

**AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUKLUK DÖNEMİ İSTİSMAR
YAŞANTILARI İLE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİN BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KAYHAN BOZGÜN

**AMASYA
MAYIS, 2017**

**AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUKLUK DÖNEMİ İSTİSMAR
YAŞANTILARI İLE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİN BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

KAYHAN BOZGÜN

**Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nce Yüksek Lisans Unvanı
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN**

**AMASYA
MAYIS, 2017**

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Temel Eğitim (Sınıf Eğitimi) Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 15 / 05 / 2017

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI

Üye : Yrd. Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve ünvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

(İmza)

Kayhan BOZGÜN

15/05/2017

ÖNSÖZ

Tez yazım süreci zamanında her an yanımda olan, sorunları sabırla karşılayarak desteğinin eksikliğini bir an olsun hissetmediğim; araştırmanın her aşamasında beni motive eden, yönlendiren ve kendisinden çok şey öğrendiğim tez danışmanım ve değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN'a;

Engin bilgi ve birikimlerini benimle paylaşan değerli hocalarım Doç. Dr. Kenan ÖZCAN, Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU, Prof. Dr. Şevket KANDEMİR, Doç. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Doç. Dr. Ahmet BACANAK ve Öğretim Görevlisi Duygu Gizem ERTOPRAK'a ve değerli çalışma arkadaşlarıma;

Bugünlere gelmemde nice katkıları olan annem ve babama; sevgi ve desteklerini esirgemeyen değerli kardeşlerime;

Eğitim hayatım boyunca emeği geçmiş tüm değerli öğretmenlerime,

ve bu çalışmanın gerçekleşmesinde katkısı olan değerli öğretmen adaylarına, teşekkür ederim.

Kayhan BOZGÜN

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Çocukluk Çağı İstismar Yaşantıları.....	7
2.1.1. Çocuk Hakları ve İlgili Sözleşmeler.....	7
2.1.2. Çocuk İstismarı ve İhmali.....	8
2.1.2.1. Fiziksel İstismar.....	9
2.1.2.2. Cinsel İstismar.....	10
2.1.2.3. Duygusal İstismar.....	11
2.1.2.4. Fiziksel İhmal.....	12
2.1.2.5. Duygusal İhmal.....	13
2.1.2.6. Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Etkileri.....	13
2.1.3. Öğretmen, Okul ve İstismar.....	14
2.2. Sosyal Beceri.....	16
2.2.1. Sosyal Becerinin Tanımı.....	16
2.2.2. Sosyal Yeterlik.....	17
2.2.3. Sosyal Beceri Yetersizlikleri.....	18
2.2.4. Sosyal Becerilerin Ölçülmesi.....	18
2.2.5. Sosyal Becerinin Boyutları.....	21
2.2.6. Sosyal Becerilerin Önemi.....	22
2.2.7. Öğretmen ve Sosyal Beceri.....	23
2.3. Çocukluk Çağı İstismar Yaşantıları ile Sosyal Beceri Arasındaki İlişki.....	24
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	26
2.4.1. İstismar İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	26
2.4.1.1. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	26
2.4.1.2. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar.....	28
2.4.2. Sosyal Beceri ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	31

2.4.2.1. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	31
2.4.2.2. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar	34
3. YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırma Modeli	37
3.2. Evren ve Çalışma Grubu	38
3.2.1. Araştırma Evreni.....	38
3.2.2. Çalışma Grubu	38
3.3. Verilerin Toplanması.....	42
3.3.1. Veri Toplama Araçları	42
3.3.2. Verilerin Toplama Süreci	45
3.4. Verilerin Analizi.....	46
4. BULGULAR	47
4.1. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantıları Bulguları	47
4.2. Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri Düzeyleri Bulguları	59
4.3. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantıları İle Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki Bulguları.....	70
5. TARTIŞMA	72
5.1. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	72
5.2. Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	76
5.3. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantıları İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	81
6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	83
6.1. Sonuç.....	83
6.2. Öneriler	84
7. KAYNAKLAR	85
8. EKLER.....	102
9. ÖZ GEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	106

ÖZET

Öğretmen Adaylarının Çocukluk Dönemi İstismar Yaşantıları İle Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Duygusal, sosyal, fiziksel, bilişsel gelişimi zedeleyici eylemler bireyin yaşamında kalıcı izler bırakabilmektedir. İstismar da bu nedenle üzerinde durulması gereken konular arasında yer almaktadır. Çocukluk dönemi ve sonrasında etkisini sürdüren istismar, sosyal gelişimi olumsuz etkileyerek bireyin sosyal becerilerden yoksun olmasına neden olabilmektedir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeyleri ile çocukluk çağı istismar yaşantılarının bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Fen Bilgisi Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi ve Rehberlik-Psikolojik Danışmanlık bölümlerinin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 628 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında demografik bilgilerin yer aldığı "Kişisel Bilgi Formu", çocukluk dönemi istismar yaşantıları düzeylerini belirleyen "Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Ölçeği Kısa Formu" ve yetişkinlik dönemindeki sosyal beceri düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan "Sosyal Beceri Envanteri Kısa Formu"ndan yararlanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler (frekans, ortalama, standart sapma), parametrik veriler için bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA); parametrik olmayan veriler için Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi; tamamlayıcı post-hoc teknikleri için Tukey ve LSD testleri; iki ölçek arasındaki ilişkileri belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının; çocukluk çağı istismar yaşantıları ile cinsiyet, sınıf, aile geliri, kardeş sayısı, doğum sırası ve anne-baba eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu; sosyal becerileri ile cinsiyet, bölüm, sınıf, aile geliri ve anne-baba birlikteliği değişkenleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu; sosyal becerileri ile çocukluk çağı istismar yaşantıları arasında negatif yönde anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Çalışmanın sonunda bulgulara dayanarak birtakım öneriler sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocukluk Çağı İstismar, İhmal, Sosyal Beceri, Öğretmen Adayı.

ABSTRACT

Investigation Of The Relationship Between Preservice Teachers' Childhood Traumas And Social Skill Levels In Terms Of Some Variables

Damaging actions of emotional, social, physical and cognitive development can leave permanent traces in the individual's life. Abuse is also one of the issues to be addressed. Abuse of childhood and its aftermath can negatively affect social development and cause the individual to be deprived of social skills. In this study, it is aimed to investigate the relationship between preservice teachers' social skill levels and childhood traumas in terms of some variables. In the study group of the research, was conducted with the relational screening method of quantitative research methods, there are 628 preservice teachers who are in the first, second, third and fourth classes of Science Education, Classroom Education, Pre-School Education and Guidance-Psychological Counseling sections of the Education Faculty of Amasya University in the academic year 2016-2017. In the collection of data, "Personal Information Form" where demographic information is included "Childhood Trauma Scale Short Form" which determines levels of childhood abuse experiences and "Social Skills Inventory Short Form" used to measure social skills levels during adulthood were utilized. In the analysis of data, descriptive statistics (frequency, mean, standard deviation) independent sample t test, one way analysis of variance (ANOVA) for parametric data; Mann-Whitney U test and Kruskal Wallis test for nonparametric data; Tukey and LSD tests for complementary post-hoc techniques; Pearson Moments Correlation Coefficient for determining the relationship between the two scales was used. In the findings of the study, for preservice teachers; there were significant differences between childhood traumas and variables of gender, class, family income, number of siblings, birth order, and parental education status; there were significant differences between social skills and gender, department, class, family income and parent-child cohort variables; social skills and childhood abuse were negatively related which is not significant. At the end of the study, some suggestions were ordered based on the findings.

Key Words: Childhood Abuse, Neglect, Social Skill, Preservice Teacher.

TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 3.1.	Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerinin Dağılımı	39
Tablo 3.2.	ÇÖYÖ-KF'nin alt boyutlarındaki maddelerin dağılımları.....	44
Tablo 4.1.	Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	47
Tablo 4.2.	Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Okudukları Sınıflara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	48
Tablo 4.3.	Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	50
Tablo 4.4.	Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Kardeş Sayılarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	52
Tablo 4.5.	Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Doğum Sıralamasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	53
Tablo 4.6.	Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	55
Tablo 4.7.	Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	57
Tablo 4.8.	Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.9.	Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin Bölümlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	60
Tablo 4.10.	Sosyal Beceri Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Yapılan Post-Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları	62
Tablo 4.11.	Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin Sınıflarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	63

Tablo 4.12. Sosyal Beceri Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Yapılan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.13. Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin Aile Gelir Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	65
Tablo 4.14. Sosyal Beceri Puanlarının Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Yapılan Post-Hoc Tukey HSD ve LSD Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.15. Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerilerinin Anne-Baba Birlikteliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan t Testi Sonuçları..	69
Tablo 4.16. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantıları İle Sosyal Becerileri Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Dağılımları.....	70

KISALTMALAR LİSTESİ

CAPA	: Çocuk İstismarını Önleme Derneği
ÇÖYÖ-KF	: Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği Kısa Formu
E	: Erkek
FEN	: Fen Bilgisi Eğitimi
K	: Kadın
KBF	: Kişisel Bilgi Formu
OKÖ	: Okul Öncesi Eğitimi
ÖA	: Öğretmen Adayı
RPD	: Rehberlik-Psikolojik Danışmanlık
SBE-KF	: Sosyal Beceri Envanteri Kısa Formu
SINIF	: Sınıf Eğitimi
WHO	: Dünya Sağlık Örgütü
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklar Yardım Fonu
SS	: Standart sapma
\bar{X}	: Aritmetik ortalama
N	: Frekans
P	: Anlamlılık değeri
T	: Bağımsız örneklem testi
U	: Mann Whitney U testi
Sd	: Serbestlik derecesi
χ^2	: Kruskal Wallis testi
KO	: Kareler ortalaması
KT	: Kareler toplamı
F	: ANOVA testi

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu ve alt problemleri, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın varsayımları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

İnsanların mutlu, sağlıklı ve eğitilmiş olmaları toplumsal kalkınmanın temelini oluşturmaktadır. Duygusal, bilişsel ve sosyal gelişim dönemlerini sağlıklı şekilde geçiren bireylerin toplumda daha başarılı ve mutlu oldukları bilinmektedir. Sosyal gelişim dönemlerini sağlıklı atlatan birey, yaşamının devamı için gerekli olan sosyal becerileri de kazanmaktadır. Birçok sorunun sağlıklı insan ilişkilerinden kaynaklandığı düşünüldüğünde sosyal becerinin bu sorunların çözümünde anahtar olacağı düşünülmektedir. Sosyal becerileri yüksek insanlar, çevresindekilerle sıcak bir ilişki sürdürürken; sosyal becerileri gelişmeyen insanlar ise olumsuz deneyimlerini akranlarıyla ve çevresiyle olan ilişkilerine yansıtmakta ve bunun sonucunda yalnız kalmayı istemekte ya da başkaları tarafından kabul görmeme korkusu yaşamaktadır. Depresif belirtiler gösteren, suça yönelmeye eğilimli, kavgaya hazır, fiziksel darbe almış, akranlarıyla iletişimde başarılı olamayan bireylerin genellikle sosyal beceriler gibi birtakım gelişimlerinin tamamlanmadığı ya da engellendiği görülebilmektedir. Bu engellemelerin kaynağının bir uzantısının da istismar vakaları olduğu görülmektedir.

İstismar ya da diğer adıyla örselenme, bireylerin hayatında derin izler bırakabilen sonuçları intihara kadar uzanabilen, gelişimi ve kazanılması gereken becerileri olumsuz etkileyen davranışlardır (Gould ve diğerleri, 2012; Sandberg, Feldhousen ve Busby, 2012). İstismar, bireyin geçmişinden izler bırakarak kalmayıp, gelecek yaşantıları için de büyük riskler oluşturmaktadır. Genel olarak, istismar üç kategori altında sınıflandırılmaktadır. Bunlar, fiziksel, cinsel ve duygusal istismardır. Duygusal istismar tüm istismar türlerini içinde barındırabilmektedir. Bir başka deyişle, fiziksel ve cinsel olarak örselenen birey, aynı zamanda duygusal olarak da istismara uğramaktadır (Polat, 2007'den aktaran; S. Kaya, 2014).

İstismara uğrayan bireylerin yaşadıkları başka bir olumsuzluk ise ihmaldir. İhmal, fiziksel ve duygusal ihmal olarak ayrışabilmektedir. Özellikle çocukluk döneminde çocuğun barınma, beslenme ve sağlık gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmaması ihmal edildiğini

göstermektedir. İhmal pasif; istismar ise aktif durumdadır. İstismar ve ihmal sadece ailede değil, okul ve ev dışındaki bir ortamda da meydana gelebilir (Tosuntaş-Karakuş, 2006).

Sevilmek, kabul edilmek, kişilerarası ilişkilerde sağlıklı iletişim kurabilmek için sosyal olarak gelişmiş olmak gerekir. Çocuk büyüdükçe sosyal gelişimini tamamlar. Bu gelişim dönemini bazı çocuklar sorunsuz atlatırken bazıları da aileden ya da çevresel faktörlerden dolayı problemler yaşayabilmektedir. Sosyal gelişimin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi, sosyal becerilerin kazanılmasına bağlıdır. Sosyal beceriler, başkalarıyla iletişim kurmayı, iletişimi ve etkileşimi sürdürebilmeyi, başkalarına olumlu tepkiler vermeyi sağlayan davranışlardır (Bacanlı, 2014). Başkaları tarafından kabul görmek, sağlıklı ilişkiler kurmak, bir ortamda nasıl davranacağını ve ne zaman tepki vermesi gerektiğini bilmek için sosyal becerileri kazanmış olmak önemlidir. Sosyal becerilerde yeterli olan çocuklar; kendisiyle barışık, duygusal ve sosyal olarak kendini ifade edebilen, duygularını kontrol edebilen bireyler olarak açıklanabilir.

Sosyal beceri yetersizliği yaşayan çocuklar; başkalarıyla olan ilişkilerinde, akademik çalışmalarında, davranışlarında ve gelecekteki mesleki yaşamlarında birçok problemle karşı karşıya kalabilmektedir (Polat, 2014). Bu yetersizliklere istismar ve ihmal yaşantıları da eklenince bireyin sağlığında ve günlük hayatında sorunların oluşması da kaçınılmaz olabilmektedir.

İstismar ve ihmal yaşantıları, gelişimin temellerinin atıldığı çocukluk döneminde çocuk kişilik ve davranış problemlerine neden olmaktadır. Sosyal, duygusal ve psikolojik gelişim için bu problemler çocuk üzerinde gelecekte telafisi olmayan izler bırakabilir (Tosuntaş-Karakuş, 2006). Özellikle kişilerarası ilişkilerde gerekli olan sosyal becerileri gelişmemiş çocuklar, akranları tarafından kabul görmeyerek ya da yalnız kalarak, istismar ve ihmalin etkilerini daha sık yaşayabilirler. Anne-babanın göremediği birçok sorunu, çocuğun, günün büyük bir bölümünü geçirdiği okulda öğretmenler gözlemleyebilmektedir.

İstismar ve ihmal konusunda bilgi sahibi olan öğretmenler çocukta bu tür vakaları fark ettiklerinde erken müdahalede bulunabilir ya da sorunun çözümü için yönlendirme yapabilirler. İlgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin istismar farkındalığına değinerek, çocukta görülen darp, psikolojik bunalım, depresyon gibi belirtileri yetkili mercilere bildirmenin öğretmenin görevi olduğu belirtilmiştir (Dereobalı, Karadağ ve Sönmez, 2013; Gallagher-Mackay, 2014). Çocukta istismarın fark edilmesi durumunda çözüm yollarını bulmak için öncelikle istismar ve ihmal konusunda bilgi sahibi olunması gerektiği unutulmamalıdır (Kara, 2010'dan aktaran; Sağır ve Gözler, 2013). Bu konuda

alanyazında yapılan çalışmaların fazlaca olması da istismar ve ihmal konusunda öğretmenlerin bilgi düzeyinin önemine dikkat çekmektedir (Dilsiz ve Mağden, 2015; Gallagher-Mackay, 2014; Sağır ve Gözler, 2013).

Çocuk, öğretmeni ile sağlıklı ilişkiler geliştirebildiği takdirde herhangi bir sorun yaşadığında, başkalarına ifade etmekte güçlük çektiği sıkıntıları öğretmeni ile paylaşır. Öğretmenler, çocukların yapısal özelliklerini bildikçe ve sorunların kaynağının farkında oldukça birçok sorun büyümeden çözülebilecektir. Bu konuda öğretmen, öğrencileri ile iletişimi sürdürebilecek ve etkileşimde kalmayı sağlayacak sosyal becerilere sahip olmalıdır. Sosyal becerilere sahip olan öğretmenler, öğrencilerinin de gerekli sosyal becerileri kazanmasına olanak sağlamaktadırlar. Sosyal becerileri gelişmiş bir öğretmen öğrencilerinin gözünde hem arkadaş hem de bir anne-baba modeli olabilir. Çocuklar ev dışında yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri okul ortamında öğretmenlerini ebeveynleri gibi algıladıkları için öğretmenlik mesleği eğitimde olduğu kadar toplumda ve çocukların gözünde de önemli bir yere sahiptir.

Öğretmen adayları da geleceğin birer öğretmenleri olarak görülmektedir. Çocukluk dönemi istismar yaşantılarının sadece çocukluk döneminde değil, hayatın sonuna kadar etkisini sürdürebileceği düşünüldüğünde öğretmen adaylarının da çocukluk dönemi istismar yaşantılarının incelenmesi önem arz etmektedir. Üniversite eğitimine adım atan öğretmen adayları ailelerinden ayrılıp farklı bir ortama girerek arkadaşları ile iyi ilişkiler kurmaya çalışır. Ancak, çocukluk döneminde istismar yaşantısı olan öğretmen adaylarının bu olumsuz yaşantıları davranışlarına yansımaları kaçınılmazdır. Sosyalleşmenin önemli olduğu üniversite ortamında arkadaşlarıyla iyi geçinmek isteyen öğretmen adayının sosyal becerilerinin yüksek olması önemlidir. Öğretmen adayının, sosyal becerilerinin gelişmiş olması arkadaşları ile aralarında oluşabilecek problemleri de en aza indirebilecektir. Öğretmen adaylarının meslek hayatına başladıklarında, öğrencilere sadece eğitim vermekle kalmayıp onları tanımak, gelişimsel özelliklerinin bilincinde olmak ve çocukların yaşadığı sorunları görmezden gelmeyerek çocuklara her konuda yardımcı olmaları gerekmektedir. Sosyal beceriler ve istismar yaşantılarının belirlenmesi ile sağlıklı gelişimde rol oynayan faktörlerin bilincinde olacak olan öğretmen adayları, sağlıklı bir nesil yetiştirmek için de önemli bir görev üstlenebileceklerdir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin çocukluk çağındaki istismar yaşantılarından etkilenip etkilenmediğini inceleyen bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın problemini, "Öğretmen adaylarının sosyal becerileri

ile çocukluk çağı istismar yaşantıları, bazı değişkenler açısından bir farklılık göstermekte midir?" sorusu teşkil etmektedir.

Çalışmanın alt problemleri aşağıda yer almaktadır:

1. Öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantıları ile cinsiyet, okuduğu bölüm, okuduğu sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, doğum sıralaması, anne ve babanın yaşam durumu, anne-babanın birlikteliği, anne-babanın öz üvey olma durumları ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeyleri ile cinsiyet, okuduğu bölüm, okuduğu sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, doğum sıralaması, anne ve babanın yaşam durumu, anne-babanın birlikteliği, anne-babanın öz üvey olma durumları ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantıları ile sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmalarda, çocukluktan başlayarak yaşamın sonuna kadar etkisini sürdürebilen istismarın; fiziksel sağlık problemleri, psikolojik ve ruhsal bunalım, depresyon, tinsellik, dissiyatif bozukluk, davranışlarda bozukluk, yalnızlık, sosyal kaygı, sosyal beceri eksikliği, sosyal fobi, intihar düşüncesi, suça yönelme, vb. gibi birçok olumsuzluğa sebep olabildiği ortaya çıkmıştır (Gould ve diğerleri, 2012; Mills ve diğerleri, 2013; Sandberg ve diğerleri, 2012; Thompson ve diğerleri, 2015).

İstismar yaşantısı arttıkça bireyin yaşantısına birçok olumsuz faktörün yansımaları kaçınılmaz olacaktır. Ortaya çıkan bu sorun da, toplumda suça yönelen, insan ilişkileri zayıf olan bireylerin sağlıklı olmamaları sonucunu doğurmaktadır. Akranlarıyla veya çevresindeki diğer insanlarla iletişim problemi yaşayarak yalnızlaşan birey akranlarından uzaklaşarak sosyal becerilerini geliştirme fırsatı bulamaz duruma gelir. Özellikle, küçük yaşlarda yaşamsal, bedensel ve ruhsal gelişimlerinin büyük bir kısmını tamamlayan çocuklar için bu problemlerin yarattığı olumsuzluklar daha da fazla olabilecektir. Gelişim Zamanlarının büyük bir kısmını da okulda geçiren çocukların sağlıklı gelişimi için öğretmenin de çocukların bütüncül gelişimine önem vermesi gerekmektedir. İstismarın

olumsuz yönlerinin ve sosyal beceri gelişiminin farkında olan öğretmen adayları da başta kendi hayat kaliteleri olmak üzere sağlıklı bireyler yetiştirme çabasında olacaklardır.

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantıları ile sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenlerle olan ilişkisini incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Alanyazın incelendiğinde, ülkemizde, yetişkinler, öğretmenler, üniversite öğrencileri ve çocukların istismar yaşantılarının yer aldığı araştırmalar ile öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerini inceleyen araştırmaların sıkça yapıldığı göze çarpmaktadır. İstismar ve sosyal becerilerin ilişkisini öğretmen adayları veya öğretmenler bağlamında ele alan çalışmalara rastlanılmamıştır. İstismar ve sosyal beceri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar sınırlı sayıdadır ve örneklem gruplarını ergenler, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir (Durmuşoğlu-Saltalı, 2012; Tosuntaş-Karakuş, 2006).

Bu çalışma, öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantıları ile sosyal beceri düzeylerini bazı değişkenlere göre incelediğinden, okulda çocuklarla en çok zaman geçiren öğretmenlerin de çocukların sağlıklı gelişiminde önemli rolleri olduğuna dikkat çekecektir. Geleceğin potansiyel öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının da geçmişte yaşadıkları istismar vakalarının olması durumunda bu yaşantıları çocuklara ve sınıf ortamına yansıtılma olasılığından hareketle çocuklar üzerinde oluşabilecek olumsuzluklara erken müdahale açısından bu çalışma öğretmen adayları ve öğretmenlerin önemine dikkat çeken bir çalışma olacaktır. Çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinde de büyük katkısı olacak olan öğretmen adaylarının çocuklarla sağlıklı ilişkiler geliştirmesi için sosyal becerileri kazanmış olmanın ihtiyacı anlaşılmış olacaktır. Bu çalışma aracılığıyla öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin, çocukluklarındaki istismar yaşantıları ile olan ilişkisi incelenerek öğretmen adaylarının bu konulardaki farkındalıklarının artması beklenmektedir. Ayrıca alan yazına katkı sağlanarak, bu konuda yapılacak çalışmalara ve alınacak önlemlere rehber olacaktır. Aynı zamanda öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine istismar, ihmal ve sosyal beceri konusunda bilgi sahibi olarak başladıklarında daha sağlıklı nesiller yetişmesine de katkı sağlayacaklardır.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantılarının sosyal becerilerini ne derece etkileyebileceğini ortaya çıkarması açısından da önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile,
- Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve kullanılan ölçme araçlarıyla sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- Öğretmen adaylarının ölçek ve formlardaki soruları içtenlikle ve tamamını okuyarak cevaplandıkları varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen Adayı: Öğretmenlik programına kayıtlı, öğretmeni olacağı alanda ve okul ortamında uygulama yapan üniversite öğrencisidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015).

İstismar: 18 yaş öncesinde, aile, arkadaş ya da başkaları tarafından çocuğun sağlığına, gelişimine, yaşamına, ilişkilerine zarar verebilecek olan her türlü fiziksel, cinsel, duygusal ve diğer türlerdeki sömürüdür (Dünya Sağlık Örgütü, 2016).

İhmal: Ailesi, bakıcısı ya da bir yakını tarafından çocuğun refahı için gerekli olan beslenme, barınma, giyim, tıbbi vb. bakımsal ihtiyaçlarının sağlanmamasıdır (Çocuk İstismarını Önleme Derneği, 2015).

Sosyal Beceri: Başkalarıyla etkileşime fırsat veren, iletişim kurmayı sağlayan, akran ortamında kabul edilmeye yardımcı olabilecek her türlü öğrenilebilir davranışlar bütünüdür (Bacanlı, 2014).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Çocukluk Çağı İstismar Yaşantıları

2.1.1. Çocuk Hakları ve İlgili Sözleşmeler

Çocukluk çağı istismar yaşantıları; kötüye kullanım, çocuğa yönelik kötü muamele, örselenme ve ihmal olarak literatürde farklı şekillerde adlandırılabilir. Çocuğa yönelik kötü muamele, dünyadaki her toplum için sorun olmaktadır. Her bireyin temel yaşam hakkı olduğu düşünülürken, devletlerin bu konuda her vatandaşının özellikle de her çocuğun haklarını güvence altına alması son derece önemlidir.

Çocuk hakları günümüzde insan hakları çerçevesinde değerlendirilmektedir. Çocukların da yetişkinler gibi temel hak ve hürriyetleri vardır. Bu yönleriyle, çocuğun da ailesi, bakıcısı ya da bakımını üstlenen kurum tarafından korunması, bakımının sağlanması, güvenliğinin ve ihtiyaçlarının giderilmesi, sağlığının korunması gerekmektedir.

