 5	6.	1 2 3 4 5
7.	1 2 3 4 5	8.	1 2 3 4 5	9.	1 2 3 4 5	10.	1 2 3 4 5	11.	1 2 3 4 5	12.	1 2 3 4 5
13.	1 2 3 4 5	14.	1 2 3 4 5	15.	1 2 3 4 5	16.	1 2 3 4 5	17.	1 2 3 4 5	18.	1 2 3 4 5
19.	1 2 3 4 5	20.	1 2 3 4 5	21.	1 2 3 4 5	22.	1 2 3 4 5	23.	1 2 3 4 5	24.	1 2 3 4 5
25.	1 2 3 4 5	26.	1 2 3 4 5	27.	1 2 3 4 5	28.	1 2 3 4 5	29.	1 2 3 4 5	30.	1 2 3 4 5
31.	1 2 3 4 5	32.	1 2 3 4 5	33.	1 2 3 4 5	34.	1 2 3 4 5	35.	1 2 3 4 5	36.	1 2 3 4 5
37.	1 2 3 4 5	38.	1 2 3 4 5	39.	1 2 3 4 5	40.	1 2 3 4 5	41.	1 2 3 4 5	42.	1 2 3 4 5
43.	1 2 3 4 5	44.	1 2 3 4 5	45.	1 2 3 4 5	46.	1 2 3 4 5	47.	1 2 3 4 5	48.	1 2 3 4 5
49.	1 2 3 4 5	50.	1 2 3 4 5	51.	1 2 3 4 5	52.	1 2 3 4 5	53.	1 2 3 4 5	54.	1 2 3 4 5
55.	1 2 3 4 5	56.	1 2 3 4 5	57.	1 2 3 4 5	58.	1 2 3 4 5	59.	1 2 3 4 5	60.	1 2 3 4 5
61.	1 2 3 4 5	62.	1 2 3 4 5	63.	1 2 3 4 5	64.	1 2 3 4 5	65.	1 2 3 4 5	66.	1 2 3 4 5
67.	1 2 3 4 5	68.	1 2 3 4 5	69.	1 2 3 4 5	70.	1 2 3 4 5	71.	1 2 3 4 5	72.	1 2 3 4 5
73.	1 2 3 4 5	74.	1 2 3 4 5	75.	1 2 3 4 5	76.	1 2 3 4 5	77.	1 2 3 4 5	78.	1 2 3 4 5
79.	1 2 3 4 5	80.	1 2 3 4 5	81.	1 2 3 4 5	82.	1 2 3 4 5	83.	1 2 3 4 5	84.	1 2 3 4 5
85.	1 2 3 4 5	86.	1 2 3 4 5	87.	1 2 3 4 5	88.	1 2 3 4 5	89.	1 2 3 4 5	90.	1 2 3 4 5

Sosyal Beceri Envanteri Puan Tablosu

	Duyuşsal anlatımcılık	Duyuşsal Duyarlık	Duyuşsal kontrol	Sosyal Anlatımcılık	Sosyal Duyarlık	Sosyal Kontrol	Toplam Puan
Ham puan							
Yüksek							
Orta							
Düşük							