Türkiye’de çocukların korunması ve diğer ihtiyaçlarının giderilmesi Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) tarafından sağlanmaktadır. SHÇEK’in 2828 sayılı kuruluş kanununa göre, korunması gereken çocuklar; beden, ruh, ahlak gelişimleri ve güvenliği tehlikede olan çocuklar olarak belirtilmiştir. Çocukların, bakımları, birey olarak hakları uluslararası yasalar ve ülkelerin çıkardığı kanunlarla koruma altındadır. Türkiye’de çocuk haklarının sağlanması ve çocukların korunması, SHÇEK kanunu dışında Cenevre Bildirgesi ve Çocukları Koruma Kanunu ile sağlanmaktadır. Çocuk haklarını ele alan ilk girişim olma özelliği taşıyan Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, 1924’te Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilmiştir. Bu bildirme, daha sonra Çocuk Hakları Sözleşmesi olarak güncellenmiştir. Birleşmiş milletlerin öncülüğünde 20 Kasım 1989’da benimsenen ve 2 Eylül 1990’da yürürlüğe giren Çocuk Hakları Sözleşmesi çocuk hakları ve korunması ile ilgili 142 ülkenin onayladığı 50 maddeden oluşmaktadır. Sözleşmede imzası olan taraf devletler, bu sözleşme ile 18 yaşın altındaki her bireyi çocuk olarak kabul etmekte, çocuktan sorumlu olan anne-baba, vasilerin görev ve sorumlulukları için gerekli tedbirleri almakta çocukların bakımı ve korunması ile ilgili kurum ve kuruluşların, personel sayısı, güvenlik önlemleri, yönetim yeterliliği açısından belirtilen kurallara uymasını taahhüt etmektedir. Genel olarak bu sözleşme ile taraf devletler, çocuğun temel yaşam hakkına sahip olduğunu kabul etmiş olurlar. Türkiye’de çocukların korunması ile ilgili yürürlükteki

önemli kanunlardan biri 2005 yılında çıkarılan Çocukları Koruma Kanunudur. Bu kanun da Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesindeki gibi 50 maddeden oluşmaktadır (Yıldırım-Doğru, 2015). Çocukların hakları uluslar arası ve ulusal sözleşmelerle güvence altında olsa da pratikte bu sözleşmelere rağmen istismar yaşantılarına tanıklık edilmeye devam edilmektedir. Güney Kore, 2001 yılından 2014 yılına kadar devam eden istismar ve ihmal vakalarındaki artıştan dolayı, çocuk istismarı suçlarının cezalandırılması ile ilgili bir kanunu yürürlüğe koymasına rağmen istismar vakaları artmaya devam etmiştir (Ban ve Oh, 2016). İstismar vakaları günümüz dünyasının en önemli sorunlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Birleşmiş Milletler Çocuklar Yardım Fonu, 2016).

2.1.2. Çocuk İstismarı ve İhmali

Farklı ülkelerde farklı kültürlerin olmasından dolayı yaşanan bir vakanın istismar olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceği o ülkelerin kültürlerine bağlıdır (Olive, 2007). Örneğin, Türkiye’de dayak fiziksel bir istismar örneği olarak nitelendirilirken, Çin’de disiplin amacıyla uygulanmaktadır. Çocuğa uygulanan bir davranışın normal ya da istismar yaşantısı olarak kabul edilmesi farklılıklara yol açmaktadır (Topbaş, 2004). Çocukluk çağı istismar yaşantılarının tanımlanabilmesi için çocuk istismarı ve ihmalinin ne olduğunu anlamak gerekir.

İstismar her toplumda görülebilen, sadece yaşanan süreçte değil; etkisini yaşam boyu sürdürebilecek bir durumdur. Yani, doğumdan başlayıp yaşamın sonuna kadar devam edebilir (Çağlarımak, 2006; Maschi, Baer, Morrissey ve Moreno, 2013).

Çocuk istismarı ve ihmali, aile ya da diğer sorumlu kişilerin çocuğun sağlığını ve bakımını ihmal etmeleri sonucu çocuğun fiziksel, sosyal ve ruhsal açıdan zarar görmesidir (Sağır ve Gözler, 2016). Taner ve Gökler (2004), ebeveyn, bakıcı ya da kendisinden büyük biri tarafından çocuğun gelişimini engelleyen ya da kısıtlayan her tür eylem ve eylemsizlikleri çocuk istismarı ve ihmali olarak kabul etmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) çocuk istismarını, bir yetişkin tarafından bilerek ya da bilmeyerek çocuğun fiziksel ve psikososyal gelişimi ile sağlığını olumsuz yönde etkileyecek şekilde çocuğa yapılan olumsuz davranışlar olarak tanımlamıştır (Dubowitz, 2002). Çocuk istismarı, çocuğa en yakını olan tanıdıkları tarafından yapıldığında etkisinin uzun sürebileceği ve tedavisinin en zor olacağı travma türlerinden biridir (Yılmaz, İşiten, Ertan ve Öner, 2003).

Çocuk ihmali; anne babaların, çocuktan sorumlu diğer yetişkinlerin, çocuk ile ilgili kurumların ve devletin çocuğun beslenmesi, sağlığı, eğitimi, barınması, giyinmesi, korunması, güvenliğinin sağlanması, sevgi gösterilmesi ve benzeri temel ihtiyaçlarının karşılanmadığı durumlardır (Beyazova, 2014; Kara, Biçer ve Gökalp, 2004; Turhan, Sangün ve İnandı, 2006).

İhmal ve istismar arasında benzerlikler olmasının yanında temel bir farkla birbirinden ayırt edilebilir. Mavili (2014), ihmali yapılması gerekenleri yapamama; istismarı ise yapılmaması gerekenleri yapmak olarak ayırmaktadır. İstismarın aktif; ihmalin pasif olması istismar ve ihmali birbirinden ayıran temel noktadır (Turhan ve diğerleri, 2006). İhmalin istismara göre, çocuklarda daha çok görülmesine karşın, tespit edilmesindeki güçlük nedeniyle ihmal konusunda daha az tanı konulmaktadır (Pakiş ve diğerleri, 2008).

Çocuk istismarı genel olarak fiziksel istismar, duygusal istismar ve cinsel istismar olmak üzere üç şekilde ortaya çıkmaktadır (Taner ve Gökler, 2004). Güloğlu, Kararırmak ve Emiral (2016) yaptıkları çalışmada, ülkemizde fiziksel istismar oranının %45; cinsel istismar oranının %3; ihmal oranının %25 olduğunu ve 7-18 arası yaşlardaki her iki çocuktan birinde duygusal istismar yaşantısı görüldüğünü belirtmişlerdir.

Çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili kuruluşlar da bulunmaktadır. Kötüye kullanımın zararlarına dikkat çekmede rol oynayan bu kuruluşlara; DSÖ, UNICEF, CAPA, BM, Amerika Çocuk Bürosu, SHÇEK, SGK, ÇİMDER (Çocuk İstismarıyla Mücadele Derneği), CBGD (Çocuk Bilgi Güvenliği Derneği), ÇİİODER (Çocuk İstismarını ve İhmalini Önleme Derneği), ÇİKORED (Çocuğu İstismardan Koruma ve Rehabilitasyon Derneği) örnek olarak verilebilir.

2.1.2.1. Fiziksel İstismar

Çocukların ailesi ya da bakımından sorumlu olan kişiler tarafından çocuğun sağlığına zarar verecek derecede çocukta fiziksel kaza ve yaralama riski oluşturmak fiziksel istismar olarak tanımlanmaktadır (Tıraşçı ve Gören, 2007). Fiziksel istismar, tanımlanması ve belirlenmesi en kolay istismar türüdür. Çünkü fiziksel istismarın verdiği hasar ya da yaralanma genellikle gözle görülebilir şekildedir (Yaşar ve Akduman, 2007).

En çok görülen fiziksel istismar davranışları; kesici alet kullanma, ısırma, sigara ile yakma, tokat atma, yumruk atma, dişlerde kırılmalar, sarsma, zehirlemedir (Özdoğan, 2005'ten aktaran Durmuşoğlu-Saltalı, 2015; Yücel-Beyaztaş, Özen ve Bütün, 2014). Yaygın olarak görülen fiziksel istismar belirtileri ise, açıklanamayan yanıklar,

ısırlıklar, çürükler, siyah gözler, solmuş morluklar, diğer izler, kırık kemikler, yetişkinlerden korkma, evcil hayvanları kötüye kullanma gibi yaralama ve kazalardır (Child Welfare Information Gateway, 2013).

Türkiye, çocuklar için bir bayram günü (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı) ilan eden ilk ülke olmasına rağmen; geleneksel anlayışlar yüzünden ülkemizde çocuğun bilinçli bir gelişme ortamında büyümesi her zaman gerçekleşmeyebilir. “Kızını dövmezen dizini döver”, “Dayak cennetten çıkmadır” gibi atasözlerinin yanında; anne-babaların çocukları okula başladığında öğretmene “Hoca hanım, eti sizin kemiği bizim” gibi geleneksel terbiye anlayışı, çocukların istismar yaşantısı geçirmelerine neden olmaktadır. Türkiye’de tokat atmanın en çok kullanılan fiziksel istismar davranışı olduğu tespit edilmiştir (Beyazıt, 2015).

Dayak ve terbiye etme amaçlı kullanılan şiddet davranışları, uygulayan kişi tarafından zararı önemsenmeyecek boyutta olsa da istismara uğrayan çocuk için etkileri bir ömür boyu devam edebilmektedir. Bu duruma Türkiye’de halkla ilişkiler uzmanı denildiğinde akla ilk gelen isimlerden Betül Mardin örnek verilebilir. Betül Mardin, katıldığı bir eğitim konferansında çocukken İsviçreli dadısının dayak ve şiddetine maruz kaldığını ve bu nedenle 5 yaşına kadar konuşamadığını, 10 yaşında kendisiyle bu durumdan dolayı başkalarının alay edildiğini, 13 yaşına kadar da kekeme olarak kaldığını belirtmiştir. Ancak doktorlardan hayatı boyunca araba kullanamayacağını öğrendiğinde, bu fiziksel istismarın etkisinin sadece konuşmaya değil hayatının diğer alanlarına da yansıdığını acıyla fark etmiştir. Genel olarak, çocukların dövülmemesi gerektiğini belirterek fiziksel istismarın ve başkaları tarafından alay edilmesiyle de duygusal istismarın zararlarını vurgulamıştır (TEDX Konuşmaları, 2013).

Braquehais, Oquendo, Baca-García ve Sher (2010), erkeklerin kızlara göre daha fazla fiziksel istismara maruz kaldıklarını belirtmiştir. Ancak, Mavili (2014), fiziksel istismarın etkisinin en çok kadın ve çocuklara zarar verdiği görüşündedir. Dünya Sağlık Örgütü’ne (DSÖ) göre, yapılan uluslararası çalışmalardan ortaya çıkan sonuç, tüm yetişkinlerin dörtte birinin çocukluğunda fiziksel istismara uğradığı yönündedir (WHO, 2016).

2.1.2.2. Cinsel İstismar

Cinsel istismar, maruz kaldığı kötüye kullanımın hukuki anlam ve boyutunu algılayacak derecede yeteneği gelişmemiş olan, 15 yaşını tamamlamayan veya

tamamlamış çocuklara uygulanan her türlü cinsel davranışlar ile 15 yaşın üstündeki bireylere tehdit, hile ve irade yoluyla gerçekleştirilen cinsel davranışlardır (Ayrıl, 2010). Amerika'da kabul edilen CAPTA'ya (Çocuk istismarını Önleme ve Tedavi Kanunu) göre ise cinsel istismar, herhangi bir çocuğun, aile içindeki enstet ilişkilere maruz kalması, ailesi ya da başkaları tarafından tecavüze uğraması, cinsel olarak sergilenmek için kullanılması, çalıştırılması ve cinselliğinden yararlanılmasıdır (Child Welfare Information Gateway, 2011).

Çocukta oturma ve yürümede zorluk çekme, fiziksel aktivitelere katılmama, ani iştah değişiklikleri, tuhaf cinsel davranışlar, hamile kalma, yabancılara hızlı bir şekilde bağlanma davranışları görülmesi, ebeveyn ya da bakıcı tarafından çocuğun aşırı derecede korunması, gizli ve izole edilmesi, diğer çocuklarla temasının engellenmesi şeklinde görülen davranışlar cinsel istismarın belirtileridir (Child Welfare Information Gateway, 2013).

DSÖ'ye göre, uluslararası çalışmalar, dünyada her 5 kadından 1'inin ve her 13 erkekten 1'inin çocuklukta cinsel istismar yaşantısı geçirdiğini bildirmektedir (WHO, 2016). Cinsel istismarın bireye en büyük zararı toplum içinde damgalanması yani yaşadığı durumun ayıplanmasıdır. Bu damgalanma sonucu, istismar kurbanı, sosyal ilişkilerden kaçınmaya ve daha fazla yalnızlık yaşamaya eğimli olabilir (Blanchard-Dallaire ve Hébert, 2014). Cinsel istismar, bu nedenle kurbanlar tarafından açıklanması ve yaşantının olduğunun itiraf edilmesinin en zor olduğu kötüye kullanım türü olabilir. Braquehais ve diğerleri (2010) cinsel istismar yaşantısına en çok kadınların maruz kaldığını belirtmiştir.

Cinsel istismar yaşantısı geçiren bireylerde sosyal becerilerin gelişmesinde önemli bir faktör olan benlik saygısının ciddi bir hasar gördüğü, intihar düşüncelerinin arttığı gözlenmiştir (Taner ve Gökler, 2004). Sosyal ilişkilerden kaçınma, samimiyet korkusu, cinsel istismarın sosyal ilişkilere olumsuz etkilerinin örnekleridir (Dimitrova ve diğerleri, 2010). Yapılan çalışmalarda, cinsel istismar yaşantısı olan çocukların, sağlıklı sosyal ilişkiler kurmaları için sosyal beceri programlarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (Blanchard-Dallaire ve Hébert, 2014).

2.1.2.3. Duygusal İstismar

Duygusal istismar, bir çocuğun duygusal gelişimine ve benlik saygısına zarar veren, sevgi, destek ve rehberlik gereksinimlerinden alıkoymanın yanı sıra sürekli yapılan eleştiri, tehdit gibi davranışlardır. Fiziksel ve cinsel istismar gibi gözle görülür somut belirtilerinin

olmamasından dolayı kanıtlanması zor olan duygusal istismarın, sadece fiziksel ve zihinsel yaralanma olduğunda müdahale edilme şansı vardır ve diğer kötüye kullanımlar ortaya çıktığında görülmesi çok muhtemeldir. (Child Welfare Information Gateway, 2013; Yaşar ve Akduman, 2007).

Duygusal istismar, en yaygın istismar türü olmasına karşın, literatür incelendiğinde bu konuda diğer istismar türlerine göre (fiziksel istismar ve cinsel istismar) en az çalışmanın bu alanda yapıldığı görülmektedir (Aebi ve diğerleri, 2015; Wright, Crawford ve Del Castillo, 2009). Bunun nedeni, çocuğa yönelik duygusal istismarın, fiziksel ve cinsel istismar kadar zararlı olmayacağı gibi bir yanlış düşüncenin hakim olmasıdır (Armour, Elklit ve Christofferson, 2014). Aslında her fiziksel istismar ve cinsel istismarın yaşandığı bir durumda duygusal istismar yaşantısı da gerçekleşmiş olur (Pears, Kim ve Fisher, 2008).

Psikolojik istismar olarak da adlandırılan duygusal istismar, çocuğa en az fiziksel istismar ve cinsel istismar kadar zarar veren ve çocuktaki becerilerin gelişimini olumsuz etkileyen bir istismar türüdür (Vahl, Van-Damme, Doreleijers, Vermeiren ve Colins, 2016). Çocukta aşırı pasiflik ya da aşırı uyumlu olma, saldırganlık, sık sık sallanma, başını vurma, intihar girişimi görülmesi gibi durumlar duygusal istismarın habercisi olabilir. Duygusal istismara neden olan aile veya bakıcılar, çocuğu küçümser, sürekli suçlar, çocuğu aşırı derecede reddeder ve çocuğa ilgi göstermezler (Child Welfare Information Gateway, 2013).

Duygusal istismarın zararlı sonuçlarına endişe, depresyon, bedensel hastalıklar, kişilik bozuklukları ve psikoz örnek olarak verilebilir (Hernandez, Trout and Liu, 2016; Spertus, Yehuda, Wong, Halligan ve Seremetis, 2003).

Dünyadaki çocukların büyük bir bölümünün duygusal istismar ve ihmale maruz kaldığı bilinmektedir (WHO, 2016). Duygusal istismarın dışında, çocukluk çağı istismar yaşantıları içinde duygusal ihmalin de etkileri önemlidir. Çocuk ihmali olarak en sık ortaya çıkan ihmal türleri fiziksel ihmal ve duygusal ihmaldir (Taner ve Gökler, 2004; Turhan ve diğerleri, 2006).

2.1.2.4. Fiziksel İhmal

Çocukların giyim ve barınma ihtiyaçlarının karşılanmaması, yetersiz beslenmesi, banyo, diş, saç gibi öz bakımlarının yapılmaması, çocuğun yalnız bırakılması, çocuğun

sorumsuz kişilere emanet edilmesi, evlilik dışı ilişkiden doğduğunda aç bırakılıp kendi başına bırakılması, istemsiz gebeliklerde annenin bebeği düşürmek için kendini aç bırakması, çocuğun yaralanmasına ve zarar görmesine yol açacak ilaç zehirlenmesi, elektrik çarpması, kaynar su dökülmesi gibi ev içinde ve dışında oluşabilecek kazalar fiziksel ihmal olarak değerlendirilir (Child Welfare Information Gateway, 2013; Durmuşoğlu-Saltalı, 2015; Kurtoğlu, 2016; Yurdakök ve İnce, 2010).

Fiziksel ihmal de fiziksel istismar gibi kolayca saptanabilir ve somut olarak gözlenebilir bir istismar türüdür (Ünal, 2008). Çocukların tehlikelere ulaşabilmesi ihmali olarak nitelendirilen fiziksel ihmal sonucu çocuğun gelişiminde zayıflık ve gerilik görülebilir. Ülkemizde en çok sokak çocuklarında görülen ihmal türüdür (Kurtoğlu, 2016). Scher, Forde, McQuaid ve Stein (2004) yaptıkları çalışmada fiziksel ihmal, duygusal istismar ve duygusal ihmalin en sık görülen çocukluk çağı istismar yaşantıları olduğunu belirtmişlerdir.

2.1.2.5. Duygusal İhmal

Çocuğa gerekli sevginin ve ilginin gösterilmemesi gibi temel duygusal ihtiyaçlarının ihmal edilmesi, psikolojik bakım ihtiyaçlarının karşılanmaması, alkol ve uyuşturucu kullanmasına izin verilmesi, başarı ve başarısızlıklarının göz ardı edilmesi, her gelişim dönemine göre (bebeklik, çocukluk, okul, ergenlik) gerekli duygusal ihtiyaçlarının giderilmediği durumlar duygusal ihmal olarak tanımlanmaktadır (Child Welfare Information Gateway, 2013; Durmuşoğlu-Saltalı, 2015; Kurtoğlu, 2016).

Annesiz-babasız ya da kimsesizlerde en ağır etkilere sebep olan duygusal ihmal yaşantısı olan bireylerde, düşük olumlu duygular, düşük yaşam doyumu, içe kapanıklık, pasiflik, korkma, kaygı, mutsuzluk, sessizlik gibi belirtilerin yaşandığı söylenebilir (Çabuk, 2015; Kurtoğlu, 2016).

İstismar yaşantısının tanımlanması fiziksel ihmale göre daha zor olduğundan dolayı duygusal istismarda olduğu gibi duygusal ihmalde de istismar yaşantısının kanıtlanması güçtür (İ. Kaya, 2015).

2.1.2.6. Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Etkileri

Her bireyin davranışlarını etkileyen etmenler, kişinin çocukluk döneminden getirdiği algılayış, duyuş ve davranış alışkanlıklarıdır. Bireyi anlamak için çocukluk dönemi yaşantılarını incelemek önemlidir. Çocukluk dönemi benlik oluşumu ve sosyalleşmede

başlangıç teşkil ettiğinden dolayı, bu dönemin etkileri bir ömür boyu sürebilmektedir. Bu etkiler bireyin gelecekteki davranışlarının habercisi durumundadır (Cüceloğlu, 2013; Doğrucan ve Yıldırım, 2011). Çocuklar istismar yaşantısı geçirdiklerinde becerilerini geliştirme potansiyelleri de risk altına girmektedir (UNICEF, 2016).

Çocukluk döneminde yaşanan istismar yaşantıları, bireyin görüşlerinin kabul görmemesine, kaygı yaşamasına, ihtiyaçlarının engellenmesine, sevgiden yoksun bırakılmasına neden olabilmektedir (Saygılı, 2014). İstismara maruz kalan bireylerde alt ıslatma, yeme bozuklukları, parmak emme, beslenme bozukluğu, gelişimsel gecikmeler, suça eğilim, öğrenme bozukluğu, konuşma bozukluğu, zayıf akran ilişkileri, kendine zarar verme, depresyon, anksiyete, akademik başarıda düşüklük ve düşük benlik saygısına benzer problemlerin ortaya çıktığı görülmüştür (Bahar, Savaş ve Bahar, 2009; Croizer ve Barth, 2005; Fergusson, Boden ve Horwood, 2008).

Çocukluk çağında yaşanan istismar yaşantılarının çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalarda çocuğun sosyal, fiziksel, psikolojik, duygusal, davranışsal problemlerinin gelecekte de devam ettiği, yetişkinlik dönemlerinde duygularını kontrol etmede zorlandıkları ve sorunlu akran ilişkilerinin baş gösterdiği belirlenmiştir (Afifi ve diğerleri, 2008; Irmak, 2008; Kim ve Cicchetti, 2010; Pelendecioğlu ve Bulut, 2009; Street, Gibson ve Holohan, 2005; Trickett, Negriff ve Peckins, 2011). Sorunlu akran ilişkileri gelecekte sosyal zorluklar yaşanmasına sebep olabilmektedir (Graham ve diğerleri, 2010). Çocukluk çağında istismar yaşantısı olan bireylerin ruhsal problemlerle karşılaşma ihtimallerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Caspi ve diğerleri, 2008; Durmuşoğlu ve Yıldırım-Doğru, 2006).

2.1.3. Öğretmen, Okul ve İstismar

Türkiye’de toplumun yaşadığı sıkıntıların büyük bir bölümü sağlıksız insan ilişkilerinden kaynaklanmaktadır (Bacanlı, 2014). Toplumun sosyal yapısını oluşturan öğelerden olan çocukların bedensel ve ruhsal sağlıklarının korunması, gelişimlerini artıracak ortamların sunulması, her yönden eğitilmeleri ile toplumun geleceğini sağlam temele oturtabilmesi sağlanacaktır (Kocaer, 2006). Çocuklar, gelişimlerinin bir kısmını ailede tamamladıktan sonra okula başlar ve yaşamının büyük bir kısmını geçireceği eğitim hayatına adım atmış olur. Çocuğun gelişim döneminde kendini güvende hissettiği aile ortamı, istismar yaşayabileceği en riskli ortamdır (Bahar ve diğerleri, 2009). Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin de, çocukların en çok evde şiddet gördüğünü belirttikleri ortaya çıkmıştır (Dereobalı ve diğerleri, 2013). Ancak, öğretmenlerin de istismar

uyguladığı yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Z. Baltaş ve A. Baltaş (1989) anne-baba ve öğretmenleri karşılaştırdıkları araştırmada; çocuğa yönelik en olumsuz ve zedeleyici tutumların öğretmenlerce gerçekleştirildiğini tespit etmişlerdir (Cüceloğlu, 2013).

İhmal ve istismarın etkileri tamamen ortadan kaldırılamasa da olumsuz etkilerinin azaltılması için başta sosyal devlet olmak üzere herkese görev düşmektedir (Mavili, 2014). İstismar konusunda ailelerin duyarlı oldukları kadar, öğretmenlerin de duyarlı olmaları gereklidir. Öğretmen, çocukları istismarın etkileri, istismar uygulayanların özellikleri ve neler yapılacağı konusunda bilgilendirmeli, çocuğun istismar yaşantısını anlatmasını teşvik etmelidir (Ayrıl, 2010).

Öğretmenler, aileden sonra çocuğun en çok zamanını geçirdiği kişilerin başında gelmektedir. Çocuklar, evin dışında vakitlerini en çok okulda geçirdikleri için, çocukların davranış değişimlerini izleme, çocuk istismarının farkında olma, istismarı önleme ve gerekli noktalara bildirme konusunda öğretmenlerin çok önemli bir görevi vardır. Öğretmenler, sınıf ve okul ortamında çocukları akranlarıyla birlikte gördüğü için çocuklar arasında istismar yaşantısı olanı fark etme konusunda zorlanmayabilir. Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmali yönelik bu görevleri yerine getirebilmesi için istismar konusunda bilgi ve risk düzeylerinin yeterli olmasına ihtiyaç vardır (Dilsiz ve Mağden, 2015).

İstismar farkındalığı ile ilgili çalışmalarda, öğretmenlerin büyük çoğunluğu istismar ile ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını, istismar vakası ile karşılaştıklarında nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini bilmediklerini ve bu konuda bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir (Dilsiz ve Mağden, 2015; Gallagher-Mackay, 2014; Sağır ve Gözler, 2013). Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin fiziksel ihmali, duygusal ihmali ile karıştırdıkları; ancak çocuk istismarı ve ihmali konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenler, istismar yaşantısı olan çocuklarla sıklıkla karşılaştıklarını, istismar ve ihmalin önlenmesi konusunda kendilerinin bilgilendirici olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir (Dereobalı ve diğerleri, 2013). Türk Ceza Kanununun 279. maddesine göre çocuk istismarı ve ihmali ile karşılaştıklarında, birer kamu görevlisi olan öğretmenler de bildirim yapmak zorundadırlar (Budak, 2015; Yurtcan, 2006).

Geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adayları, ileride eğitimlerinden sorumlu oldukları çocukların istismar yaşantılarının farkına vararak çocuğa olası zararları en aza indirebilirler. Ancak, bu durum kendilerinin de geçmişte istismara uğrayıp

uğramadığına bağlıdır. Çünkü istismar yaşantısı olan bir öğretmenin de çocuklara aynı davranışları yansıtacağı muhtemeldir. Bundan dolayı, birer üniversite öğrencisi olan öğretmen adaylarının istismar yaşantıları belirlenerek, bu konuda önlemler alınması, gelecek nesillerin sağlıklı gelişimi için de son derece önemlidir (Kulakçı-Altınbaş, Korkmaz-Aslan, Kuzlu-Ayyıldız, Niyazi-Ayoğlu ve Veren, 2016). Öğretmen adaylarının çocukların yaşadığı istismar konusunda farkındalıklarının artırılmasının, istismar vakalarının önlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2. Sosyal Beceri

2.2.1. Sosyal Becerinin Tanımı

Maslow'a göre insanların fiziksel, sosyal, güvenlik, kendine saygı, kendini gerçekleştirme ihtiyaçları vardır. Yaşadığı toplumda sevilme, sevmek, kabul edilmek, iletişim kurmak gibi sosyal ihtiyaçları olan birey bu gereksinimlerini karşılayarak iyi ilişkiler geliştirmeyi amaçlar (Okumuş, 2011). Bu amacın gerçekleştirilmesi için sağlıklı bir sosyal gelişim döneminden geçmek önemlidir. Sosyal gelişim; yaş, cinsiyet, ailedeki doğum sırası, kardeş sayısı, dili, ailenin gelir durumu, arkadaş ilişkileri, anne-babanın çocuk yetiştirme tutumu gibi birçok değişkenden etkilenebilmektedir (Durualp, 2014).

Sosyal gelişim ile ilgili farklı kavram ve tanımlar bulunmaktadır. Sosyal beceri de bu farklı kavramlar arasındadır. Başkalarının ne hissettiğini, düşündüğünü sezebilme becerisi bir ilişki kurmada sosyal açıdan iyi bir başlangıç sayılabilir; ancak bu beceri verimli bir etkileşim ortamı sağlamanın garantisini veremez. Pürüzsüz ve etkili ilişkiler kurmak için gerekli beceriler sosyal becerilerdir (Goleman, 2016). Kişilerarası iletişimin başarılı olmasının altında sosyal beceri faktörü yatar. Sosyal zekanın temel bileşenleri olan sosyal beceriler; kendini sosyal etkileşimler içinde ifade edebilme yeteneğini, farklı sosyal durumları "okumak" ve "anlamak" yeteneğini, sosyal roller bilgisini, normlar ve senaryoları, kişilerarası problem çözme becerilerini ve sosyal rol yapma becerilerini içerir (Riggio ve Reichard, 2008).

Sosyal beceriler, başkaları hakkındaki sezgilerimizi oluşturan sosyal farkındalığı kullanarak ne yaptığımız ile ilgilidir (Goleman, 2016). Bacanlı (2014), sosyal beceriyi, sosyal farkındalık ile kazanılan bilgilerden ziyade, diğer kişilerle etkililiği ve devamlılığı olan ilişkiler kurmaya yarayan bir süreç olarak tanımlar. Gresham (2016) ise sosyal becerileri, bir kişinin sergilediği belirli davranışlar sınıfı ve sosyal görevlerin başarıyla yerine getirilme becerisi olarak tanımlar.

Gülay ve Akman (2009), sosyal becerilerin, bireyin etkileşimde bulunduğu ortamlarda olumlu dönütler almasını sağlayan, sosyal ilişkileri başlatan ve devam ettiren öğrenilmiş davranışlar olduğunu belirtmişlerdir. Meadan ve Monda-Amaya (2008) ise sosyal becerilerin, sosyal yeterlikle bütünleşebilen öğrenilen davranışlar olduğunu ifade etmiştir.

Burger (2006) sosyal beceriyi, iki veya daha çok kişinin kendi aralarında eğlenceli ve anlamlı bir konuşma gerçekleştirme yetisi olarak tanımlamaktadır. Sosyal beceri düzeyini artırmanın en iyi yollarından biri başkalarıyla iletişim kurmaktan, yani konuşmaktan geçmektedir.

Ersanlı (2012), sosyal beceriyi, kişinin çevresindekilerle etkileşimde bulunma ve bu etkileşimi devam ettirme becerisi olarak tanımlamakta ve sosyal becerinin doğumdan başladığını ifade etmektedir. Sosyal becerilere; beden dilini, sesini etkili kullanma, sağlıklı ilişkiler kurma, kendini ifade etme, kendine güven duyma, olumlu-olumsuz geri bildirimde bulunma, reddedildiğinde bununla başa çıkabilme, akran ortamında öfke ve kızgınlığını koruyabilme, hakkını savunabilme örnek olarak verilebilir.

Sosyal beceriler, bireylerin birbirleriyle iletişim kurmalarını ve etkileşimde bulunmalarını sağlayan etkenlerdendir. Sosyal beceri ile ilgili literatürde yapılan tanımlamalar incelendiğinde sosyal becerilerin, öğrenilebilen veya öğrenilmiş, sosyal yeterlikle ilişkili, bireyin mesaj almasında ve göndermesinde kullanılan, kişilerarası ilişkilerde etkileşimi başlatan ve devam ettiren sözel ve sözel olmayan davranışlar olduğu söylenebilir.

Çocuklardaki sosyal becerilerin gelişmesi ile saldırgan davranışlar azalır, aile ilişkileri güçlenir, sağlam akran ilişkileri kurulur, işbirliği ve paylaşma artar (Durualp, 2014). Sosyal becerilerin uygun eğitim programları kullanarak geliştirilebildiği, yapılan araştırmalarla da kanıtlanmıştır (Dereli-İman, 2014; Durualp ve Aral, 2010; Villares, Brigman ve Peluso, 2008).

2.2.2. Sosyal Yeterlik

Sosyal kabulü artıran sosyal beceriler, sosyal yeterliğin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Sosyal yeterlik, kişinin edinmiş olduğu sosyal becerileri sergilemesiyle çevresinden aldığı dönüt olarak tanımlanabilir. Trower (1982) sosyal yeterliği, "becerikli davranışı ortaya koyma yeteneğine sahip olma" olarak tanımlamaktadır (Aktaran Bacanlı,

2014). Denham ve diğerlerine (2003) göre ise sosyal yeterlik, öncelikle bireysel olan sosyal, duygusal ve bilişsel beceriler ile davranış ve motivasyonları içermektedir.

Bireyin sosyal gelişimini etkileyen sosyal beceri, sosyal yeterliği de kapsamına aldığı için sosyal yeterlik kazanımında gerekli olan davranışları da ifade etmelidir (Johns, Crowley ve Guetzboe, 2005). Sosyal yeterliğin belirlenmesi için öncelikle sosyal becerilerin belirlenmesi gereklidir (Bacanlı, 2014).

2.2.3. Sosyal Beceri Yetersizlikleri

Okul öncesi dönemde sosyal yeterliğini kazanamayan çocuklar; depresyon, kaygı, içe kapanıklık, akademik başarısızlık, okulu bırakma isteği, ailesi, akranları ve çevresindeki diğer insanlarla problem yaşama gibi olumsuz durumlara karşılaşabilmektedir (Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal becerilerde yetersiz olan bireylerin yaşadığı durumlara ilişkilerde saldırgan tutumlar göstermek, başkalarıyla olan etkileşimde çeşitli sorun yaşamak örnek verilebilir. Bu yetersizlik aynı zamanda bireyde, depresyon, içe kapanıklık yaşanmasına ve başarının sürekli düşmesine de yol açabilmektedir (Ersanlı, 2012). Sosyal yetersizlik sonucu küçük yaşlarda, şiddet, sigara bağımlılığı, olumsuz çatışma, düzensiz beslenme ve uyku alışkanlıklarına benzer davranışların arttığı ve yetişkinlik döneminde bu davranışların bireyi ciddi boyutlarda olumsuz etkilediği görülmüştür (Burke, 2002).

Sosyal becerilerden yoksun bireylerin yaşadığı problemlerden biri de yalnızlıktır. Akranlarıyla ve çevresiyle iletişimi başlatamama nedeniyle etkileşim kuramadığını düşünerek yeni arkadaş edinme olasılıkları da düşmektedir. Sonuç olarak da, birey yalnız kaldığı için sosyal becerilerini geliştirecek ortamı da bulamamaktadır (Burger, 2006).

2.2.4. Sosyal Becerilerin Ölçülmesi

- Başkaları (Öğretmen, akran, ebeveyn) tarafından yapılan derecelendirmeler: Bireyi tanıyan ebeveynler, arkadaşlar, öğretmenlerin doldurdukları, bireyin sosyal beceri ve yeterliklerini belirlemekte kullanılan ölçme aracıdır. Daha sağlıklı sonuçlar almak için sadece 1 kişiden değil, bireyi tanıyan farklı gruptan bilgi almak gereklidir (Gülay ve Akman, 2009).

- Sosyometrik teknikler: Akran değerlendirmesi diye de bilinen bu teknikte çocuk ya da bireylerin bir sınıfta, grupta ve benzeri ortamda etkileşimde olduğu akranlarını,

isimlerini verip bu isimleri derecelendirmesiyle sosyal becerilerin belirlenmesini amaçlayan ölçme araçlarıdır.

- Kendini anlatma ölçekleri: Sosyal beceri gelişimini belirlemek için kişinin kendi kendini rapor ettiği değerlendirme tekniğidir. Uygulanması ve cevaplanmasındaki kolaylık nedeniyle sıklıkla kullanılan bir ölçme aracıdır. Sosyal beceri, sosyal anksiyete, iletişim becerileri, vb. için geliştirilen ölçekler bu grupta yer almaktadır (Bacanlı, 2014; Gülay ve Akman, 2009).

- Görüşme: Vaka incelemesi olarak da bilinen ve bireyin kendisi, öğretmeni, ailesi ve arkadaşlarından, bireyin sosyal becerileri ile ilgili bilgi almak için kullanılan bir değerlendirme tekniğidir. Gözlenen sosyal davranışların tanımlanmasını sağlar. (Bacanlı, 2014; Gülay ve Akman, 2009).

- Gözlem: Başkası ile ilgili fikir veren gözlem tekniğinde, bireyin öğretmeni, ebeveyni veya başkası tarafından sosyal becerilerini belirlemek için kişi hakkındaki rapor ve yargıların, davranışlarının gözlenmesidir. Gözlemin nerede ve nasıl yapılacağı ile ilgili plan hazırlanmalı, gözlem sırasında toplanan veriler kaydedilmelidir (Bacanlı, 2014; Gülay ve Akman, 2009).

- Anekdöt kayıtları: Bir çocuğun veya bireyin, bulunduğu ortamda tipik bir sosyal becerisinin ayrıntılı bir şekilde belirlenmesini sağlar. Gözlem ve anekdot arasındaki fark, anekdotun sadece bir öğrenci ve o öğrencinin sadece bir becerisine odaklanmasıdır (Gülay ve Akman, 2009).

- Ev ziyaretleri: aile katılımını ve çocuğu tanımayı sağlayan bir tekniktir (Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal becerilerin belirlenmesinde kullanılan farklı teknikler olduğu görülmektedir. Bu teknikler arasında hangisinin daha iyi olduğu ile ilgili bir yorum yapmak doğru olmaz. Çünkü duruma ve davranışa göre her tekniğin ayrı ayrı kullanılacağı bir alan vardır. Birlikte kullanılabilecekleri gibi tek başına da kullanılabilirler. Gresham (2016), ergenlerin ve çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi ile ilgili çalışmasında literatürde sıklıkla kullanılan 100'e yakın sosyal beceri ölçeğinin olduğunu belirtmiştir. Matson ve Wilkins (2009) çocuklar için kullanılan 48 sosyal beceri ölçeği olduğunu tespit etmiştir. Bu ölçekler arasında Türkiye'den sadece Bacanlı ve Erdoğan'ın (2003) uyarlamış olduğu Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği yer almaktadır. Aşağıda son yıllarda sosyal becerileri değerlendirmek için geliştirilen ve uyarlanan ölçme araçları yer almaktadır:

- Lise Öğrencileri İçin Sosyal Beceri Ölçeği: Sharma ve Mehra (2016) tarafından geliştirilen ölçek, 3 alanda sosyal beceri ölçümü yapmaktadır: 1) etkili iletişim, 2) empati, 3) kişilerarası ilişkiler. 17 olumlu, 18 olumsuz toplam 35 maddeden oluşan ölçek, yapılan analizler sonucunda 14 maddenin çıkarılmasıyla 21 madde ile sınırlı kalmıştır. Ölçek, öğretmenler tarafından lise öğrencilerinin sosyal becerilerini değerlendirmek için kullanılabilir.

- Arkadaşlık ve Sosyal Beceri Testi: Whiteside ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen ölçek çocukların sosyal becerilerini ve akran ilişkilerini belirlemek için kullanılan bir ebeveyn değerlendirme ölçeğidir. Sosyal beceriler, arkadaş etkileşimi, akran mağduriyeti, olumsuz akran davranışları ve sosyal endişe boyutu olmak üzere 5 faktör ve 25 maddeden oluşmaktadır.

- Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ): Ataş, Efeçinar ve Tatar'ın (2016) geliştirmiş olduğu 4-15 yaş arasındaki çocukların ve ergenlerin sosyal becerilerini değerlendirmek için kullanılan; ilişki başlatma ve sürdürme becerileri, atılganlık becerileri, duygulara yönelik beceriler, saldırgan davranış ve dürtülerle başa çıkma becerileri, sorun çözme becerileri, plan yapma, grupla etkileşim ve bir iş yürütme becerilerinin olduğu 7 alt boyut ve 76 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır.

- Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Puanlama Ölçeği (Çince): Ölçeğin orijinal formu Gresham ve Elliot (2008) tarafından geliştirilmiş; Cheung, Siu ve Brown (2017) tarafından ölçeğin Çinceye uyarlaması yapılmıştır. SSIS-RS olarak da bilinen ölçek; 5-18 yaşları arasındaki çocuk ve ergenlerin sosyal becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmen, veli ve öğrencilerce doldurulabilmektedir.

- Lise Öğrencileri Sosyal Beceriler Ölçeği: Wang ve Lin (2015) tarafından geliştirilen, sınıfta öğrenme becerileri, iletişim becerileri, bireysel girişim becerileri, etkileşim becerileri ve işte sosyal beceriler alt faktörlerinin oluşturduğu 5'li likert olarak hazırlanan ve 52 maddeden oluşan lise öğrencilerinin sosyal becerilerini ölçmek için kullanılan bir değerlendirme aracıdır. Sınıf öğretmenlerinin doldurduğu geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

- Sosyal Beceri Envanteri (SBE): Bireylerin genel sosyal yeterliklerini ölçmek için Riggio (1986) tarafından geliştirilen ve Yüksel (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 90 madde ve altı faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin kısa formu da bulunmaktadır. Koydemir (2006) tarafından İngilizce kısa formunda yararlanarak geliştirilen kısa form ise 30 maddeden oluşmaktadır.

- Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY): Matson, Rotatori ve Helsel (1983) tarafından geliştirilen ölçek, çocuk ve ergenlerin sosyal becerilerini belirlemek için kullanılan ve 12 dilde uyarlanmış versiyonu bulunan iki alt

ölçekli bir değerlendirme aracıdır (Matson ve Wilkins, 2009). Öğretmen formu ve öğrenci formu olmak üzere iki ayrı formu bulunan ölçek, 5li likert tipinde bir ölçektir. Öğretmen formu 64; öğrenci formu 62 maddeden oluşmaktadır (Bacanlı, 2014; Bacanlı ve Erdoğan, 2003).

2.2.5. Sosyal Becerinin Boyutları

Riggio (1986) temel sosyal becerilerin anlatımcılık ve duyarlık olduğunu ve mesajların alımı ve gönderiminde bu iki beceriden faydalandığını söylemektedir. Sosyal Beceri Envanterinde yer alan altı boyut duygusal ve sosyal ana başlıkları altında toplanır. Bu ana başlıklar altında anlatımcılık, duyarlık ve kontrol, duygusal ve sosyal becerilerin her ikisini de temsil etmektedir. Anlatımcılık, mesaj gönderim becerisi; duyarlık, mesajların yorumlanma becerisi; kontrol ise iletişimsel süreci düzenleme becerisidir (Yüksel, 2004).

- **Duyuşsal Anlatımcılık:** bireyin sözel olmayan iletişim becerileridir. Duyuşsal mesajların gönderilmesi ile ilgili becerileri ölçer. Kişilerarası ilişkilerde sözel olmayan mesajın yönünü de ölçebilmektedir. Cana yakın, hayat dolu, başkalarında pozitif etki bırakan kişilerin bu becerileri yüksektir. Örnek madde: “Üzüntülü ve mutsuz olduğum zaman başkalarının bunu anlaması zordur”.

- **Duyuşsal Duyarlık:** Başkalarının duyuşsal ve sözel olmayan mesajlarını doğru yorumlamakta, anlamada, sözel olmayan mesajlara karşı duyarlı olmada, empati kurmada kullanılan becerilerdir. Duyuşsal duyarlığı yüksek bireyler; sempatik, özgür ve duyarlıdır. Örnek madde: “Başkalarıyla olan ilişkilerini izleyerek bir insanın karakterini kolayca anlayabilirim”.

- **Duyuşsal Kontrol:** Bireyin kendi duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini, bulunulan ortama, zamana göre düzenleyebilme, kontrol edebilme becerileridir. Öz saygıları yüksek, özgür ve rahat bireylerin duyuşsal kontrol becerileri yüksektir. Gerektiğinde duygularını bir maske altında gizleyebilmekte aktörler gibi ustalaşabilirler. Örnek madde: “Gerçek duygularımı kolayca başkalarından saklayabilirim”.

- **Sosyal Anlatımcılık:** Bireyin sözel olan anlatım becerisidir. Bu beceriye sahip bireyler; kişilerarası bir iletişimde konuşma, iletişimi başlatma, devam ettirme, konuşmayı yönlendirme becerilerine sahiptirler. Cana yakın, sevilen ve sosyal bireylerin sosyal anlatımcılık becerileri yüksektir. Örnek madde: “Bir hikaye anlatırken konunun anlaşılması için genellikle pek çok el kol hareketi yaparım”.

- **Sosyal Duyarlık:** Bireyin, başkalarının sözel olan mesajlarını doğru yorumlama, anlama, bu mesajlara duyarlı olma, uygun sosyal davranışları, durumları, kuralları anlama ve gerçekleştirme becerileridir. Sosyal duyarlığı yüksek olan bireyler, iyi birer dinleyici ve izleyicidirler. Örnek madde: “Bazen başkalarının bana söylediklerini sanki çok kişisel olarak alıyorum”.

- **Sosyal Kontrol:** Bulunulan ortama kolayca uyum sağlama, ortamda girişken veya lider özelliğini ortaya koyma, sosyal durumlara ayak uydurma ve sosyal rol oynama becerileridir. Sosyal kontrol becerisi yüksek bireyler aktif, özgüvenli ve sosyal olarak akıllıdır. Örnek madde: “Grup tartışmalarını yönetmekte genellikle çok başarılıyım”, (Riggio ve Reichard, 2008; Yüksel, 2004).

2.2.6. Sosyal Becerilerin Önemi

Sosyal becerileri gelişmiş bir birey, çevresinde kabul gören, sevilen, popüler olan, arkadaş bulmakta güçlük çekmeyen, saldırgan davranışları olmayan, öfkesini kontrol edebilen, stresli durumlara başa çıkabilen, sosyal problemleri çözmede başarılı olan kişidir (Gülay ve Akman, 2009).

Metin (2011), sosyal becerilerin önemini, çocukların başkalarıyla etkili iletişim kurmalarında ve kişilerarası ilişkilerde karşı tarafın davranışlarını daha iyi anlamada daha başarılı olmalarını sağlayan beceriler olarak açıklar.

Çocukluk döneminde başlayan sosyal gelişim sürecinin olumlu geçmesi, bireyin kurduğu ilişkilerin daha anlamlı ve sağlıklı olmasını sağlar. Sosyal beceri, çocukluk döneminde aile, okul ve arkadaş çevresinden kazanıldığı için öğretmenlerin bu becerilerin gelişmesinde büyük önemi bulunmaktadır (Özabacı, 2004).

Kasatura (1991) çocukların, sadece ders anlatıp öğretim yapan öğretmenler yerine; şakacı, anlayışlı, olgun, çocukların kişilik özelliklerinin farkında olan sosyal becerileri gelişmiş öğretmenleri olmasını istediklerini ifade etmiştir (Aktaran; Tosuntaş-Karakuş, 2006).

Sosyal beceriler; öğretmen ve çocuk arasında sosyal etkileşimi sağlayarak öğrenmeye katkı sunması, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı için önemlidir (Väyrynen ve diğerleri, 2016).

Toplumların geleceğini şekillendirecek olan bireylerin sosyal becerilerinin gelişmiş olması ile hem toplum hem bireyler kazançlı çıkacaktır.

2.2.7. Öğretmen ve Sosyal Beceri

Doğumdan itibaren başlayan gelişim sürecinde anne-babalara önemli görev düştüğü bilinmekle beraber, erken yaşlarda çocukların eğitiminden sorumlu olan öğretmenler de sosyal becerilerin gelişiminde sorumluluk sahibidir (Berry ve O'Connor, 2010). Özcan (2011), öğretmen adayını; çocuk ve gençlerin nasıl geliştiğini, nasıl öğrendiğini bilen; öğrenme fırsatları sağlayan, iletişim ve bilgi becerisi gelişmiş olan, hangi eğitim etkinliklerini uygulayarak çocuk ve gençlerin fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin destekleneceğinin farkında olan eğitim görevlileri olarak tanımlamıştır. Ertuğrul (2011), öğrencileri ile güzel konuşan, iletişim yeteneği olan, öğrencilerini dışarıda da izleyen ve onları iyi tanıyan, davranış bozukluğu olan öğrencilerinin gelişimlerini takip eden, ev ziyaretleri yaparak öğrencisinin okul dışındaki gelişimini de takip eden öğretmenleri ideal ve tercih edilen öğretmenlerin nitelikleri olarak ifade etmiştir.

Sosyal beceriler konusunda farkındalığı yüksek olan bir öğretmen, öğrencilerinin sorunlarını çözmesi için bu konuda öğrencilerine gerekli desteği verme ihtiyacı hisseder. Öğretmen destek vermediği zaman, öğrenci, arkadaş ve aile ortamında nasıl davranacağını bilemeyerek, herhangi bir sosyal ortama da giremeyerek kendini ezilmiş hissedebilir (Dökmen, 2001). Öğretmenler sadece okul ve sınıf ortamında değil, çevresinde ve toplumda meydana gelen değişikliklere göre de, bilgi birikimini ve becerilerini artırma gayreti içinde olmalıdır (Özkan, 2004). Çünkü öğretmen sosyal rolü gereği, sadece sınıf ortamındaki rol arkadaşları olan öğrenciler ile değil; okuldaki arkadaşları, idareciler, veliler, okul dışındaki tanıdıkları, müfettişler ile de sosyal olarak iletişim halinde olmaktadır (Vural, 2004). Çevresinde sosyal bir role sahip öğretmenlerin yapacağı en önemli eylemlerden biri sürekli olarak kendini geliştirmektir (Güven, 2001).

Öğretmenlerde sosyal beceriler, öğrenciler ve diğer okul personeli ile uygun iletişim kurmayı, öğrencilerle kolektif çalışabilmeyi sağlar. Sosyal beceri unsurları birbiri ile ilişkili olduğundan dolayı, öğretmenler sosyal becerilerin tamamını kazanmış olmalıdır. Bu becerilerden birine ya da bazılarına sahip olmak öğretmen için yeterli olmayacaktır (Girgin, Çetingöz ve Vural, 2011).

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi, öğrencinin öğrenme düzeyini ve öğrenme kalıcılığını artırdığından dolayı öğretmenlerin genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik donanımlarının üst seviyede olması gerekir (Dilekman, 2008; Karacaoğlu, 2008). Öğretmen ve öğrenci arasında özel bir ilişki kurularak etkili olan öğrenme sürecinin öğretmenin sosyal becerilerine bağlı olduğu düşünüldüğünde yetiştirilecek öğretmen

adaylarının da bu yönde becerilere sahip olmaları sağlanmalıdır (Tepeli ve Arı, 2011). Girgin ve diğerleri (2011), kazanılması gereken sosyal becerilerin alt boyutları birbiri ile ilişkili olduğu için öğretmenlerin her beceriyi kazanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu becerileri kazanan öğretmenin nitelikleri incelendiğinde, öğrencisini benlik saygısını destekleyen, sözel olan ve olmayan mesajları alıp vermede öğrencisini dinleyen, ona değer veren, içsel motivasyonlarını destekleyen, işbirlikçi, derslerini öğrencilerin becerilerini geliştirecek şekilde tasarlayan bir öğretmen profili ile karşılaşılr (Jennings ve Greenberg, 2009; Yüksel, 2001). Öğretmenlerin sosyal becerileri kazanmamış olması, öğrencilerinin akademik başarılarının düşmesine ve olumsuz davranışlarının artmasına yol açmaktadır (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003'ten aktaran; Jennings ve Greenberg, 2009).

Sosyal gelişimin ilk başladığı yer olan ailede, bireyin aile fertleriyle sosyal ilişkisi olmadığı zaman, dışarıdaki hayatında da sosyallik gösteremez. Akranlarıyla ve öğretmenleriyle kurduğu sağlıklı ilişkiler, bireyin okula daha çok adapte olmasını ve sorunlu davranışların engellenmesini sağlar (Baker, Grant ve Morlock, 2008).

Sosyal becerileri yüksek öğretmenlerin öz farkındalık düzeyleri ve sosyal farkındalıkları yüksektir. Bu öğretmenler, sınıfta etkili bir sınıf yönetiminin yanı sıra, çatışma durumlarının çözümünde etkili iletişimi kullanmaları, farklı kültürel özellikleri bilen ve bu özellikleri aile, çocuklar ve iş arkadaşları ile kurduğu iletişime yansıtan nitelikleriyle, öğrencilerin bu davranışlardan pozitif etkilenmesini sağlarlar (Jennings ve Greenberg, 2009; Türkan, Aydoğan ve Sezer, 2017).

Çocukların sosyal becerileri kazanmasında rolleri büyük olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sahip olması gereken niteliklerin sınırlı olmadığı, yapılan çalışmalardan anlaşılmaktadır. Özellikle sosyal becerisi gelişmiş bir öğretmenin, sınıftaki atmosfere olumlu etkileri göz önüne alındığında, yapılması gereken, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sosyal becerilerini etkileyen değişkenleri belirlemektir (Seven ve Yoldaş, 2007).

2.3. Çocukluk Çağı İstismar Yaşantıları ile Sosyal Beceri Arasındaki İlişki

Kişisel, sosyal ve duygusal gelişim birbirleri ve diğer gelişim alanları ile bağlantılıdır. Örneğin zihinsel gelişimde beliren gerilikler çocuğun sosyal gelişimini ve duygusal gelişimini olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Bu gelişim alanları gerek kalıtımsal

gerekse çevresel faktörlerden etkilenebilmektedir (Cirhinlioğlu, 2015). Duygusal, sosyal ve psikolojik olarak gelişmemiş bir bireyin, geçmişte örselenmiş ya da istismar yaşıyor olma ihtimali yüksektir.

İstismar kurbanı olan çocuklarda aşırı gerginlik, kurallara karşı gelme, suçluluk hissi, geç konuşma, depresyon, ruhsal bunalım, utangaçlık, başarısızlık, alt ıslatma, saldırganlık, kendine ve başkalarına zarar verme görülebilmektedir. İstismarın etkisi uzun yıllar sürebileceğinden bu olumsuzlukları yaşayan bireyler sosyal becerilerini geliştirme fırsatını yakalayamazlar. Ayrıca, bu olumsuzluklar bireyi toplumdan daha çok soyutlaştıracak ve diğer istismar kurbanı gruplarıyla zaman geçirecek durumları daha da kötü bir hal alacaktır (Gülay ve Akman, 2009).