Sosyal Beceri Envanteri Alt Ölçek Madde Numaraları

Duyuşsal anlatımcılık	Duyuşsal duyarlılık	Duyuşsal kontrol	Sosyal anlatımcılık	Sosyal duyarlılık	Sosyal kontrol
1. ①②③④⑤	2. ①②③④⑤	3. ①②③④⑤	4. ①②③④⑤	5. ①②③④⑤	6. ①②③④⑤
7. ①②③④⑤	8. ①②③④⑤	9. ①②③④⑤	10. ①②③④⑤	11. ①②③④⑤	12. ①②③④⑤
13. ①②③④⑤	14. ①②③④⑤	15. ①②③④⑤	16. ①②③④⑤	17. ①②③④⑤	18. ①②③④⑤
19. ①②③④⑤	20. ①②③④⑤	21. ①②③④⑤	22. ①②③④⑤	23. ①②③④⑤	24. ①②③④⑤
25. ①②③④⑤	26. ①②③④⑤	27. ①②③④⑤	28. ①②③④⑤	29. ①②③④⑤	30. ①②③④⑤
31. ①②③④⑤	32. ①②③④⑤	33. ①②③④⑤	34. ①②③④⑤	35. ①②③④⑤	36. ①②③④⑤
37. ①②③④⑤	38. ①②③④⑤	39. ①②③④⑤	40. ①②③④⑤	41. ①②③④⑤	42. ①②③④⑤
43. ①②③④⑤	44. ①②③④⑤	45. ①②③④⑤	46. ①②③④⑤	47. ①②③④⑤	48. ①②③④⑤
49. ①②③④⑤	50. ①②③④⑤	51. ①②③④⑤	52. ①②③④⑤	53. ①②③④⑤	54. ①②③④⑤
55. ①②③④⑤	56. ①②③④⑤	57. ①②③④⑤	58. ①②③④⑤	59. ①②③④⑤	60. ①②③④⑤
61. ①②③④⑤	62. ①②③④⑤	63. ①②③④⑤	64. ①②③④⑤	65. ①②③④⑤	66. ①②③④⑤
67. ①②③④⑤	68. ①②③④⑤	69. ①②③④⑤	70. ①②③④⑤	71. ①②③④⑤	72. ①②③④⑤
73. ①②③④⑤	74. ①②③④⑤	75. ①②③④⑤	76. ①②③④⑤	77. ①②③④⑤	78. ①②③④⑤
79. ①②③④⑤	80. ①②③④⑤	81. ①②③④⑤	82. ①②③④⑤	83. ①②③④⑤	84. ①②③④⑤
85. ①②③④⑤	86. ①②③④⑤	87. ①②③④⑤	88. ①②③④⑤	89. ①②③④⑤	90. ①②③④⑤

Sosyal Beceri Envanteri Tersinden Puanlanacak Maddeler

Hiç benim gibi değil Biraz benim gibi Benim gibi Oldukça benim gibi Tamamen benim gibi	Hiç benim gibi değil Biraz benim gibi Benim gibi Oldukça benim gibi Tamamen benim gibi	Hiç benim gibi değil Biraz benim gibi Benim gibi Oldukça benim gibi Tamamen benim gibi	Hiç benim gibi değil Biraz benim gibi Benim gibi Oldukça benim gibi Tamamen benim gibi	Hiç benim gibi değil Biraz benim gibi Benim gibi Oldukça benim gibi Tamamen benim gibi	Hiç benim gibi değil Biraz benim gibi Benim gibi Oldukça benim gibi Tamamen benim gibi
1. ⑤④③②①	2.	3. ⑤④③②①	4.	5. ⑤④③②①	6.
7.	8.	9. ⑤④③②①	10. ⑤④③②①	11.	12.
13.	14.	15. ⑤④③②①	16.	17. ⑤④③②①	18. ⑤④③②①
19.	20.	21. ⑤④③②①	22.	23.	24. ⑤④③②①
25. ⑤④③②①	26.	27.	28.	29.	30. ⑤④③②①
31.	32.	33.	34.	35.	36. ⑤④③②①
37. ⑤④③②①	38.	39. ⑤④③②①	40.	41. ⑤④③②①	42.
43. ⑤④③②①	44.	45.	46.	47.	48. ⑤④③②①
49. ⑤④③②①	50.	51.	52.	53.	54. ⑤④③②①
55.	56. ⑤④③②①	57.	58.	59.	60. ⑤④③②①
61.	62.	63.	64. ⑤④③②①	65.	66. ⑤④③②①
67. ⑤④③②①	68.	69. ⑤④③②①	70.	71.	72. ⑤④③②①
73. ⑤④③②①	74.	75.	76. ⑤④③②①	77.	78.
79.	80.	81. ⑤④③②①	82.	83.	84. ⑤④③②①
85. ⑤④③②①	86.	87.	88.	89.	90.