Çocuk istismarı, depresyon, stres ve sosyal izolasyon gibi olumsuz etkilere yol açmaktadır (Dubowitz ve Bennett, 2007). Olumsuz etkiler sonucunda bireyin yalnızlaşması ve akran ilişkilerinde problem yaşaması muhtemel bir sonuçtur. İstismara uğrayan bireylerin akranlarıyla ilişkilerinde daha fazla problem yaşamaları riski bulunmaktadır. (Blanchard-Dallaire ve Hébert, 2014).

Aile içinde meydana gelen kavgalarda ve tartışmalarda çocuk olumsuz etkilenir, bazen kendini suçlu hissedip psikolojik sorunlar yaşayabilir, dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite sorunu baş gösterebilir. Ailede görülen bu kavgalarla çocuk gelecekte evlilik hayatında ve yetişkinlikte benzer davranışları sergileyebilir (Güneş, 2014). Aileden kaynaklı istismar veya ihmal, bireyin akran ilişkilerinde problemler yaratır. Bu problemler, iletişimde rol alan sosyal becerileri, güveni, akranlarla yakın ilişkilerin oluşmasını sağlayan duygusal becerileri de olumsuz etkiler (Sperry ve Widom, 2013). Eaves, Prom ve Silberg (2010), ebeveynlerden kaynaklanan çocuk ihmalinin ebeveynler ile çocuk arasındaki ilişkilere zarar verdiğini, bunun sonucunda çocuğun akranları ile olan ilişkilerine de yansıtıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu çocuklar, ailesi ve akranlarıyla olan iletişim ve sosyal sorunlarını öğretmenine de yansıtabilecekleri için bu sorunlar, öğretmenin çocuk ile ilgili olumsuz olgular oluşturmasına ve kaygı duymasına sebep olabilir (Rudasill, Gonshak, Pössel, Nichols ve Stipanovic, 2013).

Öğretmenler, istismara uğrayan çocukların daha az sosyal yeterlilik gösterdiğini ve akranları tarafından daha az kabul gördüklerini ifade etmişlerdir (Blanchard-Dallaire ve Hébert, 2014). Ayrıca, duygusal istismar ve ihmale maruz kalmış çocuklar, öğretmenleri ve akranları ile olan ilişkilerinde zorluklar yaşamaktadır (An, Lee ve Chung, 2013; Rudasil ve diğerleri, 2013).

Mavili (2014), hizmet içi eğitimlerde ele aldığı grup uygulamalarında, öğretmenlerin yaşamlarındaki rolleri ile ilgili farkındalıklarının arttığını ve ihmal davranışlarını kontrol altına almayı başarabildiklerini tespit etmiştir. Öğretmenlerin çocuklarla kurduğu sağlıklı bir iletişimin, ebeveyn istismarı ve ihmali ile bir çocuğun duygusal / davranışsal sorunları arasında arabuluculuk yapacağı varsayılmaktadır (Ban ve Oh, 2016).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.4.1. İstismar İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.4.1.1. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Minto, Hornsey, Gillespie, Healy ve Jetten (2016), çocuklara yönelik cinsel istismar vakaları ile ilgili kurumların yeterli yanıt vermemesi sonucu aynı grup ya da organizasyonda yer alanların ittifaklarının rolünü araştırmışlardır. Çalışma grubundakilere bir Katolik rahibin çocuğa yönelik cinsel istismar suçlaması hakkında bir makale verilmiştir. Sonuçlarda, Katoliklerin, Katolik olmayanlara göre kiliseye sahip çıkmaya daha eğilimli oldukları; Katoliklerin grup sadakatinin cinsel istismar suçunu örtbas etmede başarılı olabilecekleri görülmektedir. Çalışmanın sonunda bu tür grup işbirliği ya da insanların din görevlilerine olan inançlarından dolayı kilisenin bu tür suçlamalara karşı araştırma yapılmasını engelleyecek mekanizmaları kazandığı ifade edilmiştir.

Thompson ve diğerleri (2015) boylamasına yaptıkları çalışma ile 802 kişinin farklı yaş aralıklarındaki olumsuz çocukluk tecrübelerini izleyerek, bu olumsuzlukların bireyin sağlığına olan etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada, olumsuz çocukluk deneyimleri geçiren bireylerin sağlık endişelerinin arttığı ve bu tecrübelerin bireyin fiziksel sağlığını tehlikeye attığı belirtilmiştir. İhtiyaç duyduğunda sağlık hizmeti alamayan az sayıda gencin de olduğu ifade edilmiştir. Kronik olumsuz çocuk deneyimlerini gidermek veya azaltmak için uygun müdahale stratejilerinin işe koşulmasının önemi çalışma sonunda vurgulanmaktadır.

Gallagher-Mackay (2014), ebeveyn, müdür, sosyal hizmet uzmanları ve öğretmenlerden oluşan 38 kişiyle derinlemesine görüşmeler yaparak, öğretmenlerin, çocuk istismarı ve ihmali bildirme konusundaki çelişkilerinin ardındaki tutumlarını incelemiştir. Görüşmeden elde edilen veriler, çocuk istismarı ve ihmali bildirme ile ilgili kararların nasıl alındığını açıklamaktadır. Öğretmenler, istismarı bildirme konusunda zorunlu olmalarına rağmen bazı öğretmenlerin ilgili kuruluşların raporlarını dikkate

almamaları nedeniyle bazı durumlarda ifşa etme seçeneğine başvurmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı da istismar vakalarının farkına varmadıklarını, istismar farkındalığı konusunda tartışılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Karos, Niederstrasser, Abidi, Bernstein ve Bader (2014), Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Ölçeği Kısa Formunun (ÇÖYÖ-KF) Almanca formunu geçerlik, güvenirlik, faktör yapısı, uyum indeksi analizleri yönünden incelemiştir. ÇÖYÖ-KF, çocukluk çağı istismar yaşantıları hakkında bilgi veren ve 10 dilde versiyonu bulunan bir ölçektir. Orijinalindeki gibi 5 faktör altında toplanan ölçeğin fiziksel ihmal alt boyutu düşük sonuçlar verse de Almanca formunun yeterli geçerlik ve güvenirlik özellikleri gösterdiği ifade edilmiştir. Ölçeğin psikometrik özelliklerinin İngilizce formu ile karşılaştırılması önerilmektedir. Çalışmanın sonunda, Almanca ÇÖYÖ-KF'nin klinik ortamlarda veya araştırmalarda kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğunu belirtmişlerdir.

Mills ve diğerleri (2013), çocukluk döneminde yaşanan istismarın ergenlikteki olumsuz sonuçlarla ilişkisini belirlemiş ve istismar türlerine farklı psikolojik sonuçların görülüp görülmediğini incelemiştir. Anne ve çocuklarından oluşan 7223 kişi ile boylamasına bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda, çocukların maruz kaldıkları çocuk ihmal ve duygusal istismarın ergenlik dönemindeki zihinsel sağlıklarına ciddi bir şekilde olumsuz etkileri olduğu ve diğer istismar türlerinin de önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, birden fazla istismar yaşantısı olan çocuk ve ergenlerin zihinsel sağlık sorunları taşıdığı ifade edilmiştir.

Savla ve diğerleri (2013), çocuklukta yaşanan istismarın sonraki yıllarda aile-akrabalık ilişkilerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Ayrıca, istismarın giderilmesi için kişilik özelliklerinin (sınırlı olma ve dışa dönüklük) rolünü araştırmışlardır. Yaşları 24 ila 75 arasında değişen orta yaşta 2285 kişiden, e-postadan anket doldurmaları istenmiş daha sonra bu insanlarla telefon görüşmesi yapılmıştır. Bulgular, çocukluğun kötüye kullanımı sonrasında zamanla yok olmasına karşın, orta ve sonraki yaşamda aile ilişkilerini etkilemeye devam ettiğini; istismar yaşadıkça bireylerin dışadönük olma düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Çocukluk sıkıntıları ile yetişkin ilişkileri arasındaki bağlantıları belirlemek, birikmiş olumsuz deneyimlerin yaşam süreci üzerindeki uzun vadeli etkilerini azaltmak amacıyla müdahale için stratejik noktaların belirlenmesine yardımcı olabilir.

Gould ve diğerleri (2012), bilişsel yetersizlik ile çocukluk çağı istismar yaşantıları ve depresyon arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, depresyon ve istismar yaşantısı olan bireylerin değişen bilişsel işlevleri belirleyen ilk belge olması açısından da önemlidir.

İstismara uğramayan 33 kişi; istismara maruz kalan 60 kişi olmak üzere toplamda 93 kişi örneklemini oluşturmaktadır. Çocukluk çağı istismar yaşantılarının kişinin ileriki yaşlarında bilişsel becerilerinde noksanlara yol açacağı belirtilmiştir. Çalışmanın sonunda, istismar yaşantısı olan çocukların gelişimlerini en üst düzeye çıkarmak için, erken değerlendirme ve müdahale gibi öneriler sunulmuştur.

Sandberg ve diğerleri (2012), çocukluk çağı istismar yaşantısı ile algılanan ebeveynlik, dayanıklılık ve ilişkileri yordama derecesini belirleyerek, çocuk sahibi olan 388 kadın ve 296 erkek ile çalışmışlardır. Ortaya çıkan bulgularda, fiziksel istismar yaşayan kadınların çocuklarıyla olan ilişkilerinin olumsuz etkilendiği ve depresyon belirtilerinin arttığı; istismarın erkeklerin babalık faktörünü etkilemediği görülmüştür. Çalışmanın sonunda, ebeveynlerin istismar yaşantılarını çocukları ile ilişkilerine yansıtılmamak için çaba sarf etmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Zhang, Chow, Wang, Dai ve Xiao'nun (2012), çocukluk çağı istismar yaşantısının kişilik bozukluklarına etkisini inceledikleri araştırmaya, Çin'deki psikolojik danışmanlık merkezlerinden seçilen 1402 kişi katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, çocukluk çağı istismar yaşantısı ile yetişkinlikteki kişilik bozuklukları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Çocukluk çağındaki örseleme, kişisel bozukluk alt boyutlarından (psikotik bozukluk, zihinsel bozukluk ve zihinsel gerilik) en fazla zihinsel bozukluğu etkilemektedir. Çalışmanın sonunda Çin'de geleneksel disiplinin yaygın olmasından dolayı fiziksel istismar vakalarının devam edebildiği bildirilmiştir.

Braquehais ve diğerleri (2010), çocukluk çağında yaşanan istismarın ve ihmalin, çocukların sosyal uyumlarını bozan dürtüselliğe etkilerini incelemiştir. İstismarın psikiyatrik hastalık riskini artırdığını ve beynin negatif eylemleri engelleme kapasitesini düşürerek intihar için risk oluşturduğunu, dürtüselliğin çocuklukta istismar ve intihar arasında bir ilişki olabileceğini, istismar sonucunda dürtüselliğin oluştuğunu belirtmişlerdir. Kız çocuklarının en çok cinsel istismara, erkeklerin ise fiziksel istismara maruz kaldığı; cinsel istismarı erkeklerin daha çok gerçekleştirdiği; istismar ile ilgili tedavilerin sadece istismara uğrayanlara değil şiddet uygulayanlara da verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

2.4.1.2. Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar

Güloğlu ve diğerleri (2016) çocukluk çağı istismar yaşantıları ile cinsiyet, tinsellik ve affetme arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Öğretmen adaylarından oluşan çalışma grubundan elde edilen verilere göre, katılımcıların büyük çoğunluğunun istismar yaşantısı

geçirdikleri, erkeklerin daha fazla istismara maruz kaldıkları ve istismara uğrayan öğrencilerin uğramayan öğrencilere göre affetmekte daha çok zorlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, kişinin kendini affetmesinin başkalarını affetmesinden daha önemli olduğu ve bireylerin tinsel yönlerini geliştirecek müdahale programlarının gerekliliğine dikkat çekilmiştir.

Kulakçı-Altınbaş ve diğerleri (2016), üniversite öğrencilerinin çocukluk dönemindeki istismar yaşantılarının öfke durumlarına etkisini incelemek amacıyla ilişkisel araştırma modelinde bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Veriler, 323 üniversite öğrencisine Tanıtıcı Bilgi Formu, Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Ölçeği ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz ölçeği uygulanmasıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda, üniversite öğrencilerinin çocukluk döneminde yaşadıkları örseleyici davranış puanlarının artmasıyla sürekli öfke oranlarının da arttığı ve ortaya çıkan öfkeyi dışarı yansıttıkları görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin istismar yaşantılarının belirlenmesi ve bu konuda önlemler alınması gerektiği ifade edilmiştir.

Dilsiz ve Mağden (2015), öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmali hakkındaki farkındalık ve risk tanıma düzeylerini belirlemek için 38 öğretmenden kişisel bilgi formu ve anket yardımıyla veriler toplamışlardır. Genel tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmadaki bulgular incelendiğinde, öğretmenler çocuklara öncelikle aileleri tarafından cinsel eğitim verilmesi gerektiğini, istismar vakası ile karşılaştıklarında ne yapacaklarını bilmediklerini ve çocuk istismarı konusunda kendilerine eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmanın sonunda, öğretmenlerin istismar farkındalığının artırılması için lisans eğitimlerinde zorunlu dersler almalarının gerekliliği vurgusu yapılmıştır.

İ. Kaya (2015), ergenlerin çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile davranış problemleri ve psikolojik sağlamlıkları arasında ilişkinin incelenmesinde otomatik düşünceler ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü üzerine yaptığı araştırmada, doğrulayıcı faktör analizi ve uyum değerleri analizleri kullanarak vardığı sonuçlarda bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin, çocukluk dönemi istismar/ihmal yaşantıları ve otomatik düşünceler ile ergen davranış problemleri arasındaki ilişkide önemli rolü olduğu sonucuna varmıştır. Erkeklerin daha fazla istismar yaşantısına sahip olduğu da ifade edilmiştir.

Kabasakal ve Erdem (2015), üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları ile çocukluk çağı istismar yaşantıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Betimsel model kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada 212 üniversite öğrencisine Kişisel Bilgi Formu,

Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği Ve Psikolojik İyi Olma Ölçeği uygulanmıştır. Üniversite öğrencisinin istismar yaşantısı arttıkça psikolojik olarak kötü hissedecekleri tespit edilmiştir. Çalışmada, cinsel istismar yaşantısı ile psikolojik iyi olma arasında beklenenin aksine anlamlı ilişkinin bulunmamasının da cinsel istismar yaşantısının ifade edilmesinin güçlüğünden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

Uçar (2015), yetişkinlerle çalışarak iş yerinde psikolojik taciz, akran zorbalığı ve çocukluk çağı istismar yaşantıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Eğitim seviyesinin, iş memnuniyetinin, cinsiyetin, çalışma süresinin çocukluk çağı istismar yaşantısı ve psikolojik taciz üzerinde bir etkisinin olmadığı; iş yaşamında psikolojik taciz saldırganlığı gösteren bireylerin, geçmiş dönemde ebeveynleri tarafından istismar yaşantılarına maruz kaldıkları ifade edilmiştir. Ayrıca ebeveynleri tarafından şiddete maruz kalan ve örselenen çocukların okul hayatında da akran zorbalığı davranışları gösterdiği tespit edilmiştir.

S. Kaya (2014), Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Kısa Formu'nun (ÇÖYÖ-KF) klinik olmayan genç yetişkin populasyon için Türk kültürüne uygulanabilirliğini ve psikometrik özelliklerini incelemiştir. Çalışmanın örneklem grubunu, 306 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, ÇÖYÖ-KF'nin genç yetişkin bireyler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışma sonucunda elde edilen sonuçların çocukluk dönemi istismar yaşantıları konusunda Türkiye'de klinik olmayan örneklerde yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sağır ve Gözler (2013), sınıf öğretmenlerinin çocuk istismar ve çocuk ihmali hakkındaki görüşlerini almak ve farkındalık düzeylerini incelemek amacıyla tarama modelinde ilkokullarda görev yapan 369 sınıf öğretmenin katıldığı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı çocuk istismarı ve ihmali konusunda hiçbir eğitim almadıklarını ve istismar konusunda bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin, fiziksel ihmali duygusal ihmali olarak bildikleri, çocuk istismarı ve ihmali konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu görülmüştür.

Bal (2010), kural dışı davranışları, çocukluk dönemi istismar yaşantıları, ana-baba-ergen ilişki biçimleri ile aile ve arkadaştan algılanan sosyal destek açısından incelemiştir. Farklı sınıf seviyesindeki, 14-18 yaş aralığında bulunan 1032 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışma sonucunda erkek öğrencilerin, kızlara kıyasla; geçmişte istismar yaşantısı

(fiziksel, duygusal, cinsel ve istismar yaşantısı toplamı) olan öğrencilerin, olmayanlara kıyasla kuraldışı davranışları toplam puanında ve alt ölçeklerin büyük çoğunluğunda daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, tartışıp kavga edilen, fiziksel şiddete uğranan, içki içilen, birbirine sevgi ile yaklaşılmayan, ortamın huzursuz olduğu bir evde kalan öğrencilerin kural dışı davranışlar gösterme oranları, evlerinde bu davranışların olmadığını ifade eden öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

Tosuntaş-Karakuş (2006), ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi 425 ergenden oluşan çalışma grubuyla incelemiştir. Araştırma bulgularında, ergenlerin sosyal beceri düzeylerinin birçok değişkene göre farklılaştığı ve duygusal istismar yaşantısının ergenlerin sosyal becerilerini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Ergenliğin ilk yıllarındaki duygusal istismarın ve sosyal beceri yetersizliğinin ileriki yıllarda olumsuz sonuçlar doğurabileceği ifade edilmiştir. Anne istismarının artması olumsuz sosyal davranışları yordamakta iken; baba ve öğretmen istismarının artmasının olumsuz sosyal davranışı üzerinde bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

2.4.2. Sosyal Beceri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.4.2.1. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Anthony, DiPerna ve Lei (2016), öğrencilerin sosyal becerilerini ölçmek için araştırmalarda sıklıkla kullanılan Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Öğretmen Derecelendirme Ölçeği ile Madde Tepki Kuramının birlikte kullanılmasını incelemiştir. 783 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre, kullanılan ölçek çocukların sosyal becerilerini ölçmek için uygun ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Bu çalışmadaki ölçeğin farklı kullanımının, ölçeğin orijinalindeki psikometrik özellikler ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin kısa formunun hazırlanmasıyla, katılımcıların cevaplama sürelerinin yarı yarıya azalacağı belirtilmektedir.

Gresham (2016), çocuklar ve gençler için sosyal becerilerin değerlendirilmesini ve sosyal beceri müdahale stratejileri ile ilgili literatürün gözden geçirilmesini amaçlamıştır. Öncelikle sosyal beceri kavramı ile ilgili açıklamalara yer verilmiş ve sosyal becerilerin akademik olarak nasıl işlev göreceği tartışılmıştır. Sonrasında, sosyal becerilere müdahalede, çeşitli metodolojik ve kavramsal konular ile sosyal beceri değerlendirme stratejileri ele alınmıştır. Sosyal beceri müdahalelerinin sosyal beceri davranışlarında iyileşme sağladığı belirtilmiştir. Çalışmanın sonucunda çok boyutlu sosyal beceri

programları ve literatürde yer alan sonuçlardan yola çıkılarak sosyal becerilerin nasıl daha iyi ölçülebileceğiyle ilgili bir fikir birliğine varılamadığı görülmektedir.

Griffith, Arnold, Voegler-Lee ve Kupersmidt (2016), boylamasına yaptıkları çalışmada, 389 düşük gelirli aileden gelen anaokulu öğrencisinin sosyal becerileri ile çocuğun dil becerisi, dikkatsizlik, saldırganlık ve hiperaktivite gibi özellikleri ve okul öncesi-aile bağlamsal faktörlerinin etkilerini incelemişlerdir. Bireysel çocuk özelliklerinin, aile veya öğretmen puanlı sosyal becerilerin tahmininde aile veya sınıf faktöründen etkilenmediğini; sosyal becerilerin öngörülen modelinin destek hizmetlerinin artmasından geçtiği bulgusuna varmışlardır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, çocukları anaokuluna hazırlamak için uygun programları tasarlayanın sosyal becerilerinin gelişiminde önemli olduğu; aile, öğretmen ve çocuklardan oluşan müdahale programlarının sosyal becerilerin gelişiminde kilit rol oynadığı vurgulanmıştır.

Tynjälä, Virtanen, Klemola, Kostianen ve Rasku-Puttonen (2016), literatürde sosyal beceri gelişimi ile ilgili sayıca çalışma olmasına rağmen bu becerilerin nasıl geliştirileceği ile ilgili çalışmaların eksikliğinden yola çıkarak, bütünleştirici pedagoji adlı bir model kullanarak öğretmen yetiştirmede sosyal yeterlik ve genel becerilerin nasıl geliştirilebileceğini incelemeyi amaçlamışlardır. Öğrenci ve öğretmenden oluşan 95 kişinin katıldığı çalışmada, verilerin toplanması için anket kullanılmıştır. Ortaya çıkan bulgulara göre, bütünleştirici model kullanımının, sosyal beceriler başta olmak üzere, alana özgü beceriler, genel akademik beceriler ve farklı durumlarda yaratıcı hareket etme becerilerine katkıda bulunduğu, öğrenci ve öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Väyrynen ve diğerleri (2016), Rusya ve Finlandiya'da görev yapan öğretmenlerin okullarda önemli sosyal becerilerin geliştirilmesindeki rollerini incelemişlerdir. 70 öğretmen ile yürütülen çalışmada, anket ve gözlem kullanılarak veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin sosyal becerilerin gelişimi konusunda istekli oldukları gözlenmiştir. Öğretmenlerden yaygın eğitimi savunanların sosyal becerilerin gelişiminde gerçek yaşam koşulları uygulamalarını; resmi hedef kazanıma bağlı kalanların ise sosyal becerilerin gelişiminde ayrı etkinliklere başvurdukları dikkat çeken bir bulgudur. Bu sonuç, Rusya'daki eğitimin zor ve daha katı olmasından kaynaklanmaktadır. Çalışmanın sonucunda, öğretmen eğitiminin geliştirilmesinin çok önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır.

Ometto ve diğerleri (2016), istismara uğramış ergenlerin sosyal işlevsellik ve antisosyal özelliklerini bir kontrol grubu ile karşılaştırıp, her iki gruptaki hangi istismar türlerinin ve sosyal becerilerinin antisosyal kişilik özellikleriyle ilişkisi olduğunu belirlemeyi

amaçlamışlardır. Çalışmada, 107 kişiye, Çocukluk Çağı Örselenme Ölçeği, kontrol listesi ve Ergenler İçin Sosyal Beceri Envanteri uygulanmıştır. Araştırmada deney grubuna 66; kontrol grubuna 41 kişi katılmıştır. Ortaya çıkan bulgularda, istismara uğramış bireylerin kontrol grubundakilere göre daha düşük sosyal davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir. Ancak, gruplar arasındaki sosyal beceri düzeylerinin farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Blanchard-Dallaire ve Hébert'in (2014) yaptıkları çalışma, cinsel istismara uğramış çocukların sosyal ilişkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada cinsel istismara uğramış olan 93 çocuk, istismara uğramamış olan 75 çocuk olmak üzere toplamda 168 çocuk yer almıştır. Veri toplamak için kişisel raporlar ve öğretmenlerin puanları kullanılmıştır. Öğretmenlerin değerlendirmeleri sonucu elde edilen bulgular, cinsel istismara uğramış çocukların aynı yaştaki istismar yaşantısı olmayan akranlarına göre daha fazla sosyal beceri problemi gösterdiği ve klinik seviye derecesine gelen çocukların sosyal zorluklarla karşılaşma ihtimalinin daha fazla olduğu saptanmıştır.

Burke, Woszidlo ve Segrin (2012), yalnızlık, sosyal beceri ve aile çatışması arasındaki ilişkiyi 255 anne-baba-yetişkin birey üçlü grubundan oluşan bir örnekleme incelemiştir. Çalışma, aile üyelerinin kendi içlerindeki çatışmaları yansıtması ve bu çatışmaları birlikte yönetmeleri bakımından önemlidir. Üniversite öğrencileri ve ebeveynlerinin yer aldığı bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, kendini ifşa etme sosyal becerisinin aile çatışması ve yalnızlık ile ilişkisinin orta düzeyde olduğu; başkalarıyla olumlu ilişkiler sosyal becerisine herhangi bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, bu konulara çok boyutlu bir bakış açısı getirme konusundaki tartışmalara yer verilmiştir.

Riney ve Bullock (2012) yaptıkları araştırmada, erken davranışsal müdahale servislerinin öncesi ve sonrasında, öğretmenlerin gözünden öğrencilerin davranış problemi ve sosyal beceri çıktılarını incelemiştir. Öğretmenler, destek alan öğrencilerin sosyal becerilerinin arttığını ve problemleri azaldığını belirtmiştir. Çalışmanın sonuçları, sosyal becerilerin öğrenilmesinde ve davranışsal sorunların giderilmesinde işlevsel davranış değerlendirme yöntemleri kullanan erken müdahale servislerinin, davranışsal zorluklarla karşı karşıya olan çocuklar için yararlı olduğunu göstermiştir.

Berry ve Connor (2010), çocukların sosyal becerilerinin 6-7 yıllık süreçteki gelişimlerini ve öğretmen-çocuk ilişkilerinde sosyal becerinin rolünü incelemiştir, anaokulundan altıncı sınıfa kadar 1364 öğrenci, aile ve öğretmenleri ile yürütülen geniş kapsamlı boyutsal bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu süreçte her yıl aile ve

öğretmenlerden formlarla veriler toplanarak öğrencilerin sosyal beceri gelişimleri izlenmiş ve kayıt altına alınmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, anaokulu ile 1. sınıf arasında ve 3. sınıf ile 5. sınıf arasında hızlı sosyal beceri gelişimi görüldüğünü; sosyal becerinin erken davranışsal problemi olan çocuklarda daha yavaş geliştiğini; öğretmen-öğrenci ilişkileri geliştikçe sosyal becerinin de geliştiğini göstermektedir. Çalışmanın sonunda, öğretmenlerin tüm çocukların sosyal beceri gelişiminde önemli rolü olduğu vurgulanmıştır.

2.4.2.2. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Türkan ve diğerleri (2017), okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerini incelemeyi amaçlayan bir çalışmayı ele almışlardır. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi eğitimi bölümünde öğrenim gören 158 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu ile Sosyal Beceri Envanteri kullanılmıştır. Ortaya çıkan bulgularda, anne-baba eğitim durumu, akademik ortalamalar ve aile gelir durumu değişkenleri ile sosyal becerileri arasında bir ilişkinin bulunmadığı, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre sosyal beceriler düzeylerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin sosyal becerilerinin ve bu becerilerin gelişimindeki etkenlerin belirlenmesinin büyük önem taşıdığı ifade edilmiştir.

Yaşar-Ekici (2017), okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ilişkisel tarama deseni kullanılmış ve çalışma grubunda 140 okul öncesi öğretmen adayı yer almıştır. Verilerin toplanmasında Sosyal Beceri Envanteri ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularında, okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin yaş, aile geliri, barınılan yer ve sınıf değişkenlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda, okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmadığı görülmektedir.

Şenol ve Türkçapar (2016), öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerini çeşitli değişkenlere göre belirlemişlerdir. Farklı üniversitelerin beden eğitimi-spor ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim gören, 1005 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmada, kişisel bilgi formu ile birlikte 90 maddelik Sosyal Beceri Envanteri kullanılmıştır. Elde edilen bulgu ve sonuçlara göre, öğretmen adaylarının aile gelir düzeyi ile sosyal becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamazken; okudukları bölüm, cinsiyet ve barınılan yer değişkenleri ile sosyal becerileri arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuçların literatürdeki çalışmalarla paralellik gösterdiği ifade edilmiştir.

Yazıcı (2016), müzik öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını ilişkiisel tarama modeli kullanarak 90 müzik bölümü öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları toplam puanlara göre sosyal becerilerinin ve problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu; problem çözme becerileri ile sosyal becerileri arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin derslerdeki hedef-davranışları gerçekleştirmeleri ve öğrencileri anlamaları bakımından, sosyal becerilere tüm alt boyutlarıyla birlikte sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Kozağaç (2015), öğretmen adaylarının çoklu zeka alanlarını belirleyerek, öğretmenlik mesleği ile sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmada 72 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Minnesota Öğretmen Tutum Ölçeği, Çoklu Zeka Envanteri ve Sosyal Beceri Envanteri kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmen adayları ile öğretmenlik sertifikası almakta olan öğretmen adaylarının sosyal becerileri farklılık göstermiştir. Öğretmen adaylarının sosyal becerileri ile tutumları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, sosyal-kişilerarası zeka alanı baskın olan bireylerde sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin yüksek olabileceği belirtilmiştir.

S. Akpınar, Ö. Akpınar, Nas, Temel ve Birol (2015), beden eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeyini bazı değişkenlere göre incelemişlerdir. Sosyal Beceri Envanteri verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Ortaya çıkan bulgularda, öğretmen adaylarının sosyal becerileri ile cinsiyet, bölüm, aile geliri, baba mesleği, anne çalışma durumu, spora ilgi değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı; sınıf, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, yaşam yerleşim merkezi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının bu çalışmadaki sosyal becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ş. Akpınar (2014), öğretmen adaylarının sosyal becerileri ile problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmaya, 269 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplamada Sosyal Beceri Envanteri ile Problem Çözme Envanterinden faydalanılmıştır. Öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, mezun olduğu ortaöğretim programı, anne-babanın mesleği ve aile gelirlerine göre farklılık görülmediği; öğretmen adayının öğrenim gördüğü bölüm, öğrenim süresinde barınılan yer, ailenin yerleşim yeri ve yaş değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının orta düzeye yakın sosyal becerilere sahip oldukları ifade edilmiştir.

Zengin, Kırılmazkaya ve Zengin (2012) yaptıkları çalışmada, fen ve teknoloji öğretmen adayları ile sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. 245 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmada Sosyal Beceri Envanteri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeyleri ile bölüm, yaş ve baba eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı; ancak cinsiyet ve anne eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farkın olduğu, çalışmada ortaya çıkan bulgulardır.

Girgin ve diğerleri (2011), öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Betimsel ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, dört farklı lisans bölümünden 4. sınıfa devam eden 222 öğretmen adayından oluşan örneklem bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu ve Sosyal Beceri Envanteri kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, öğrenim gördükleri lisans programı ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Genel olarak bakıldığında, okulöncesi öğretmenliği lisans programındaki iletişim ve psikoloji ile ilgili derslerin ağırlıkta olduğu, bu konuda bilgi sahibi olan okulöncesi öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal beceri uygulamalarında daha avantajlı oldukları belirlenmiştir.

Seven ve Yoldaş (2007), sınıf öğretmeni adaylarının sosyal beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmanın örneklemine sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 95 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Sosyal Beceri Envanteri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin cinsiyet dışındaki aile geliri, doğum sırası, anne baba eğitim durumu ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çalışma sonunda, annelerin babalara göre çocuklarıyla daha fazla süre geçirmesi ve etkileşimde bulunmaları nedeniyle sosyal beceri faktörlerinde daha fazla ilişkiye sahip oldukları görülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi ile ilgili bilgiler ele alınmıştır. Buna bağlı olarak; alt başlıklar halinde araştırmanın modeli, evren ve çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantıları ile sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesi amaçlandığından, betimsel tarama modelinde ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada bu modelin kullanılmasının sebebi, ilişkisel araştırma modelinin, araştırılmak istenen konudaki durumları betimlemenin dışında, değişkenlerin aralarında ne şekilde bir ilişki bulunduğunu öğrenmemize yardımcı olarak olguları güçlü bir şekilde anlamamıza olanak vermesidir. Ayrıca, bu tür araştırma deseni ile kestirim yapma seçeneği de bulunmaktadır. Örneğin bir araştırmacı, iki değişken arasındaki ilişki düzeyini belirleyip bunun farklı örneklem gruplarındaki olası sonuçlarını belirleyebilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

İlişkisel araştırmalarda üzerinde durulması gereken konulardan biri de korelasyon katsayısıdır. Korelasyon katsayısı hesaplamasının sonucunda, korelasyonun ,30'dan yüksek ve ± 1 e yaklaşmasıyla değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu; korelasyon katsayısının ,30'dan düşük ve sifıra yaklaşmasıyla anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkar. (Sönmez ve Alacapınar, 2014).

Değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyen ve korelasyon katsayısı ile bu ilişkinin varlığının saptanmasına olanak tanıyan ilişkisel tarama modelindeki bu araştırmanın bağımlı değişkenini öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeyleri ve çocukluk dönemi istismar yaşantı düzeyleri; bağımsız değişkenini ise öğretmen adaylarının cinsiyetleri, sınıfları, bölümleri, aile gelir düzeyleri, kardeş sayıları, kaçınıcı kardeş oldukları, anne babanın eğitim durumu vb. oluşturmaktadır.

3.2. Evren ve Çalışma Grubu

3.2.1. Araştırma Evreni

Evren, bir veya birkaç durum üzerinden hareket ederek benzer özellikteki durumlarda genelleme yapmak için kullanılır. Araştırmacının genel bir çalışma grubu içinden bunu genel sonuçlara yorumlamak için başvurduğu bir seçenektir (Çepni, 2010). Her bilimsel araştırmada hedef evren, ulaşılabilir evren ve örneklem yer alır. Hedef evren, araştırmacının araştırma sonuçlarını genellemek istediği evrendir. Ancak hedef evrene ulaşmak maddi, zaman ve emek açısından mümkün olmayabilmektedir. Ulaşılabilir evren ise araştırmacının araştırma sonuçlarını genelleyebileceği evren olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2015). Bu araştırmanın hedef evrenini, Türkiye'deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu araştırmanın çalışma evrenini (ulaşılabilir evren) ise Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının güz döneminde öğrenimlerine devam eden yaklaşık 2400 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

3.2.2. Çalışma Grubu

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2016-2017 eğitim-öğretim yılının güz döneminde, Fen Bilgisi Öğretmenliği (FEN), Sınıf Eğitimi (SINIF), Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği (OKÖ) ve Rehberlik-Psikolojik Danışmanlık (RPD) bölümünden birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarının birer şubesinde öğrenimlerine devam eden 628 öğretmen adayı, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunu belirlemek için basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle (basit rastgele örnekleme), Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi içinden dört bölüm ve bu bölümlerin her sınıfından birer şubesi seçilerek örneklem gurubu oluşturulmuştur. Basit rastgele örnekleme yöntemi verilerin toplanacağı birimlerin eşit seçilme şansına sahip olduğu bir örnekleme türüdür (Şahin, 2011). Bu örnekleme yöntemini, Ekiz (2013) evrenden araştırmaya katılanların tesadüfü yöntemle seçilmesi olarak tanımlamaktadır.

Çepni (2010), örneklem grubunu belirlerken 2400 kişilik bir evrene en az 331 örneklem sayısının alınması gerektiğini ifade eder. Bu araştırmada da yaklaşık 2400 öğretmen adayından oluşan evren içinde 628'inin çalışmaya katılmış olmasıyla örneklem için yeterli sayıya ulaşılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının demografik bilgileri hakkında bilgi edinmek amacıyla hazırlanan kişisel bilgi formunda yer alan; cinsiyet, bölüm, sınıf, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, kardeş sırası, anne yaşam durumu, baba yaşam durumu, anne-baba birliktelik durumu, anne-babanın üvey-öz olma durumu, anne öğretim durumu ve baba öğretim durumu değişkenlerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Değişkenler	Alt Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Erkek	151	24,0
	Kadın	477	76,0
Bölüm	FEN	157	25,0
	OKÖ	150	23,9
	RPD	156	24,8
	SINIF	165	26,3
Sınıf	1.Sınıf	153	24,4
	2.Sınıf	150	23,9
	3.Sınıf	170	27,1
	4.Sınıf	155	24,7
Aile Gelir Düzeyi	0-1000 TL	122	19,4
	1001-2000 TL	247	39,3
	2001-3000 TL	139	22,1
	3001-4000 TL	82	13,1
	4001-5000 TL	20	3,2
	5001 TL ve yukarısı	18	2,9
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	16	2,5
	İki Kardeş	163	26,0
	Üç Kardeş	212	33,8
	Dört Kardeş	122	19,4
	Beş Kardeş	53	8,4
	Altı kardeş ve üstü	62	9,9
Kardeş Sırası	Birinci çocuk	233	37,1
	İkinci çocuk	183	29,1
	Üçüncü çocuk	113	18,0
	Dördüncü çocuk	49	7,8
	Beşinci çocuk	24	3,8
	Altıncı çocuk ve üstü	26	4,1
Anne Yaşam Durumu	Sağ	623	99,2
	Vefat etti	5	0,8
Baba Yaşam Durumu	Sağ	598	95,2
	Vefat etti	30	4,8

Tablo 3.1'in devamı. Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Değişkenler	Alt Kategoriler	f	%
Anne-Baba Birlikteliği	Birlikte yaşıyorlar	583	92,8
	Boşandılar	16	2,5
Anne-Baba Üvey-Öz Durumu	İkisi de öz	621	98,9
	Anne öz, Baba üvey	2	0,3
	Anne üvey, baba öz	4	0,6
	İkisi de üvey	1	0,2
Anne Öğrenim Durumu	Okur-yazar değil	57	9,1
	Okur-yazar	33	5,3
	İlkokul	352	56,1
	Ortaokul	88	14,0
	Lise	77	12,3
	Üniversite ve üstü	21	3,3
Baba Öğrenim Durumu	Okur-yazar değil	14	2,2
	Okur-yazar	21	3,3
	İlkokul	213	33,9
	Ortaokul	113	18,0
	Lise	154	24,5
	Üniversite ve üstü	110	17,5

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 477'sinin (%76) kadın, 151'inin (%24) erkek olmak üzere toplam 628 kişiden oluştuğu görülmektedir. Bu bulgularda kadınların erkeklere oranla sayıca çok fazla olduğu göze çarpmaktadır. Bunun nedeni olarak verilerin toplandığı üniversitedeki eğitim fakültesinin ilgili bölümlerinde okuyan öğrencilerin dağılımının da bu şekilde olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri lisans programları karşılaştırıldığında 157 (%25) öğretmen adayının FEN bölümünde; 165 (%26,3) öğretmen adayının SINIF bölümünde; 150 (%23,9) öğretmen adayının OKÖ bölümünde; 156 (%24,8) öğretmen adayının RPD bölümünde öğrenimlerine devam ettiği saptanmıştır. Örneklemde yer alan öğretmen adaylarının en çok sınıf eğitimi bölümünde toplandığı ancak genel olarak birbirine yakın gruplar oluşturdukları ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde; 153 öğretmen adayının 1.sınıfa (%24,4); 150 öğretmen adayının 2.sınıfa (%23,9); 170 öğretmen adayının 3.sınıfa (%27,1); 155 öğretmen adayının 4.sınıfa (%24,7) devam ettiği görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının en fazla 3. Sınıfa (%27,1) dağıldıkları söylenebilir.

Kişisel bilgi formunda yer alan öğretmen adayının yaşadığı ailenin gelir düzeyi ile ilgili veri sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının ailelerinin 122'sinin (%19,4) 1000 liradan aşağı aylık gelire; 247'sinin (%39,3) 1000-2000 TL arasında; 139'unun (%22,1) 2000-3000 TL arasında; 82'sinin (%13,1) 3000-4000 TL arasında; 20'sinin (%3,2) 4000-5000 TL arasında ve 18'inin de (%2,9) 5000 TL'nin yukarısında bir aylık gelir düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının istismar yaşantılarının kardeş sayısına göre değişimini belirlemek için cevaplandırılan kardeş sayısı seçeneğine göre; öğretmen adaylarının ailelerinde 16'sinin (%2,5) tek çocuk olduğu; 163'ünün (%26) iki kardeş oldukları; 212'sinin (%33,8) üç kardeş; 122'sinin (%19,4) dört kardeş; 53'ünün (%8,4) beş kardeş ve 62 öğretmen adayının (%9,9) altı kardeş ve fazlasına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının yaşadıkları ailede kaçınıcı çocuk olduklarına ilişkin bulgular incelendiğinde, birinci çocuk olanların 233 (%37,1); ikinci sırada doğanların 183 (%29,1); üçüncü olarak doğanların 113 (%18); dördüncü çocuk olanların 49 (%7,8); beşinci çocuk olanların 24 (%3,8) ve altıncı çocuk ve yukarısı olarak doğanların ise 26 (%4,1) öğretmen adayı olarak dağılım gösterdiği görülmüştür.

Öğretmen adaylarının anne ve babaları ile ilgili demografik bilgileri incelendiğinde; anne-babanın yaşam durumu verilerinde 623 öğretmen adayının (%99,2) annesinin sağ olduğu ve 5 öğretmen adayının (%0,8) ise annelerinin hayatta olmadığı anlaşılmaktadır. Babaları sağ olan öğretmen adayı sayısı 598 (%95,2) iken; babaları vefat eden öğretmen adayı sayısı da 30 (%4,8) olarak belirlenmiştir. Anne-babanın birliktelik durumu ile ilgili veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının 16'sinin (%2,5) ebeveynlerinin boşandığı; 583'ünün (%92,8) ise beraber yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yirmi dokuzunun ilgili maddeyi boş bırakmalarından dolayı tabloda yer verilmemiştir. Bu maddenin analizi 599 öğretmen adayı üzerinden yapılmıştır. Araştırma grubundaki katılımcıların ebeveynlerinin öz-üvey olma durumları ele alındığında 621 öğretmen adayının (%98,9) öz anne-babaya sahip oldukları; 2'sinin (%0,3) annelerinin öz, babalarının üvey olduğu; 4'ünün (%0,6) annelerinin üvey, babalarının öz olduğu; 1 öğretmen adayının (%0,2) ise anne-babasının üvey olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumlarının ele alındığı demografik bilgilerin diğer bölümünde, okur-yazar olmayan anneye sahip olanların sayısının 57 (%9,1); okur-yazar olan annelerin 33 (%5,3); ilkökul mezunu olan annelerin 352 (%56,1); ortaokul mezunu olan annelerin 88 (%14); lise mezunu olan annelerin 77 (%12,3); üniversite ve üstü eğitime sahip olan anne sayısının 21 (%3,3) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının

babalarının eğitim durumlarına da yer verildiği Tablo 1'de de görüldüğü gibi 14 babanın (%2,2) okur yazar olmadığı; 21 babanın (%3,3) okur yazar olduğu; 213 babanın (%33,9) ilkokul mezunu olduğu; 113 babanın (%18) ortaokul mezunu olduğu; 154 babanın (%24,5) lise mezunu olduğu; 110 babanın (%17,5) ise üniversite ve üst seviyesinde bir eğitime sahip olduğu görülmektedir. İlkokul mezunu babaların sayısının; ortaokul, lise ve özellikle üniversite seviyesinde eğitime sahip olan babaların sayısından daha fazla oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının ebeveynlerinin (anne-baba) eğitim durumları açısından karşılaştırması yapıldığında, öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumlarının annelerinin eğitim durumlarına göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Üç öğretmen adayının babalarının öğrenim durumu maddesini boş bırakmalarından dolayı tabloda bu örneklemeye yer verilmeyip; baba öğrenim durumu maddesinin analizi 625 öğretmen adayı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğretmen adaylarının; demografik özelliklerinin belirlenmesi için kişisel bilgi formu; çocukluk çağı istismar yaşantılarını belirlemek için Bernstein ve diğerlerinin (2003) geliştirip; S. Kaya'nın (2014) uyarladığı Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Ölçeği Kısa Formu (ÇÖYÖ-KF) ile yetişkinlik dönemlerindeki sosyal beceri düzeylerini belirlemek için Riggio (1986) tarafından geliştirilip Yüksel (1997) tarafından uyarlanarak Koydemir (2006) tarafından kısa formu hazırlanan Sosyal Beceri Envanteri Kısa Formu (SBE-KF) kullanılmıştır.

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu: Bu form, öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantılarının ve sosyal beceri düzeylerinin; cinsiyet, devam ettiği lisans programı, lisans programındaki sınıf düzeyi, aile geliri, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, anne-babanın sağ olup olmadığı, anne-baba birlikteliği, anne babanın öz-üvey olma ve anne-baba eğitim düzeyleri hakkında bilgi edinmek için hazırlanmıştır (EK 1).

3.3.1.2. Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Ölçeği Kısa Formu (ÇÖYÖ-KF): Bernstein ve diğerlerinin (1994) geliştirmiş oldukları Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Ölçeği'nin İngilizce kısa formu (Childhood Trauma Questionnaire-Short Form) olan bu ölçme aracı, Bernstein ve arkadaşları (2003) tarafından hazırlanmıştır. Bu ölçme aracı ile bireylerin çocukluk çağında maruz kaldıkları fiziksel istismar, duygusal istismar ve cinsel istismarları; fiziksel ihmal ve duygusal ihmal

yaşantılarını ele almak amaçlanmaktadır. Bu alt boyutlardan cinsel istismar, “18 yaş öncesi bireyler ile yetişkin bireyler arasındaki cinsel yakınlaşma veya ilişki” olarak; fiziksel istismar, “yetişkinin çocuğun bedeninde yaralanmalara ya da yaralanma ihtimalleri oluşturacak saldırılar” olarak; duygusal istismar, “çocuğun iyi durumda ve değerli oluşuna zarar verecek sözel veya davranışsal aşağılayıcı saldırılar” olarak tanımlanırken fiziksel ihmal, “çocuğun beslenmesi, güvenliği, sağlığı, giyimi gibi birtakım temel fiziki ihtiyaçlardan yoksun bırakma” olarak, duygusal ihmal ise, “çocuğun sevilme, değerli olma hissi, bakımı ve motivasyonu gibi bazı faktörlerden mahrum bırakacak duruma getirme” olarak ele alınmaktadır (İ. Kaya, 2015).

S. Kaya (2014), 306 üniversite öğrencisine uygulama yaparak ölçeğin Türkçe diline uyarlamasını yapmıştır. Aynı araştırmacı, yapılan doğrusal faktör analizleri sonucunda ölçeğin farklı örneklem gruplarında uygulanabilirliğini de ortaya çıkarmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması için faktör analizinin yapılması sonucunda, maddelerin orijinalinde olduğu gibi beş faktör altında toplandığı görülmüş ve Bernstein ve arkadaşlarının (2003) çalışmasındaki faktör yapısıyla uyumlu olduğu belirlenmiştir. ÇÖYÖ-KF'nin güvenilirlik çalışması için ise iç tutarlılık katsayıları ile birlikte test-tekrar testi analiz yöntemleri kullanılarak ölçeğin güvenilir yapıda olduğu saptanmıştır. Bu analizler sonucu Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. ÇÖYÖ-KF'nin hem orijinal formu hem de Türkçe uyarlanan formu 28 maddeden oluşmaktadır (EK 2). Ölçekte toplam 28 madde bulunmasına karşın bu maddelerden 10,16 ve 22 nolu maddeler kontrol maddeleri olarak ölçekte yer almaktadır. Verilerin analizinde bu üç madde hesaplamalara dahil edilmemiştir. Yani toplam puan değerlendirmesi 25 madde üzerinden yapılmaktadır. Kontrol maddelerine yer verilmesinin amacı katılımcının verdiği yanıtların geçerliliği açısından problemlerin tespit edilebilmesidir (S. Kaya, 2014). Ölçme aracı, kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), biraz katılıyorum (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) olarak cevaplandırılmak üzere beşli likert kategoriden oluşmaktadır. ÇÖYÖ-KF'den alınabilecek en yüksek puan 125 iken; en düşük puan ise 25'tir. Ölçekten alınan toplam puanının yüksek olması çocukluk dönemi istismar yaşantılarının yüksek düzeyde yaşandığını; alınan toplam puanın düşük olması ise çocukluk dönemi istismar yaşantı düzeyinin düşük olduğunu gösterir. Ölçeğin alt boyutlarının toplam puanlarından en az 5, en fazla 25 puan alınabilmektedir. Ters maddelerin de bulunduğu ölçekte 2., 5., 7., 13., 26. ve 28. maddeler ters olarak kodlanarak analizleri yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ise ÇÖYÖ-KF'nin fiziksel istismar, fiziksel ihmal, duygusal istismar, duygusal ihmal ve cinsel istismar olmak üzere toplamda 5 alt boyutunun olduğu

görülmektedir. Her boyut altında 5 madde yer almaktadır. ÇÖYÖ-KF'nin alt boyutlarında hangi maddelerin yer aldığı Tablo 3.2'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 3.2. ÇÖYÖ-KF'nin alt boyutlarındaki maddelerin dağılımları

Alt Boyutlar	Maddeler
Fiziksel İstismar	9, 11, 12, 15, 17
Fiziksel İhmal	1, 2, 4, 6, 26
Duygusal istismar	3, 8, 14, 18, 25
Duygusal İhmal	5, 7, 13, 19, 28
Cinsel İstismar	20, 21, 23, 24, 27
Kontrol maddeleri	10, 16, 22

3.3.1.3. Sosyal Beceri Envanteri Kısa Formu (SBE-KF): Sosyal Beceri Envanteri (SBE) Riggio (1986) tarafından geliştirilmiş ve Yüksel (1997) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçme aracı ile bireylerin genel sosyal yeterliliklerini ölçmek amaçlanmaktadır. SBE, bireyin genel sosyal yeterlik puanını vermesinin yanında bireyin duygusal ve sosyal bakımdan iletişim gönderme-alma ve düzenleme becerilerini de ele alır. Ölçek aynı zamanda sosyal yeterliliğin altı bileşeni hakkında bilgi veren bireyin öz-raporu niteliğindedir.

90 maddeden oluşan SBE, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık ve sosyal kontrol olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlardan; duyuşsal anlatımcılık, bireylerin sözel olmayan duyuşsal mesajları iletebilme becerilerini; duyuşsal duyarlık, bireylerin sözel olmayan mesajları alma ve yorumlayabilme becerilerini; duyuşsal kontrol, bireylerin duyuşsal ve sözel olmayan mesajları düzenleme ve kontrol edebilme yeteneğini; sosyal anlatımcılık, bireylerin birbiriyle sosyal bir şekilde iletişim kurma veya iletişime girme becerilerini; sosyal duyarlık, başkalarının sözel iletişim mesajlarını yorumlayabilme becerisini; sosyal kontrol ise, bireyin sosyal rol yapmasını ve sosyal olarak kendini ortaya koyma becerilerini ölçmektedir.

Koydemir (2006) çalışmasında SBE'nin orijinal çalışmasını yapan Riggio ile kişisel bir görüşme yapmıştır. Bu görüşmede Riggio, orijinal SBE'deki maddeler seçilerek hazırlanan İngilizce kısa bir formun da olduğunu (kişisel görüşme, Ekim 2005), bu kısa formun sosyal becerilerin altı farklı boyutunu değerlendirmek için uygun olamayabileceğini; ancak sosyal yeterliliğin genel düzeyini değerlendirmede uygun bir

şekilde kullanılabilceğini ifade etmiştir. Sosyal Beceri Envanteri Kısa Formu (SBE-KF) adında özgün ölçeğin 30 maddelik kısa formunu Koydemir (2006) hazırlamıştır (EK 3). Bu kısa formu hazırlarken, 90 maddelik orijinal ölçeğin Türkçeye uyarlamasını yapan Yüksel'in (1997) Türkçe formundaki maddelerden yararlanmıştır. Bu 30 madde, 90 maddelik ölçeğin 6., 16., 20., 21., 25., 26., 28., 29., 32., 34., 36., 39., 43., 45., 47., 49., 50., 57., 58., 59., 60., 61., 69., 70., 71., 73., 78., 80., 83. ve 90. maddeleri kullanılarak ortaya çıkarılmıştır. Kendini tanımlama türünde bir ölçek olan SBE-KF; hiç benim gibi değil (1), biraz benim gibi (2), benim gibi (3), oldukça benim gibi (4) ve tamamen benim gibi (5) olarak cevaplandırılan beşli likert kategoriye sahiptir. SBE-KF'den alınabilecek en düşük puan 30 iken; en yüksek puan 150'dir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi bireyin genel sosyal beceri düzeyinin artması olarak tanımlanmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının toplam puanlarından en az 5, en fazla 25 puan alınabilmektedir. Ölçekte ters olarak kodlanması gereken maddeler de bulunmaktadır: 1., 3., 7., 9., 12., 13., 18., 25. ve 27. maddeleri analiz kısmında ters kodlanarak bu çalışmada değerlendirilmiştir.

Koydemir (2006), SBE-KF ölçeğinin genelinden elde etmiş olduğu Cronbach alfa değerini ,70 olarak belirleyerek SBE-KF için yeteri düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip bir ölçek tanımlaması yapmıştır (Şahin ve Gizir, 2013). Koydemir'in (2006) çalışmasında öğretmen adayları ile çalışması da ölçeğin ve bu çalışmadaki örneklem grubunun bu araştırma ile uyumlu olduğunu gösterir niteliktedir.

3.3.2. Verilerin Toplama Süreci

Veriler toplanmadan önce araştırmada kullanılan iki ölçek için ilgili araştırmacılardan izinler alınmıştır. Sonradan, ders sorumluları çalışmanın içeriği ve ne kadar süreceği hakkında bilgilendirilmiş; dersleri aksatmayacak şekilde izin alınarak hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının ders akışını bozacak uygulamalardan kaçınılmıştır. Veriler toplanırken gönüllülük esasına dikkat edilmiştir. Öğretmen adaylarına, SBE-KF, ÇÖYÖ-KF ve Kişisel Bilgi Formu, birlikte dağıtıldıktan sonra çalışma hakkında kısa bilgilendirmeler yapılarak katılımcıların konu hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Uygulamalar yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Anket güvenilirliğinde önemli bir ölçüt olan anketörün uygulama sırasında hazır bulunması durumuna bağlı olarak, her uygulamada, araştırmacı kendisi sınıfta bulunarak öğretmen adaylarının anket ve formlar ile ilgili sorularını yanıtlamıştır. Böylelikle, anketör ve cevaplayıcılar arasındaki görev ciddiyetinin ve veri geçerliliğinin sağlanmasına çalışılmıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Amasya Üniversitesinin Eğitim Fakültesinde farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından uygulamalar yapılarak veriler toplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Sistemik şekilde yanıtlamalar yapıldığında (örneğin tüm maddeleri 5 işaretlemek gibi) ve %5'ten fazlasının boş bırakılması durumunda ilgili verilerin analiz dışı bırakıldığı bilinmektedir (İ. Kaya, 2015). Bu nedenle, veriler toplandıktan sonra, 42 öğretmen adayının sistemik bir şekilde aynı yanıtları vermeleri, ölçeklerdeki her maddeyi ya da önemli bir kısmını boş bırakmaları nedeniyle bu veriler çalışmaya dahil edilmemiştir. Verilerin analizini olumsuz yönde etkilemeyecek şekilde bir iki madde boş bırakılanlar da dahil eksiksiz doldurulduğu belirlenen 628 anket formu bu çalışmaya dahil edilmiştir.

Verilerin analizinde SPSS 18.0 paket programı kullanılarak her bir analiz tekniği için ön koşullar olan verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Bu işlem Kolmogorov-Smirnov, çarpıklık katsayıları ve basıklık değerleri birlikte ele alınarak gerçekleştirilmiştir. Büyüköztürk (2013), sürekli değişkenden elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığını incelerken çarpıklık katsayısının ± 1 arasında olduğunda puanların normal dağıldığını söylebileceğini belirtmiştir. Curan, West ve Finch (1996) ise çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 ile ± 7 arasında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ile ilgili literatürde standart değerlerin yer almadığı söylenebilir. Bu çalışmadaki, Kolmogorov-Smirnov, çarpıklık katsayıları ve basıklık değerleri birlikte göz önüne alındığında SBE-KF verilerinin normal dağıldığı ($p > ,05$); ÇÖYÖ-KF verilerinin ($p < ,05$) ise normal dağılmadığı saptanmıştır. Normal dağılımlar için parametrik testlerde bağımsız örneklem t testi (independent sample t test), frekans, yüzde dağılımları, tek yönlü varyans analizi (One-way Anova) kullanılırken; normal olmayan dağılımlar için ise non-parametrik (parametrik olmayan) testlerde ikili grupların karşılaştırılmasında kullanılan Mann-Whitney U testi ile birlikte normal dağılımlarda tek yönlü varyans analizine karşılık gelen ve ikiden fazla gruplu karşılaştırmalarda kullanılan Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2013). Normal dağılım gösteren verilerde üç ve daha çok sayıdaki gruplar için kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrasında değişkenlerin alt grupları arasında farklılık olup olmadığını anlamak için tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden LSD ve Tukey-HSD testleri uygulanmıştır. Bu araştırmada iki tür ($,01$ ve $,05$) anlamlılık düzeyi baz alınmıştır.

Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analiz tekniği, bağımlı değişkenlere bağlı alt boyutlar arasındaki ilişki korelasyon katsayılarını belirlemek için kullanılmıştır. Baykul ve Güzeller (2013), iki değişkenli verilerde en az eşit aralıklı ölçek varsayımının olduğu durumlarda Pearson korelasyon analizinin kullanımının uygun olacağını belirtmişlerdir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümü, araştırmanın amacı ve alt problemleri bağlamında öğretmen adaylarından toplanan verilerin istatistiki analizleri sonucunda ortaya çıkan bulguları içermektedir. Öğretmen adaylarının istismar yaşantılarının ve sosyal becerilerinin, demografik özellikler yönünden farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili analizler yer almaktadır. Son kısımda öğretmen adaylarının istismar puanları ile sosyal beceri puanları arasındaki ilişkinin analizleri tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantıları Bulguları

4.1.1. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çocukluk çağı istismar yaşantılarının, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyen analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır (Tablo 4.1).

Tablo 4.1. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Testi	
					U	p
Fiziksel istismar	Erkek	151	364,06	54972,50	28530,50	,000**
	Kadın	477	298,81	142533,50		
Fiziksel İhmal	Erkek	151	378,52	57156,50	26346,50	,000**
	Kadın	477	294,23	140349,50		
Duygusal İhmal	Erkek	151	366,45	55334,00	28169,00	,000**
	Kadın	477	298,05	142172,00		
Duygusal istismar	Erkek	151	364,19	54992,00	28511,00	,000**
	Kadın	477	298,77	142514,00		
Cinsel istismar	Erkek	151	326,18	49253,50	34249,50	,18
	Kadın	477	310,80	148252,50		
ÇÖYÖ-KF	Erkek	151	387,65	58535,00	24968,00	,000**
Toplam Puanı	Kadın	477	291,34	138971,00		

**p<,01

Tablo 4.1'de öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmen adaylarına uygulanan ÇÖYÖ-KF'nin; fiziksel istismar ($\bar{X} = 364,06$; $U=28530,50$; $p<,001$), fiziksel ihmal ($\bar{X} = 378,52$; $U=26346,50$; $p<,001$), duygusal ihmal ($\bar{X} = 366,45$; $U=28169,00$; $p<,001$), duygusal istismar ($\bar{X} = 364,19$; $U=28511,00$; $p<,001$) alt faktörlerinde ve ölçeğin toplam puanında ($\bar{X} = 387,65$; $U=24968,00$; $p<,001$) erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Ölçeğin cinsel istismar alt faktörüne bakıldığında ise, erkek öğretmen adaylarının ortalama puanları ($\bar{X} = 326,18$), kadın öğretmen adaylarının ortalama puanından ($\bar{X} = 310,80$) daha yüksek çıkmasına rağmen cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmemiştir ($U= 34249,50$; $p>,05$). Bu bulgu, ÇÖYÖ-KF'nin fiziksel istismar, fiziksel ihmal, duygusal ihmal ve duygusal istismar boyutlarında erkek ve kadın öğretmen adaylarının farklı düzeylerde istismara maruz kaldığı; cinsel istismar boyutunda ise aynı düzeyde istismara maruz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir. Genel olarak, çocukluk çağı istismar yaşantıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

4.1.2. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Okudukları Sınıf Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

Çocukluk çağı istismar yaşantılarının öğretmen adaylarının okudukları sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyen analiz sonuçları Tablo 4.2'de yer almaktadır.

Tablo 4.2. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Okudukları Sınıflara Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Sınıf	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Fiziksel İstismar	1	153	296,91	3	3,623	,305
	2	150	320,00			
	3	170	317,69			
	4	155	323,05			
Fiziksel İhmal	1	153	284,23	3	18,541	,000**
	2	150	299,29			
	3	170	308,05			
	4	155	366,17			

Tablo 4.2'nin devamı.

Puan	Sınıf	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Duygusal İhmal	1	153	295,73	3	8,129	,043*
	2	150	312,01			
	3	170	302,99			
	4	155	348,07			
Duygusal İstismar	1	153	298,15	3	2,132	,545
	2	150	316,60			
	3	170	316,92			
	4	155	325,95			
Cinsel İstismar	1	153	294,61	3	5,805	,121
	2	150	317,92			
	3	170	326,02			
	4	155	318,18			
ÇÖYÖ-KF Toplam Puanı	1	153	283,26	3	11,765	,008**
	2	150	313,80			
	3	170	308,17			
	4	155	352,96			

**p<,01; *p<,05

Tablo 4.2'de öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantılarının 1., 2., 3. ve 4. sınıflar arasında anlamlı bir farklılığının olup olmadığını anlamak için parametrik olmayan ve ikiden fazla bağımsız değişkenli istatistiklerde uygulanan Kruskal Wallis testi bulguları yer almaktadır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, fiziksel ihmal alt boyutu [$X^2(sd=3, n=628)= 18,541; p<,001$] ve duygusal ihmal alt boyutu [$X^2(sd=3, n=628)= 8,129; p<,05$] ile birlikte çocukluk çağı istismar yaşantıları toplam puanında [$X^2(sd=3, n=628)= 11,765; p<,01$] 4. sınıfların lehine öğretmen adaylarının sınıfları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Grup ortalamaları dikkate alındığında ölçeğin toplam puanına göre 4. sınıfın ($\bar{X} = 352,96$) en yüksek istismar ortalamasına sahip olduğu ve bunu sırasıyla 2. sınıf ($\bar{X} = 313,80$), 3. sınıf ($\bar{X} = 308,17$) ve 1. sınıfın ($\bar{X} = 283,26$) izlediği görülmektedir. Bu bulgu, sınıf seviyesinin öğretmen adaylarının istismar yaşantılarını artırmada etkisinin olduğunu göstermektedir. ÇÖYÖ-KF'nin fiziksel istismar alt boyutunda ($\bar{X} = 323,05$) ve duygusal istismar alt boyutunda ($\bar{X} = 325,95$) 4. sınıfların ve cinsel istismar alt boyutunda ($\bar{X} = 326,02$) 3. sınıf ortalamalarının daha yüksek olmasına rağmen bu alt boyutlar ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Genel olarak, öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantıları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

4.1.3. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Ailelerinin Gelir Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

Çocukluk çağı istismar yaşantılarının öğretmen adaylarının ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır (Tablo 4.3).

Tablo 4.3. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Aile Gelir Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Fiziksel İstismar	0-1000 TL arası	122	345,03	5	23,992	,000**
	1001-2000 TL arası	247	312,01			
	2001-3000 TL arası	139	280,05			
	3001-4000 TL arası	82	310,16			
	4001-5000 TL arası	20	337,55			
	5001 TL ve üstü	18	401,97			
Fiziksel İhmal	0-1000 TL arası	122	390,11	5	30,558	,000**
	1001-2000 TL arası	247	293,00			
	2001-3000 TL arası	139	302,13			
	3001-4000 TL arası	82	280,96			
	4001-5000 TL arası	20	363,13			
	5001 TL ve üstü	18	291,44			
Duygusal İhmal	0-1000 TL arası	122	363,43	5	22,405	,000**
	1001-2000 TL arası	247	307,47			
	2001-3000 TL arası	139	268,90			
	3001-4000 TL arası	82	320,04			
	4001-5000 TL arası	20	332,68			
	5001 TL ve üstü	18	386,08			
Duygusal İstismar	0-1000 TL arası	122	355,60	5	19,643	,001**
	1001-2000 TL arası	247	302,38			
	2001-3000 TL arası	139	287,19			
	3001-4000 TL arası	82	315,26			
	4001-5000 TL arası	20	298,88			
	5001 TL ve üstü	18	427,08			

Tablo 4.3'ün devamı.

Puan	Aile Gelir Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Cinsel İstismar	0-1000 TL arası	122	319,29	5	18,435	,002**
	1001-2000 TL arası	247	315,29			
	2001-3000 TL arası	139	292,04			
	3001-4000 TL arası	82	313,85			
	4001-5000 TL arası	20	342,55			
	5001 TL ve üstü	18	416,47			
ÇÖYÖ-KF Toplam Puanı	0-1000 TL arası	122	384,02	5	32,329	,000**
	1001-2000 TL arası	247	296,50			
	2001-3000 TL arası	139	274,35			
	3001-4000 TL arası	82	308,24			
	4001-5000 TL arası	20	334,13			
	5001 TL ve üstü	18	407,17			

**p<,01

Farklı aile gelir düzeyine sahip öğretmen adaylarının ÇÖYÖ-KF'den aldıkları puanların Kruskal Wallis testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.3'e göre, ÇÖYÖ-KF'nin fiziksel istismar alt boyutunda $\{\bar{X} = 401,97; X^2(sd=5, n=628) = 23,992; p <,001\}$; duygusal ihmal alt boyutunda $\{\bar{X} = 386,08; X^2(sd=5, n=628) = 22,405; p <,001\}$; duygusal istismar alt boyutunda $\{\bar{X} = 427,08; X^2(sd=5, n=628) = 19,643; p <,01\}$; cinsel istismar alt boyutunda $\{\bar{X} = 416,47; X^2(sd=5, n=628) = 18,435; p <,01\}$ ve ölçeğin toplam puanlarında $\{X^2(sd=5, n=628) = 32,329; p <,001\}$ 5001 TL ve üstü aile geliri lehine ve fiziksel ihmal alt boyutunda 0-1000 TL arası aile geliri lehine $\{\bar{X} = 390,11; X^2(sd=5, n=628) = 30,558; p <,001\}$ olmak üzere öğretmen adaylarının aile gelir düzeyleri ile çocukluk çağı istismar yaşantılarının anlamlı olarak birbirinden farklılaştığı belirlenmiştir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, fiziksel ihmal alt boyutu dışındaki tüm puanlarda istatistiki olarak anlamlı olan bu farklılığın "5000 TL ve fazlası" aile geliri olan öğretmen adayları lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, çocukluk çağı istismar yaşantıları ile öğretmen adaylarının aile gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.4. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Kardeş Sayıları Açısından Karşılaştırılması

Çocukluk çağı istismar yaşantılarının öğretmen adaylarının kardeş sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyen analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır (Tablo 4.4).

Tablo 4.4. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Kardeş Sayılarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Kardeş Sayısı	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Fiziksel İstismar	Tek çocuk	16	304,22	5	7,315	,198
	2 Kardeş	163	306,89			
	3 Kardeş	212	302,01			
	4 Kardeş	122	323,64			
	5 Kardeş	53	344,29			
	6 Kardeş ve üstü	62	336,40			
Fiziksel İhmal	Tek çocuk	16	265,03	5	18,318	,003**
	2 Kardeş	163	305,75			
	3 Kardeş	212	285,85			
	4 Kardeş	122	348,59			
	5 Kardeş	53	323,24			
	6 Kardeş ve üstü	62	373,68			
Duygusal İhmal	Tek çocuk	16	303,63	5	7,680	,175
	2 Kardeş	163	300,25			
	3 Kardeş	212	302,93			
	4 Kardeş	122	322,92			
	5 Kardeş	53	330,45			
	6 Kardeş ve üstü	62	364,12			
Duygusal İstismar	Tek çocuk	16	263,91	5	8,248	,143
	2 Kardeş	163	300,75			
	3 Kardeş	212	302,87			
	4 Kardeş	122	335,23			
	5 Kardeş	53	329,16			
	6 Kardeş ve üstü	62	350,16			
Cinsel İstismar	Tek çocuk	16	312,97	5	2,836	,725
	2 Kardeş	163	302,65			
	3 Kardeş	212	318,33			
	4 Kardeş	122	319,86			
	5 Kardeş	53	329,25			
	6 Kardeş ve üstü	62	309,78			
ÇÖYÖ-KF Toplam Puanı	Tek çocuk	16	256,09	5	13,399	,020*
	2 Kardeş	163	294,75			
	3 Kardeş	212	298,81			
	4 Kardeş	122	342,69			
	5 Kardeş	53	332,27			
	6 Kardeş ve üstü	62	364,49			

**p<,01; *p<,05

Tablo 4.4'te öğretmen adaylarının ailelerindeki kardeş sayısı ile çocukluk çağında yaşadığı istismar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan analiz sonuçları, fiziksel ihmal alt boyutu [$X^2(sd=5, n=628)=18,318; p<,01$] ve çocukluk çağı istismar yaşantıları toplam puanının [$X^2(sd=5, n=628)=13,399; p<,05$] anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, bu farklılığın fiziksel ihmal alt boyutu ($\bar{X} =373,68$) ve ÇÖYÖ-KF toplam puanında ($\bar{X} =364,49$) 6 kardeş ve fazlasına sahip öğretmen adaylarının lehine olduğu anlaşılmaktadır. ÇÖYÖ-KF'nin fiziksel istismar alt boyutunda ($\bar{X} =336,40$), duygusal ihmal alt boyutunda ($\bar{X} =364,12$), duygusal istismar alt boyutunda ($\bar{X} =350,16$) 6 kardeş ve üstü kardeş sayısı lehine ve cinsel istismar alt boyutunda ($\bar{X} =309,78$) 5 kardeş lehine olan ortalamalarının daha yüksek olmasına rağmen bu alt boyutlar ile kardeş sayıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının kardeş sayısı ile çocukluk çağı istismar yaşantıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

4.1.5. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Doğum Sıralamaları Açısından Karşılaştırılması

Çocukluk çağı istismar yaşantılarının öğretmen adaylarının doğum sıralamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır (Tablo 4.5).

Tablo 4.5. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Doğum Sıralamasına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Kardeş Sırası	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p
Fiziksel İstismar	1. kardeş	233	312,37	5	7,538	,184
	2. kardeş	183	296,96			
	3. kardeş	113	330,44			
	4. kardeş	49	338,67			
	5. kardeş	24	314,19			
	6. kardeş ve üstü	26	342,52			
Fiziksel İhmal	1. kardeş	233	296,42	5	9,309	,097
	2. kardeş	183	308,37			
	3. kardeş	113	322,59			
	4. kardeş	49	348,78			
	5. kardeş	24	373,88			
	6. kardeş ve üstü	26	365,10			

Tablo 4.5'in devamı.

Puan	Kardeş Sırası	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Duygusal İhmal	1. kardeş	233	310,22	5	10,061	,074
	2. kardeş	183	288,27			
	3. kardeş	113	335,62			
	4. kardeş	49	353,33			
	5. kardeş	24	360,81			
	6. kardeş ve üstü	26	329,81			
Duygusal İstismar	1. kardeş	233	304,42	5	9,686	,085
	2. kardeş	183	295,83			
	3. kardeş	113	335,62			
	4. kardeş	49	366,45			
	5. kardeş	24	337,02			
	6. kardeş ve üstü	26	325,77			
Cinsel İstismar	1. kardeş	233	312,16	5	6,782	,237
	2. kardeş	183	308,14			
	3. kardeş	113	308,83			
	4. kardeş	49	356,62			
	5. kardeş	24	324,02			
	6. kardeş ve üstü	26	316,67			
ÇÖYÖ-KF Toplam Puanı	1. kardeş	233	297,23	5	15,519	,008**
	2. kardeş	183	291,75			
	3. kardeş	113	344,75			
	4. kardeş	49	373,38			
	5. kardeş	24	351,35			
	6. kardeş ve üstü	26	352,96			

**p<,01

Tablo 4.5'te öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantılarının doğum sıralaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için yapılan Kruskal Wallis testi analiz sonuçları bulunmaktadır. Bu sonuçlar incelendiğinde, çocukluk çağı istismar yaşantıları toplam puanının 4. kardeş değişkeninin lehine ($\bar{X}=373,38$), istatistiki olarak anlamlı bir farklılığının olduğu görülmektedir ($X^2(sd=5, n=628)=15,519; p<,01$). ÇÖYÖ-KF'nin diğer alt boyutlarından fiziksel istismar alt boyutunda 6. kardeş ve üstü lehine ($\bar{X}=342,52$), fiziksel ihmal alt boyutunda 5. kardeş lehine ($\bar{X}=373,88$), duygusal ihmal alt boyutunda 5. kardeş lehine ($\bar{X}=360,81$), duygusal istismar alt boyutunda 4. kardeş lehine ($\bar{X}=366,45$) ve cinsel istismar alt boyutunda

($\bar{X} = 356,62$) 4. kardeş lehine olan ortalamalarının daha yüksek olmasına rağmen bu alt boyutlar ile doğum sıralaması arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Genel olarak, öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantıları ile doğum sıralaması değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

4.1.6. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çocukluk çağı istismar yaşantılarının öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır (Tablo 4.6).

Tablo 4.6. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Fiziksel İstismar	Okur-yazar değil	57	333,53	5	14,517	,013*
	Okur-yazar	33	368,89			
	İlkokul	352	306,78			
	Ortaokul	88	291,81			
	Lise	77	322,46			
	Üniversite ve üstü	21	372,60			
Fiziksel İhmal	Okur-yazar değil	57	385,32	5	19,758	,001**
	Okur-yazar	33	374,58			
	İlkokul	352	312,61			
	Ortaokul	88	290,48			
	Lise	77	267,40			
	Üniversite ve üstü	21	332,90			
Duygusal İhmal	Okur-yazar değil	57	363,32	5	15,051	,01*
	Okur-yazar	33	367,27			
	İlkokul	352	310,01			
	Ortaokul	88	292,65			
	Lise	77	281,76			
	Üniversite ve üstü	21	385,98			

Tablo 4.6'nin devamı.

Puan	Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Duygusal İstismar	Okur-yazar değil	57	371,84	5	14,973	,01*
	Okur-yazar	33	370,09			
	İlkokul	352	302,44			
	Ortaokul	88	292,73			
	Lise	77	313,77			
	Üniversite ve üstü	21	367,55			
Cinsel İstismar	Okur-yazar değil	57	319,74	5	13,535	,019*
	Okur-yazar	33	365,71			
	İlkokul	352	306,83			
	Ortaokul	88	308,98			
	Lise	77	312,15			
	Üniversite ve üstü	21	380,21			
ÇÖYÖ-KF Toplam Puanı	Okur-yazar değil	57	375,52	5	19,982	,001**
	Okur-yazar	33	384,64			
	İlkokul	352	309,07			
	Ortaokul	88	283,22			
	Lise	77	281,21			
	Üniversite ve üstü	21	382,93			

**p<,01; *p<,05

Tablo 4.6'da öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyinin çocukluk çağında yaşadıkları istismar üzerinde bir etkisinin bulunup bulunmadığını anlamak için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonuçları, öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantılarının alt boyutları ve toplamından aldıkları puanlar ile annelerinin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan farklılık, fiziksel istismar için $X^2(sd=5, n=628)= 14,517$; $p<,05$; fiziksel ihmal için $X^2(sd=5, n=628)= 19,758$; $p<,01$; duygusal ihmal için $X^2(sd=5, n=628)= 15,051$; $p<,05$; duygusal istismar için $X^2(sd=5, n=628)= 14,973$; $p<,05$; cinsel istismar için $X^2(sd=5, n=628)= 13,535$; $p<,05$ ve ÇÖYÖ-KF toplam puanı için $X^2(sd=5, n=628)= 19,982$; $p<,01$ olarak saptanmıştır. İstismar ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasındaki anlamlı olan bu farklılığın grup sıra ortalamaları incelendiğinde, fiziksel istismar alt boyutunda ($\bar{X} = 372,60$), duygusal ihmal alt boyutunda ($\bar{X} = 385,98$), cinsel istismar alt boyutunda ($\bar{X} = 380,51$) üniversite ve üstü eğitimi olan anne değişkeni lehine; fiziksel ihmal alt boyutunda ($\bar{X} = 385,32$) ve duygusal istismar alt boyutunda ($\bar{X} = 371,84$) okuryazar

olmayan anne değişkeni lehine; ÇÖYÖ-KF toplam puanında ($\bar{X} = 384,64$) okuryazar olan anne değişkeni lehine olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgular, annelerin eğitim düzeyi ile öğretmen adaylarının yaşadıkları istismar boyutları arasında bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.7. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çocukluk çağı istismar yaşantılarının öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır (Tablo 4.7).

Tablo 4.7. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Fiziksel İstismar	Okur-yazar değil	14	326,14	5	3,158	,676
	Okur-yazar	21	313,86			
	İlkokul	213	324,60			
	Ortaokul	113	306,46			
	Lise	154	301,69			
	Üniversite ve üstü	110	311,26			
Fiziksel İhmal	Okur-yazar değil	14	439,89	5	16,877	,005**
	Okur-yazar	21	380,12			
	İlkokul	213	321,62			
	Ortaokul	113	328,51			
	Lise	154	288,09			
	Üniversite ve üstü	110	286,28			
Duygusal İhmal	Okur-yazar değil	14	429,93	5	20,458	,001**
	Okur-yazar	21	387,62			
	İlkokul	213	336,20			
	Ortaokul	113	296,28			
	Lise	154	281,07			
	Üniversite ve üstü	110	300,83			

Tablo 4.7'nin devamı.

Puan	Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Duygusal İstismar	Okur-yazar değil	14	421,14	5	13,147	,022*
	Okur-yazar	21	333,43			
	İlkokul	213	334,18			
	Ortaokul	113	293,22			
	Lise	154	293,90			
	Üniversite ve üstü	110	301,38			
Cinsel İstismar	Okur-yazar değil	14	324,07	5	3,798	,579
	Okur-yazar	21	333,10			
	İlkokul	213	322,47			
	Ortaokul	113	301,32			
	Lise	154	304,39			
	Üniversite ve üstü	110	313,46			
ÇÖYÖ-KF Toplam Puanı	Okur-yazar değil	14	448,86	5	20,003	,001**
	Okur-yazar	21	369,10			
	İlkokul	213	335,37			
	Ortaokul	113	310,38			
	Lise	154	282,39			
	Üniversite ve üstü	110	287,23			

**p<,01; *p<,05

Öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeyinin çocukluk çağında yaşadıkları istismar üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre cinsel istismar ve fiziksel istismar dışındaki ÇÖYÖ-KF'nin diğer alt boyutları ve toplam puanları ile babaların eğitim düzeyi arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın; fiziksel ihmal için $\chi^2(sd=5, n=625)= 16,877$; $p<,01$; duygusal ihmal için $\chi^2(sd=5, n=625)= 20,458$; $p<,01$; duygusal istismar için $\chi^2(sd=5, n=625)= 13,147$; $p<,05$ ve ÇÖYÖ-KF toplam puanı için $\chi^2(sd=5, n=625)= 20,003$; $p<,01$ olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu farklılığın, sıra ortalamaları açısından değerlendirildiğinde, fiziksel ihmal alt boyutunda ($\bar{X} =439,89$), duygusal ihmal alt boyutunda ($\bar{X} =429,93$), duygusal istismar alt boyutunda ($\bar{X} =421,14$), ÇÖYÖ-KF toplam puanında ($\bar{X} =448,86$) okuryazar olmayan baba değişkeni lehine olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin diğer alt boyutlarından fiziksel istismar alt boyutunda ($\bar{X} =326,14$) okuryazar olmayan baba değişkeni lehine; cinsel istismar alt boyutunda

($\bar{X} = 333,10$) okuryazar olan baba değişkeni lehine farklılaştığı ancak anlamlı olmadığı görülmektedir. Genel olarak, babaların eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantıları üzerinde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının çocukluk dönemi istismar yaşantıları; okuduğu bölüm, anne ve babanın yaşam durumu, anne-babanın birlikteliği ve anne-babanın öz üvey olma durumları değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı gözlenmiştir.

4.2. Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri Düzeyleri Bulguları

4.2.1. Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Sosyal beceri düzeylerinin öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları aşağıda verilmiştir (Tablo 4.8).

Tablo 4.8. Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t Testi		
					t	sd	p
Duyuşsal	Erkek	151	15,52	3,33	2,878	626	,004**
Anlatımcılık	Kadın	477	16,40	3,30			
Duyuşsal	Erkek	151	18,46	3,71	-1,908	626	,06
Duyarlık	Kadın	477	17,78	3,84			
Duyuşsal	Erkek	151	15,83	2,87	-5,061	626	,000**
Kontrol	Kadın	477	14,44	2,96			
Sosyal	Erkek	151	16,20	4,77	-1,572	626	,12
Anlatımcılık	Kadın	477	15,54	4,37			
Sosyal	Erkek	151	15,27	4,20	-1,614	626	,11
Duyarlık	Kadın	477	14,64	4,19			
Sosyal	Erkek	151	16,76	3,21	-1,696	626	,09
Kontrol	Kadın	477	16,25	3,17			
SBE-KF	Erkek	151	98,03	11,52	-2,890	626	,004**
Toplam Puanı	Kadın	477	95,05	10,85			

**p<,01

Tablo 4.8'de öğretmen adaylarının SBE-KF'den aldıkları puanların cinsiyetlerine göre, aralarında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız t testi sonuçları görülmektedir. Bu bulgulara göre; duyuşsal anlatımcılık [$t(626)=2,878$; $p<,01$] ve duyuşsal kontrol [$t(626)=5,061$; $p<,001$] alt faktörlerinde ve SBE-KF toplam puanında [$t(626)=2,890$; $p<,01$] öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre aralarında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu fark ortalama puanlar açısından incelendiğinde, duyuşsal anlatımcılık boyutunda kadın öğrencilerin lehine ($\bar{X}=16,40$) iken; duyuşsal kontrol ($\bar{X}=15,83$) ve SBE-KF'nin toplam puanında ($\bar{X}=98,03$) erkek öğrencilerin lehine olarak belirlenmiştir. Duyuşsal duyarlık ($\bar{X}=18,46$), sosyal anlatımcılık ($\bar{X}=16,20$), sosyal duyarlık ($\bar{X}=15,27$) ve sosyal kontrol ($\bar{X}=16,76$) alt boyutunda erkek öğretmen adayları lehine görünen farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir. Sosyal beceri toplam puanına göre, öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

4.2.2. Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin Bölüm Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Sosyal beceri düzeylerinin öğretmen adaylarının bölümlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını ve farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analizlerin sonuçları aşağıda verilmiştir (Tablo 4.9 ve Tablo 4.10).

Tablo 4.9. Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin Bölümlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Betimsel testler					ANOVA testi			
Puan	Bölüm	n	\bar{X}	ss	Var K.	KT	sd	KO	F	p
DA	FEN	157	15,73	3,41						
	SINIF	165	16,19	3,19	G.Arası	53,78	3	17,93		
	OKÖ	150	16,33	3,27	G.İçi	6871,29	624	11,01	1,628	,182
	RPD	156	16,52	3,40	Toplam	6925,07	627			
	Toplam	628	16,19	3,32						
DD	FEN	157	18,53	3,67						
	SINIF	165	18,07	4,07	G.Arası	107,32	3	35,77		
	OKÖ	150	17,71	3,66	G.İçi	9039,50	624	14,48	2,469	,061
	RPD	156	17,43	3,79	Toplam	9146,82	627			
	Toplam	628	17,94	3,82						

Tablo 4.9'un devamı.

Puan	Bölüm	n	\bar{X}	ss	Var K.	KT	sd	KO	F	p
DK	FEN	157	15,11	2,89						
	SINIF	165	15,27	3,06	G.Arası	123,93	3	41,31		
	OKÖ	150	14,18	3,07	G.İçi	5510,51	624	8,83	4,678	,003**
	RPD	156	14,48	2,86	Toplam	5634,44	627			
	Toplam	628	14,77	3,00						
SA	FEN	157	16,34	4,50						
	SINIF	165	16,37	4,48	G.Arası	296,28	3	98,76		
	OKÖ	150	15,21	4,06	G.İçi	12243,44	624	19,62	5,033	,002**
	RPD	156	14,82	4,64	Toplam	12539,72	627			
	Toplam	628	15,70	4,47						
SD	FEN	157	14,81	4,47						
	SINIF	165	15,28	4,23	G.Arası	64,18	3	21,39		
	OKÖ	150	14,49	4,05	G.İçi	10991,50	624	17,61	1,214	,304
	RPD	156	14,54	4,01	Toplam	11055,67	627			
	Toplam	628	14,79	4,20						
SK	FEN	157	16,90	3,05						
	SINIF	165	16,55	3,10	G.Arası	102,06	3	34,02		
	OKÖ	150	16,19	3,34	G.İçi	6252,75	624	10,02	3,395	,018*
	RPD	156	15,82	3,18	Toplam	6354,81	627			
	Toplam	628	16,37	3,18						
SBTP	FEN	157	97,43	10,60						
	SINIF	165	97,74	11,08	G.Arası	2217,74	3	739,25		
	OKÖ	150	94,11	10,45	G.İçi	74699,78	624	119,71	6,175	,000**
	RPD	156	93,61	11,57	Toplam	76917,52	627			
	Toplam	628	95,77	11,08						

**p<,01; *p<,05 (DA: Duyuşsal Anlatımcılık; DD: Duyuşsal Duyarlık; DK: Duyuşsal Kontrol; SA: Sosyal Anlatımcılık; SD: Sosyal Duyarlık; SK: Sosyal Kontrol; SBTP: Sosyal Beceri Toplam Puanı)

Tablo 4.9'da görüldüğü üzere sosyal beceri ortalamalarının öğretmen adaylarının bölümlerine göre anlamlı bir farklılığının bulunup bulunmadığını anlamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, bölümler ile duyuşsal kontrol [F(3, 624)=4,678; p<,01], sosyal anlatım [F(3, 624)=5,033; p<,01] ve sosyal kontrol [F(3, 624)=3,395; p<,05] alt boyutları ile birlikte SBE-KF toplam puanları [F(3, 624)=6,175; p<,001] arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Ortalamalara göre, bu farklılık duyuşsal kontrol alt boyutunda (\bar{X} =15,27), sosyal anlatımcılık alt boyutunda

($\bar{X}=16,37$) ve SBE-KF toplam puanında ($\bar{X}=97,74$) SINIF bölümü lehine iken; sosyal kontrol alt boyutunda ($\bar{X}=16,90$) FEN bölümü lehine olarak belirlenmiştir. Duyuşsal anlatıcılık alt boyutunda ($\bar{X}=16,52$) RPD bölümü lehine; duyuşsal duyarlık alt boyutunda ($\bar{X}=18,53$) FEN bölümü lehine ve sosyal duyarlık alt boyutunda ($\bar{X}=15,28$) SINIF bölümü lehine farklılık olduğu ancak bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Tablo 4.9'daki SBE-KF toplam puanı ortalamaları sonucuna göre farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının farklı sosyal beceri düzeylerine sahip olduğu saptanmıştır. Bu işlemin sonrasında, bu farkın hangi gruplar arasında dağıldığını belirlemek için tamamlayıcı analiz tekniklerinden post-hoc testleri yapılmıştır. Post-hoc testlerine başlamadan önce hangi testlerin yapılacağına karar vermek için varyanslar arasındaki homojenliği test eden Levene's test sonuçlarına bakılmış ve varyansların homojen olarak dağıldığı görülmüştür. Bu adımdan sonra, varyansların eşit olması durumunda kullanılan post-hoc testlerinden sıklıkla kullanılan Tukey HSD testi uygulanmıştır (Tablo 4.10).

Tablo 4.10. Sosyal Beceri Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Yapılan Post-Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları

Puan	Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Sh \bar{X}	p
Duyuşsal Kontrol	OKÖ	FEN	-,92828*	,33929	,032*
		SINIF	-1,08667*	,33525	,007**
Sosyal Anlatıcılık	RPD	FEN	-1,52344*	,50075	,013*
		SINIF	-1,54918*	,49466	,010*
Sosyal Kontrol	RPD	FEN	-1,08395*	,35785	,014*
SBE-KF Toplam Puanı	OKÖ	FEN	-3,32645*	1,24923	,040*
		SINIF	-3,63273*	1,23434	,018*
	RPD	FEN	-3,82415*	1,23688	,011*
		SINIF	-4,13042*	1,22184	,004**

**p<,01; *p<,05

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin hangi bölümler arasında farklılaştığını anlamak için uygulanan ANOVA sonrasında yapılan post-hoc Tukey HSD testi sonuçları görülmektedir. Ortaya çıkan sonuçlarda, duyuşsal kontrol alt boyutunda FEN ve SINIF bölümlerindeki öğretmen adaylarının lehine olmak üzere OKÖ bölümündeki öğretmen adaylarına göre ($\bar{X}_{FEN} - \bar{X}_{OKÖ}=,92828$; p<,05), ($\bar{X}_{SINIF} - \bar{X}_{OKÖ}=1,08667$; p<,01) ; sosyal anlatıcılık alt boyutunda FEN ve SINIF bölümlerindeki öğretmen

adaylarının lehine olmak üzere RPD bölümündeki öğretmen adaylarına göre ($\bar{X}_{FEN} - \bar{X}_{RPD}=1,52344$; $p<,05$), ($\bar{X}_{SINIF} - \bar{X}_{RPD}=1,54918$; $p<,05$); sosyal kontrol alt boyutunda FEN bölümündeki öğretmen adaylarının lehine olmak üzere RPD bölümündeki öğretmen adaylarına göre ($\bar{X}_{FEN} - \bar{X}_{RPD}=1,08395$; $p<,05$) ve SBE-KF toplam puanında FEN ve SINIF bölümlerindeki öğretmen adaylarının lehine olmak üzere OKÖ ($\bar{X}_{FEN} - \bar{X}_{OKÖ}=3,32645$; $p<,05$), ($\bar{X}_{SINIF} - \bar{X}_{OKÖ}=3,63273$; $p<,05$) ve RPD ($\bar{X}_{FEN} - \bar{X}_{RPD}=3,82415$; $p<,05$), ($\bar{X}_{SINIF} - \bar{X}_{RPD}=4,13042$; $p<,01$) bölümlerindeki öğretmen adaylarına göre anlamlı bir fark vardır. Diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının sosyal becerileri ile bölümleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3. Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin Sınıf Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Sosyal beceri düzeylerinin öğretmen adaylarının sınıflarına göre farklılaşp farklılaşmadığını ve farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analizlerin sonuçları aşağıda verilmiştir (Tablo 4.11 ve Tablo 4.12).

Tablo 4.11. Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin Sınıflarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Betimsel testler			ANOVA testi					
Puan	Sınıf	n	\bar{X}	ss	Var K.	KT	sd	KO	F	p
DA	1	153	16,17	3,37						
	2	150	16,11	3,34	G.Arası	16,86	3	5,62		
	3	170	16,44	3,33	G.İçi	6908,21	624	11,07	,508	,677
	4	155	16,07	3,27	Toplam	6925,07	627			
	Toplam	628	16,19	3,32						
DD	1	153	17,86	4,17						
	2	150	18,27	3,36	G.Arası	21,86	3	7,29		
	3	170	17,83	3,76	G.İçi	9124,96	624	14,62	,498	,684
	4	155	17,82	3,95	Toplam	9146,82	627			
	Toplam	628	17,94	3,82						
DK	1	153	14,92	3,33						
	2	150	14,57	2,93	G.Arası	9,95	3	3,32		
	3	170	14,80	3,01	G.İçi	5624,49	624	9,01	,368	,776
	4	155	14,79	2,69	Toplam	5634,44	627			
	Toplam	628	14,77	3,00						

Tablo 4.11'in devamı.

Puan	Sınıf	n	\bar{X}	ss	Var K.	KT	sd	KO	F	p
SA	1	153	15,20	4,73						
	2	150	15,09	4,48	G.Arası	196,63	3	65,54		
	3	170	16,42	4,24	G.İçi	12343,09	624	19,78	3,313	,020*
	4	155	15,99	4,35	Toplam	12539,72	627			
	Toplam	628	15,70	4,47						
SD	1	153	15,12	4,61						
	2	150	15,13	4,04	G.Arası	65,50	3	21,83		
	3	170	14,55	3,74	G.İçi	10990,17	624	17,61	1,240	,294
	4	155	14,41	4,38	Toplam	11055,67	627			
	Toplam	628	14,79	4,20						
SK	1	153	16,18	3,27						
	2	150	16,05	3,32	G.Arası	69,12	3	23,04		
	3	170	16,90	2,95	G.İçi	6285,68	624	10,07	2,287	,078
	4	155	16,29	3,18	Toplam	6354,81	627			
	Toplam	628	16,37	3,18						
SB TP	1	153	95,46	11,91						
	2	150	95,22	10,92	G.Arası	327,77	3	109,26		
	3	170	96,95	9,93	G.İçi	76589,74	624	122,74	,890	,446
	4	155	95,32	11,57	Toplam	76917,52	627			
	Toplam	628	95,77	11,08						

*p<,05 (DA: Duyuşsal Anlatıcılık; DD: Duyuşsal Duyarlık; DK: Duyuşsal Kontrol; SA: Sosyal Anlatıcılık; SD: Sosyal Duyarlık; SK: Sosyal Kontrol; SBTP: Sosyal Beceri Toplam Puanı)

Tablo 4.11'de öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin sınıf seviyelerine göre farklılaşp farklılaşmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının sınıf seviyeleri ile sosyal anlatıcılık alt boyutunda 3.sınıfların lehine ($\bar{X} = 16,42$) olmak üzere istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F(3, 624) = 3,395$; $p < ,05$). Duyuşsal anlatıcılık ($\bar{X} = 16,44$), sosyal kontrol alt boyutlarında ($\bar{X} = 16,90$) ve SBE-KF toplam puanında ($\bar{X} = 96,95$) 3.sınıfların lehine; duyuşsal duyarlık ($\bar{X} = 18,27$) ve sosyal duyarlık alt boyutlarında 2.sınıfların lehine; duyuşsal kontrol alt boyutunda ($\bar{X} = 14,92$) 1.sınıfların lehine çıkan farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir. Sosyal anlatıcılık alt boyutunda hangi sınıflar arasında anlamlı fark olduğunu incelemek için tek yönlü varyans analizi sonrasında varyanslar arasındaki homojenliği test etmek için Levene's testine bakılmıştır. Levene's testi sonuçlarına göre varyansların eşit olduğu görülmüştür ($p > ,05$). Bu

aşamadan sonra varyansların eşit olduğu durumlarda kullanılan post-hoc tamamlayıcı Tukey HSD testi uygulanmıştır.

Tablo 4.12. Sosyal Beceri Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Yapılan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları

Puan	Sınıf (i)	Sınıf (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Sh \bar{X}	p
Sosyal Anlatıcılık	3.Sınıf	2.Sınıf	1,33686*	,49822	,037*

*p<,05

Tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) devamında öğretmen adaylarının sosyal anlatıcılık düzeylerinin sınıflar arasında hangi sınıfların lehine anlamlı fark gösterdiğini incelemek için yapılan Tukey HSD testi sonuçları Tablo 4.12'de verilmiştir. Tukey HSD testi sonuçlarına göre, 3. sınıf ve 2. sınıflardaki öğretmen adaylarının sosyal anlatıcılık puanlarının 3. sınıfların lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($\bar{X}_3 - \bar{X}_2=1,33686$; p<,05). Diğer sınıflarda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgular ışığında, öğretmen adaylarının sosyal becerileri ile sınıfları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

4.2.4. Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin Ailelerinin Gelir Düzeyleri Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Sosyal beceri düzeylerinin öğretmen adaylarının aile gelir düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını ve farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analizlerin sonuçları Tablo 4.13 ve Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin Aile Gelir Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Aile Gelir Düzeyi	n	\bar{X}	ss	Var K.	KT	sd	KO	F	p
D A	0-1000 TL arası	122	16,02	3,35						
	1001-2000 TL arası	247	16,26	3,44						
	2001-3000 TL arası	139	15,95	3,21	G.Arası	40,28	5	8,06		
	3001-4000 TL arası	82	16,43	3,14	G.İçi	6884,79	622	11,07	,728	,603
	4001-5000 TL arası	20	17,25	2,94	Toplam	6925,07	627			
	5001 TL ve üstü	18	16,06	3,65						
	Toplam	628	16,19	3,32						

Tablo 4.13'ün devamı.

P u a n	Aile Gelir Düzeyi	n	\bar{X}	ss	Var K.	KT	sd	KO	F	p
D D	0-1000 TL arası	122	18,02	3,77						
	1001-2000 TL arası	247	17,55	3,63						
	2001-3000 TL arası	139	18,43	3,95	G.Arası	162,03	5	32,41		
	3001-4000 TL arası	82	17,71	4,07	G.İçi	8984,80	622	14,45	2,243	,049*
	4001-5000 TL arası	20	17,90	3,84	Toplam	9146,82	627			
	5001 TL ve üstü	18	20,11	3,69						
	Toplam	628	17,94	3,82						
D K	0-1000 TL arası	122	14,90	3,00						
	1001-2000 TL arası	247	14,67	3,05						
	2001-3000 TL arası	139	14,70	2,93	G.Arası	19,16	5	3,83		
	3001-4000 TL arası	82	14,98	2,82	G.İçi	5615,28	622	9,03	,424	,832
	4001-5000 TL arası	20	14,35	3,23	Toplam	5634,44	627			
	5001 TL ve üstü	18	15,39	3,48						
	Toplam	628	14,77	3,00						
S A	0-1000 TL arası	122	15,06	4,59						
	1001-2000 TL arası	247	15,62	4,38						
	2001-3000 TL arası	139	16,11	4,26	G.Arası	357,04	5	71,41		
	3001-4000 TL arası	82	15,21	4,51	G.İçi	12182,68	622	19,59	3,646	,003**
	4001-5000 TL arası	20	16,40	5,06	Toplam	12539,72	627			
	5001 TL ve üstü	18	19,44	4,09						
	Toplam	628	15,70	4,47						
S D	0-1000 TL arası	122	15,34	4,56						
	1001-2000 TL arası	247	14,72	4,10						
	2001-3000 TL arası	139	14,55	3,94	G.Arası	91,35	5	18,27		
	3001-4000 TL arası	82	14,33	4,36	G.İçi	10964,32	622	17,63	1,036	,395
	4001-5000 TL arası	20	15,95	4,85	Toplam	11055,67	627			
	5001 TL ve üstü	18	14,78	3,28						
	Toplam	628	14,79	4,20						
S K	0-1000 TL arası	122	16,11	3,34						
	1001-2000 TL arası	247	16,38	3,14						
	2001-3000 TL arası	139	16,45	3,17	G.Arası	96,64	5	19,33		
	3001-4000 TL arası	82	16,12	2,83	G.İçi	6258,17	622	10,06	1,921	,089
	4001-5000 TL arası	20	16,55	3,46	Toplam	6354,81	627			
	5001 TL ve üstü	18	18,50	3,54						
	Toplam	628	16,37	3,18						

Tablo 4.13'ün devamı.

P u a n	Aile Gelir Düzeyi	n	\bar{X}	ss	Var K.	KT	sd	KO	F	p
	0-1000 TL arası	122	95,46	12,12						
S	1001-2000 TL arası	247	95,19	10,82						
B	2001-3000 TL arası	139	96,19	10,58	G.Arası	1643,11	5	328,62		
T	3001-4000 TL arası	82	94,77	10,30	G.İçi	75274,41	622	121,02	2,715	,019*
P	4001-5000 TL arası	20	98,40	12,08	Toplam	76917,52	627			
	5001 TL ve üstü	18	104,28	10,50						
	Toplam	628	95,77	11,08						

**p<,01; *p<,05 (DA: Duyuşsal Anlatımcılık; DD: Duyuşsal Duyarlık; DK: Duyuşsal Kontrol; SA: Sosyal Anlatımcılık; SD: Sosyal Duyarlık; SK: Sosyal Kontrol; SBTP: Sosyal Beceri Toplam Puanı)

Tablo 4.13'te öğretmen adaylarının aile gelir düzeyleri açısından sosyal beceri puan sonuçları incelendiğinde SBE-KF'nin duyuşsal anlatımcılık ($\bar{X} = 17,25$) ve sosyal duyarlık alt boyutunda ($\bar{X} = 15,95$) 4001-5000 TL arası aile geliri değişkeni lehine; duyuşsal duyarlık alt boyutunda ($\bar{X} = 18,43$) 2001-3000 TL arası aile geliri değişkeni lehine; duyuşsal kontrol ($\bar{X} = 15,39$), sosyal anlatımcılık ($\bar{X} = 19,44$), sosyal kontrol ($\bar{X} = 18,50$) ve SBE-KF toplam puanında ($\bar{X} = 104,28$) 5001 TL ve üstü aile geliri değişkeni lehine olan sosyal beceri ortalama puanlarının diğer gelir düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aile gelir düzeyleri arası farkın istatistiki olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları göstermektedir ki aile gelir düzeyleri ile duyuşsal duyarlık [$F(5, 622)=3,395$; $p<,05$], sosyal anlatımcılık [$F(5, 622)=3,646$; $p<,01$] ve SBE-KF toplam puanı [$F(5, 622)=2,715$; $p<,05$] ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu anlamlı farkın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için Levene's testi sonuçları incelenmiş ve varyansların homojen olarak dağıldığı görülerek ($p>,05$) post-hoc testlerinden Tukey HSD VE LSD testleri uygulanmasına karar verilmiştir. Tukey HSD testi güçlü bir analiz tekniği olmasına rağmen LSD testi kullanılmasının sebebi LSD testinin daha küçük anlamlı farkı saptamasıdır. Özellikle duyuşsal duyarlık alt boyutunda Tukey HSD testi ile sonuç alınamamasından dolayı LSD testinden yararlanılmıştır. Post-Hoc test sonuçları sonraki sayfada Tablo 4.14'te yer almaktadır.

Tablo 4.14. Sosyal Beceri Puanlarının Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Yapılan Post-Hoc Tukey HSD ve LSD Testi Sonuçları

Puan	Aile Gelir Düzeyi (i)	Aile Gelir Düzeyi (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Sh \bar{X}	p
Duyuşsal Duyarlık	2001-3000 TL arası	1001-2000 TL arası	,88510*	,40299	,028*
		0-1000 TL arası	2,08652*	,95964	,030*
	5001 TL ve üstü	1001-2000 TL arası	2,56455*	,92789	,006**
Sosyal Anlatımcılık	5001 TL ve üstü	3001-4000 TL arası	2,40379*	,98927	,015*
		0-1000 TL arası	4,38707*	1,11744	,001**
		1001-2000 TL arası	3,82096*	1,08047	,006**
		2001-3000 TL arası	3,33653*	1,10862	,032*
		3001-4000 TL arası	3,04444*	1,15195	,003**
SBE-KF Toplam Puanı	5001 TL ve üstü	0-1000 TL arası	8,82696*	2,77764	,019*
		1001-2000 TL arası	9,08749*	2,68576	,010*
		2001-3000 TL arası	8,09073*	2,75572	,040*
		3001-4000 TL arası	9,50949*	2,86342	,012*

**p<,01; *p<,05

Aile gelir düzeyinin hangi gelir düzeyi lehine olduğunu anlamak için yapılan post-hoc Tukey HSD ve LSD test sonuçları Tablo 4.14'te görülmektedir. Buna göre, 2001-3000 TL aile geliri olan öğretmen adaylarının 1001-2000 TL aile geliri olan öğretmen adaylarına göre ($\bar{X}_{2001-3000TL} - \bar{X}_{1001-2000TL} = ,88510$; $p <,05$); 5001 TL ve fazlası aile geliri olan öğretmen adaylarının 0-1000 TL ($\bar{X}_{5001TL \text{ ve üstü}} - \bar{X}_{0-1000TL} = 2,08652$; $p <,05$), 1001-2000 TL ($\bar{X}_{5001TL \text{ ve üstü}} - \bar{X}_{1001-2000TL} = 2,56455$; $p <,01$) ve 3001-4000 TL ($\bar{X}_{5001TL \text{ ve üstü}} - \bar{X}_{3001-4000TL} = 2,40379$; $p <,05$) aile geliri olan öğretmen adaylarına göre duyuşsal duyarlık alt boyutu puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sosyal anlatımcılık alt boyutunda, 5001 TL ve fazlası aile geliri olan öğretmen adaylarının, 0-1000 TL ($\bar{X}_{5001TL \text{ ve üstü}} - \bar{X}_{0-1000TL} = 4,38707$; $p <,01$), 1001-2000 TL ($\bar{X}_{5001TL \text{ ve üstü}} - \bar{X}_{1001-2000TL} = 3,82096$; $p <,01$), 2001-3000 TL ($\bar{X}_{5001TL \text{ ve üstü}} - \bar{X}_{2001-3000TL} = 3,33653$; $p <,05$) ve 3001-4000 TL ($\bar{X}_{5001TL \text{ ve üstü}} - \bar{X}_{3001-4000TL} = 3,04444$; $p <,01$) aile geliri olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının SBE-KF'den aldıkları toplam puanlara göre, 5001 TL ve fazlası aile geliri olan öğretmen adaylarının, 0-1000 TL ($\bar{X}_{5001TL \text{ ve üstü}} - \bar{X}_{0-1000TL} = 8,82696$; $p <,05$), 1001-2000 TL ($\bar{X}_{5001TL \text{ ve üstü}} - \bar{X}_{1001-2000TL} = 9,08749$; $p <,05$), 2001-3000 TL ($\bar{X}_{5001TL \text{ ve üstü}} - \bar{X}_{2001-3000TL} = 8,09073$; $p <,05$) ve 3001-4000 TL ($\bar{X}_{5001TL \text{ ve üstü}} - \bar{X}_{3001-4000TL} = 9,50949$; $p <,05$) aile geliri olanlara göre daha fazla sosyal beceriye sahip oldukları görülmektedir. Bu

bulgulara göre, öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeyleri ile aile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

4.2.5. Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin Anne-Baba Birlikteliği Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Sosyal beceri düzeylerinin öğretmen adaylarının anne-baba birlikteliğine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerilerinin Anne-Baba Birlikteliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Puan	Anne-Baba Birlikteliği	n	\bar{X}	Ss	t Testi		
					t	sd	p
Duyuşsal Anlatımcılık	Anne-Baba birlikte	583	16,20	3,33	-1,478	597	,140
	Anne-Baba ayrı	16	17,44	2,42			
Duyuşsal Duyarlık	Anne-Baba birlikte	583	17,92	3,79	-1,719	597	,086
	Anne-Baba ayrı	16	19,56	3,54			
Duyuşsal Kontrol	Anne-Baba birlikte	583	14,78	3,03	-,190	597	,851
	Anne-Baba ayrı	16	14,87	1,96			
Sosyal Anlatımcılık	Anne-Baba birlikte	583	15,67	4,47	-2,442	597	,015*
	Anne-Baba ayrı	16	18,44	4,40			
Sosyal Duyarlık	Anne-Baba birlikte	583	14,79	4,20	1,213	597	,226
	Anne-Baba ayrı	16	13,50	4,05			
Sosyal Kontrol	Anne-Baba birlikte	583	16,31	3,17	-2,824	626	,005**
	Anne-Baba ayrı	16	18,56	2,42			
SBE-KF Toplam Puanı	Anne-Baba birlikte	583	95,66	11,05	-2,409	626	,016*
	Anne-Baba ayrı	16	102,37	8,94			

**p<,01; *p<,05

Öğretmen adaylarının anne-babalarının evli ya da boşanmış olmasının sosyal becerilerine bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t testi sonuçları Tablo 4.15'te yer almaktadır. Yapılan analiz sonuçlarındaki ortalama puanlara göre, SBE-KF'nin duyuşsal anlatımcılık (\bar{X} =17,44), duyuşsal duyarlık (\bar{X} =19,56), duyuşsal kontrol (\bar{X} =14,87), sosyal anlatımcılık (\bar{X} =18,44), sosyal kontrol (\bar{X} =18,56) alt boyutlarında ve

SBE-KF toplam puanında ($\bar{X} = 102,37$) anne-babanın ayrı olması değişkeni lehine iken; sosyal duyarlık ($\bar{X} = 14,79$) alt boyutunda anne-babanın birlikte yaşıyor olması değişkeni lehine farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılıkların istatistiki olarak anlamlılık düzeyi incelendiğinde sosyal anlatımcılık alt boyutunda anne-babanın ayrı olması ile birlikte yaşamaları değişkenleri arasında anne-babanın ayrı olması değişkeni lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t(626)=2,442$; $p<,05$). Bu bulgular, öğretmen adaylarının sosyal beceriler düzeyi ile ebeveynlerin birlikte olması arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının sosyal becerileri; kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve babanın yaşam durumu, anne-babanın öz üvey olma durumu ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı gözlenmiştir.

4.3. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantıları İle Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki Bulguları

4.3.1. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantıları İle Sosyal Beceri Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 4.16. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantıları İle Sosyal Becerileri Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Dağılımları

	FİS	FİH	DİH	DİS	CİS	CTOP	DA	DD	DK	SA	SD	SK	SBTP
FİS	1												
FİH	,435**	1											
DİH	,430**	,472**	1										
DİS	,610**	,455**	,564**	1									
CİS	,565**	,289**	,358**	,553**	1								
CTOP	,801**	,689**	,722**	,848**	,741**	1							
DA	-,049	-,056	-,012	,009	,056	-,011	1						
DD	-,051	-,033	-,082*	-,014	,027	-,036	-,089*	1					
DK	,066	,040	,031	-,009	,034	,041	-,257**	,113**	1				
SA	-,002	-,051	-,096*	-,032	-,045	-,057	,099*	,416**	,063	1			
SD	,069	,111**	,094*	,206**	,054	,143**	-,162**	,212**	-,206**	,128**	1		
SK	-,063	-,120**	-,185**	-,150**	-,056	-,148**	,181**	,334**	,102*	,563**	-,211**	1	
SBTP	-,007	-,030	-,080*	,017	,021	-,017	,231**	,693**	,209**	,805**	,339**	,632**	1

** $p<,01$; * $p<,05$ (; FİS: Fiziksel İstismar; FİH: Fiziksel İhmal; DİH: Duygusal İhmal; DİS: Duygusal İstismar; CİS: Cinsel İstismar; CTOP: Çocukluk Çağı İstismar Toplam Puan; DA: Duyuşsal Anlatımcılık; DD: Duyuşsal Duyarlık; DK: Duyuşsal Kontrol; SA: Sosyal Anlatımcılık; SD: Sosyal Duyarlık; SK: Sosyal Kontrol; SBTP: Sosyal Beceri Toplam Puanı)

Öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantıları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi anlamak için yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analiz sonuçları Tablo 4.16'da yer almaktadır. ÇÖYÖ-KF'nin fiziksel ihmal alt boyutu ile SBE-KF'nin sosyal duyarlık ($r=,111$; $p<,01$) ve sosyal kontrol alt boyutu ($r=,120$; $p<,01$) arasında; ÇÖYÖ-KF'nin duygusal ihmal alt boyutu ile SBE-KF'nin duyuşsal duyarlık ($r=,082$; $p<,05$), sosyal anlatımcılık ($r=,096$; $p<,05$), sosyal duyarlık ($r=,094$; $p<,05$), sosyal kontrol ($r=,185$; $p<,01$) alt boyutları ve SBE-KF toplam puanı ($r=,080$; $p<,05$) arasında; ÇÖYÖ-KF'nin duygusal istismar alt boyutu ile SBE-KF'nin sosyal duyarlık ($r=,206$; $p<,01$) ve sosyal kontrol ($r=,150$; $p<,01$) alt boyutları arasında; ÇÖYÖ-KF toplam puanı ile SBE-KF'nin sosyal duyarlık ($r=,143$; $p<,01$) ve sosyal kontrol ($r=,148$; $p<,01$) alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantıları toplam puanı ile sosyal beceri düzeyi toplam puanı arasında negatif yönde bir ilişki saptanmasına rağmen bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($r=,017$; $p>,05$).

Öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantılarının ÇÖYÖ-KF'nin alt boyutları ve toplam puanına göre pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları dağılımı bulguları incelendiğinde, fiziksel istismarın fiziksel ihmal ($r=,435$; $p<,01$), duygusal ihmal ($r=,430$; $p<,01$), duygusal istismar ($r=,610$; $p<,01$), cinsel istismar ($r=,565$; $p<,01$) alt boyutları ile istismar toplam puanı ($r=,801$; $p<,01$) arasında; fiziksel ihmalin duygusal ihmal ($r=,472$; $p<,01$), duygusal istismar ($r=,455$; $p<,01$), cinsel istismar ($r=,289$; $p<,01$) alt boyutları ile istismar toplam puanı ($r=,689$; $p<,01$) arasında; duygusal ihmalin duygusal istismar ($r=,564$; $p<,01$), cinsel istismar ($r=,358$; $p<,01$) alt boyutları ile istismar toplam puanı ($r=,722$; $p<,01$) arasında; duygusal istismarın cinsel istismar ($r=,553$; $p<,01$) alt boyutları ile istismar toplam puanı ($r=,848$; $p<,01$) arasında; cinsel istismar ile istismar toplam puanı arasında ($r=,741$; $p<,01$) anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının çocukluk çağında yaşadıkları fiziksel, duygusal ve cinsel istismar ile fiziksel ve duygusal ihmalin birbiri ile ilişkili olduğunu; ihmalin artarken istismarın da artış gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin SBE-KF'nin alt boyutları ve toplam puanına göre anlamlı ilişki olup olmadığını belirleyen pearson momentler çarpımı korelasyon katsayılarına göre, SBE-KF'nin alt boyutları ve toplam puanı arasında genel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişkinin, sosyal beceri toplam puanı ile duyuşsal anlatımcılık ($r=,231$; $p<,01$), duyuşsal duyarlık ($r=,693$; $p<,01$), duyuşsal kontrol ($r=,209$; $p<,01$), sosyal anlatımcılık ($r=,805$; $p<,01$), sosyal duyarlık ($r=,339$; $p<,01$) ve sosyal kontrol ($r=,632$; $p<,01$) alt boyutları arasında olduğu belirlenmiştir.

5. TARTIŞMA

Bu çalışmada öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantıları ile sosyal beceri puanlarının; cinsiyet, okuduğu bölüm, okuduğu sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, doğum sıralaması, anne ve babanın yaşam durumu, anne-babanın birlikteliği, anne-babanın öz üvey olma durumları ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ve sosyal beceri düzeyleri ile çocukluk çağı istismar yaşantıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulguların ilgili literatür ile desteklenerek yorumlanmasına çalışılacaktır.

5.1. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu kısımda, öğretmen adaylarının araştırmadaki çocukluk çağı istismar yaşantıları puanları; cinsiyet, okuduğu bölüm, okuduğu sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, doğum sıralaması, anne ve babanın yaşam durumu, anne-babanın birlikteliği, öz üvey olma durumları ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından değerlendirilecektir.

5.1.1. Cinsiyet

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Bu ilişki, ÇÖYÖ-KF ölçeğinin cinsel istismar alt boyutu haricindeki diğer tüm alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında erkeklerin lehine anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Arıman (2007); Bekçi (2006); Bilgiç (2007); Coşkun (2008); Çağlarırnak (2006); Çeçen-Eroğul ve Türk (2013); Çiğdemoğlu (2006); Güloğlu ve diğerleri (2016); Hatiboğlu (2011); İ. Kaya (2015); İdiğ-Çamuroğlu (2014); Kılıç (2009); Sarıbeyoğlu (2007); Turan (2014); Ünalmiş (2010); Yurtal ve Cenkseven (2006); Zeren, Yengil, Çelikel, Arık ve Arslan (2012) da bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde erkeklerin kadınlara göre daha çok istismar, zorbalık/kurban davranışına maruz kaldığını ifade etmişlerdir. Can-Özcan (2010); Can-Yaşar, İnal-Kızıltepe ve Kandır (2014); Erdem-Özyurt (2016); Güven (2015); Kaya ve Çeçen-Eroğul (2011); Siyez (2003); Türk (2010); Zerenoğlu (2011) ise yaptıkları çalışmada istismar yaşantısının cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Cinsel istismar alt boyutunda erkeklerin lehine olan istismar yaşantıları puanının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (Tablo 4.1). Cinsel istismarın ifade edilmesinin zorluğu, cinsel istismar alt boyutunun anlamlı olarak farklılaşmamasına neden olmuş olabilir. Özellikle erkeklerin birçok alt boyutta kadınlara göre daha fazla istismar yaşantısına sahip olmaları, kadınların istismar yaşantısını paylaşmasının toplumun değer yargılarından dolayı zor olabilmesi ve erkeklerin toplumda bu değerler açısından kadınlara göre daha az yadırganması ile açıklanabilir.

5.1.2. Bölüm

Çalışmanın bulgularında, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerin çocukluk çağı istismar yaşantıları puanları üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmektedir (Tablo 4.2). Bu sonuç, genel olarak RPD, OKÖ ve SINIF lisans bölümlerindeki öğretmen adaylarının lehine belirlenmiş ancak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Can-Yaşar ve diğerleri (2014) de, öğretmen adaylarının branşları ile fiziksel istismar yaşantıları arasında anlamlı bir farklılık görülmediğini belirtmişlerdir. Ortaya çıkan bu bulgular istismar yaşantılarının her toplumda ve kültürde görülebileceğinden dolayı öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantılarının bölümlerine göre de değişiklik göstermeyeceği söylenebilir.

5.1.3. Sınıf

Araştırmada öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantıları sınıf değişkeni ile aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyen bulgulara göre, sınıf değişkeni ile ÇÖYÖ-KF ölçeğinin fiziksel ihmal ve duygusal ihmal alt boyutları ile çocukluk çağı istismar yaşantıları toplam puanı arasında, 1. sınıflar ile 4. sınıflar arasında 4. sınıfların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır (Tablo 4.3). Genel olarak, sınıf seviyesi arttıkça istismar yaşantısının da artması, örnekleme yer alan öğretmen adaylarının sınıf seviyelerinin arttıkça kendilerini daha iyi ifade etmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Türk (2010), çalışmasında öğretmen adaylarının aldıkları eğitimle ilişkilendirdiği bulgularda, öğrenim düzeyleri arttıkça istismar yaşantılarının azaldığını belirterek bu çalışmadaki bulgulara zıt yönde bir sonuca varmıştır. Can-Yaşar ve diğerleri (2014), öğretmen adaylarının sınıf düzeyinin istismar yaşantısına bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

5.1.4. Aile Geliri

Öğretmen adaylarının aile gelir düzeyinin çocukluk çağı istismar yaşantıları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirleyen bulgulara göre, ÇÖYÖ-KF ölçeğinin tüm alt boyutları ve ölçek toplam puanı ile aile geliri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Ortalamaları açısından karşılaştırıldığında, fiziksel ihmal alt boyutu haricinde tüm puan ortalamalarının 5000 TL ve fazlası aile geliri olan öğretmen adayları lehine olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 4.4). Aile gelirinin artması, yaşam kalitesini artırmak gibi birçok konuda olumlu katkılar sunmasına karşın istismar yaşanmayacağını garanti edemez. Erükçü (2013) farklı gelir düzeyli ailelerdeki ergenlerle yaptığı çalışmada, istismar yaşantısının sadece alt gelir düzeyindeki ailelerde değil; yüksek gelir düzeyine sahip ailelerde de görülebildiğini belirtmiştir. Aydın ve İşmen (2003); Can-Özcan (2010); Güven (2015); Hatiboğlu (2011); Kaya ve Çeçen-Eroğul (2011); Siyez (2003); Türk (2010); Yücel (2014); Zeren ve diğerleri (2012), aile geliri azaldıkça istismar yaşantısının arttığını belirtmişlerdir.

5.1.5. Kardeş Sayısı

Öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantıları ailedeki kardeş sayısına göre etkisinin incelendiği bulgular, ailedeki kardeş sayısı ile ÇÖYÖ-KF ölçeğinin fiziksel ihmal ve istismar toplam puanının 6 kardeş ve fazlası değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını ve tek çocuktan 6 kardeş değişkenine doğru istismar yaşantısının arttığını göstermektedir (Tablo 4.5). Ailede tek çocuk olduğunda ona verilen değer de büyük olacaktır. Ailedeki birey sayısı arttıkça ilişkilerde meydana gelebilecek problemlerden dolayı kardeş sayısı arttıkça istismar yaşantısının da artabileceği söylenebilir (Hatiboğlu, 2011; Kaya ve Çeçen-Eroğul, 2011; Türk, 2010; Zeren ve diğerleri, 2011). Bu bulguların aksine alanyazındaki bazı çalışmalar, kardeş sayısının çocukluk çağı istismarını etkilemediğini göstermektedir (Can-Özcan, 2010; Erükçü, 2013; Siyez, 2003; Zeren ve diğerleri, 2012).

5.1.6. Doğum Sırası

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantıları ile ailedeki doğum sıralaması arasında ÇÖYÖ-KF ölçeğinin toplam puanında 4. çocuk lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (Tablo 4.6.). Bu sonuçtan, öğretmen adaylarının ailedeki küçük yaştaki birey olmalarından dolayı, ebeveynleri ve büyük kardeşleri tarafından istismara uğratılmış olabileceği yorumu çıkarılabilir. Hatiboğlu (2011) da, üniversite öğrencilerinin kardeşlerine göre doğum sırası arttıkça yaşadıkları istismarın da artacağını

belirtmiştir. Siyez (2003) ise, doğum sırası ile istismar yaşantıları arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı sonucuna varmıştır.

5.1.7. Anne-Baba Yaşam Durumu

Öğretmen adaylarının ebeveynlerinin yaşam durumu değişkenine göre çocukluk çağı istismar yaşantıları düzeyinin farklılık gösterip göstermediği ile ilgili bulgular, çocukluk çağında yaşanan istismar ile ebeveynlerin yaşam durumu arasında bir ilişkinin bulunmadığını göstermektedir. Bu bulguları destekleyen çalışmaların alanyazında yer aldığı görülmektedir (Siyez, 2003; Zeren ve diğerleri, 2012). Turan (2014), anne yaşam durumunun istismar yaşantılarını etkilemediğini, babaları yaşayan öğrencilerin daha fazla istismar yaşantısı geçirdiklerini saptamıştır. Kaya ve Çeçen-Eroğul (2011), annelerin yaşam durumunun istismarı etkilediğini; babaların yaşam durumunun ise istismar yaşantısını etkilemediğini belirtmiştir. Hatiboğlu (2011), anneleri yaşamayan üniversite öğrencilerinin daha çok istismara maruz kaldığını; baba yaşam durumunun ise istismarı etkilemediğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, istismar yaşantısı sadece anne-babası vefat etmiş olan çocuğun bakımı ya da sorumluluğunu üstlenen kişiler tarafından değil; çocuğun anne-babası tarafından da uygulanabilmektedir.

5.1.8. Anne-Baba Birlikteliği

Anne-babası birliktelik durumu ile öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantıları puanlarının bir farklılık göstermediği bu çalışmadaki bulgulardan anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgularda fark çıkmaması, örneklem grubunda anne-babası ayrı olanların çok az bir sayıda yer almasıyla açıklanabilir. Can-Özcan (2010) da, benzer sonuçlara ulaşmış ve anlamlı fark çıkmamasına rağmen ebeveynlerin ayrı veya tek olmasının istismar yaşantısını artıracaklarını ifade etmiştir. Erükçü (2013); Siyez (2003); Ünal (2008); Zeren ve diğerleri (2012), anneleri boşanmış üniversite öğrencilerinin ve çocukların daha fazla istismar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

5.1.9. Anne-Baba Öz-Üvey Olma Durumu

Öğretmen adaylarının anne-babasından birinin veya her ikisinin öz-üvey olması değişkeni ile çocukluk çağı istismar yaşantıları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Örneklem grubunda anne-babası öz olmayan öğretmen adayı sayısının sadece 5 kişi olması nedeniyle böyle bir sonucun çıkmış olması muhtemeldir. Erükçü (2013) de, çalışmasında üvey-öz ebeveyn değişkenindeki örneklem

sayısının çok az olması nedeniyle istismar ile ilişkisini inceleyememiştir. Anne-babanın üvey olması durumunda, çocuklarının istismar yaşantıları riski oranı yükseldiği (Vatansever ve diğerleri, 2004) için bu çalışmadan elde edilen bulgu beklenen bir sonuç değildir.

5.1.10. Anne-Baba Eğitim Durumu

Anne-baba eğitim durumu ile çocukluk çağı istismar yaşantıları arasındaki ilişkiyi inceleyen analiz bulgularına göre, bu araştırmadaki öğretmen adaylarının ÇÖYÖ-KF ölçeğinin alt boyutları ile ölçek toplam puanının anne eğitim durumuna göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Tablo 4.7). Bu farklılığın, fiziksel istismar, duygusal ihmal ve cinsel istismar alt boyutlarında üniversite ve üstünde eğitim düzeyindeki anneler lehine; fiziksel ihmal ve duygusal istismar alt boyutlarında okuryazar olmayan anneler lehine ve ölçek toplam puanında okuryazar düzeyindeki annelerin lehine olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeyi ile öğretmen adayının çocukluk çağı istismar yaşantıları arasında okuryazar olmayan babalar lehine anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir (Tablo 4.8).

Fiziksel istismar ve cinsel istismar alt boyutu ile istismar yaşantısı toplam puanında üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip anneler lehine anlamlı farkların çıkması istismar yaşantılarının eğitilmiş ailelerde de yaşanabileceğini göstermektedir. Erükçü (2013) de, eğitilmiş ebeveynlerin çocukların istismar yaşantılarını etkileyebileceğini tespit etmiştir.

Eğitim seviyesi düştükçe istismar yaşantısının arttığı bilinmektedir (Aydın ve İşmen, 2003; Can-Özcan, 2010; Hatiboğlu, 2011; Kaya ve Çeçen-Eroğul, 2011; Siyez, 2003; Yücel, 2014). Bireyin doğumundan başlayarak, gelişiminde anneler, babalara göre daha fazla sorumluluk almaktadır. Bu nedenle, annenin eğitim düzeyi düştükçe çocuğunun eğitimine, sosyal gelişimine ve ilgisine olan önemi azalabilmektedir. Bu bulguların aksine alanyazındaki bazı çalışmalarda anne-baba eğitim düzeyinin çocukluk çağı istismarını etkilemediği görülmektedir (Güven, 2015; Turan, 2014; Zeren ve diğerleri, 2012; Zerenoglu, 2011).

5.2. Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu alt problemde, öğretmen adaylarının araştırmadaki sosyal beceri puanları bulguları; cinsiyet, okuduğu bölüm, okuduğu sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı,

doğum sıralaması, anne ve babanın yaşam durumu, anne-babanın birlikteliği, öz üvey olma durumları ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından değerlendirilip yorumlanacaktır.

5.2.1. Cinsiyet

Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki bulgularına göre duyuşsal anlatımcılık alt boyutunda kadınların lehine; duyuşsal kontrol alt boyutunda ve sosyal beceri toplam puanında erkeklerin lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır (Tablo 4.9). Duyuşsal anlatımcılık alt boyutunda kadınların erkeklere göre daha fazla sosyal beceri göstermesi, kadınların duygusal açıdan kendilerini daha iyi ifade etmeleri ile açıklanabilir. Duyuşsal kontrol boyutunda erkeklerin kadınlara göre sosyal becerilerinin yüksek olması ise erkeklerin duyguları düzenleme ve kontrol becerilerinin daha yüksek olduğunu gösterir. Ayrıca, erkekler duygularını daha çok saklayabilmektedir (Deniz, 2002). Bu sonuçlar öğretmen adaylarının sosyal becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Çilingir (2006); Deniz, Hamarta ve Arı (2005); Kalafat (2006); Kırılmazkaya (2010); Koç-Telli, 2010; Şahin ve Yeşil (2010); Z. Avşar ve Öztürk-Kuter (2007); Zengin ve diğerleri (2012) yaptıkları çalışmalarda duyuşsal anlatımcılık alt boyutunda kadınların lehine; duyuşsal kontrol alt boyutunda erkeklerin lehine sosyal becerilerin daha yüksek olduğu bulguları, bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Şenol ve Türkçapar (2016) öğretmen adaylarının duyuşsal duyarlık alt boyutunda kadınların lehine; duyuşsal kontrol alt boyutunda erkeklerin lehine cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılığın olduğunu belirlemiştir.

Kadınların erkeklere göre sosyal becerilerinin yüksek olduğu birçok çalışma bulunmaktadır (Aktı, 2011; Bacanlı ve Erdoğan, 2003; Dalkıran, 2012; Dicle, 2006; Durualp, 2014; Jamyang-Tshering, 2004; Leff ve diğerleri, 2009; Özsarı, 2015; Seven, 2007; Toktamış, 2008; Ünalmiş, 2010; Yıldırım, 2011; Yiğit, 2008; Yurdakavuştu, 2012; Yükselgün, 2008). Beklenenin aksine bazı çalışmalarda (Bedir, 2013; Girgin ve diğerleri, 2011; Seven ve Yoldaş, 2007; Şenol, 2015; Tosuntaş-Karakuş, 2006; Uçar, 2010) öğretmen adaylarının sosyal beceri puanları ile cinsiyetleri arasında erkeklerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

A. H. Avşar (2013); Emran-Özbulak ve Bulut-Serin (2011); Kara (2003); S. Akpınar ve diğerleri (2015); Peker ve Gültekin (2014); Z. Avşar (2004) cinsiyetin, sosyal beceri düzeyi üzerinde bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir.

5.2.2. Bölüm

Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin SBE-KF ölçeğinin duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal kontrol alt boyutlarında ve sosyal beceri toplam puanında öğrenim gördükleri FEN ve SINIF eğitimi lisans programlarında, RPD ve OKÖ bölümlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür (Tablo 4.11). Şenol (2015), sosyal duyarlılık alt boyutunda sınıf öğretmenliği adaylarının lehine olmak üzere bölümler ile sosyal beceri arasında anlamlı bir fark olduğunu ifade etmiştir. OKÖ ve RPD bölümlerindeki öğretmen adaylarının, sosyal becerileri ile ilişkili olan iletişim, sosyal ve psikoloji alanlarında daha yetkin olmaları beklenir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının alımında daha kapsamlı testlerin yapılmasının önemine işaret etmektedir.

Alanyazındaki birçok çalışmada araştırmacılar bölümler (öğrenim programı) ile sosyal beceri düzeyi arasında ilişki olduğunu belirlemişlerdir (Emran-Özbulak ve Bulut-Serin 2011; Girgin ve diğerleri, 2011; Hamarta, 2000; Özçep, 2007; Ş. Akpınar, 2014; Şenol ve Türkçapar, 2016). Öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin bölümlerine göre değişmediğini belirten çalışmalar da mevcuttur (Kırılmazkaya, 2010; S. Akpınar ve diğerleri, 2015; Zengin ve diğerleri, 2012). Sosyal becerinin bazı çalışmalarda öğrenim görülen bölüm ile ilişkili olup; bazılarında ilişki göstermemesi, çalışılan örneklem gruplarının farklılığından kaynaklı olabilir.

5.2.3. Sınıf

Araştırmada öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin sosyal anlatımcılık alt boyutunda 2. sınıf ve 3. sınıf arasında 3. sınıfın lehine olmak üzere sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir (Tablo 4.13). Yaşar-Ekici'nin (2017) çalışmasında da sosyal anlatımcılık alt boyutunun 2. sınıf ve 3. sınıf arasında 3. sınıfın lehine olmak üzere farklılaşması bu araştırmanın bulgularıyla örtüştüğünü göstermektedir. Bu sonuçlara göre, öğretmen adaylarının üst sınıflara geçtiğinde yaşlarının da artmasıyla sosyal olarak daha donanımlı oldukları ve aldıkları eğitimlerin sosyal becerilerini artıran bir faktör olduğu çıkarımı yapılabilir.

Alanyazındaki birçok çalışmada da bu araştırmadaki sonuçlara benzer şekilde sınıf değişkeninin sosyal beceriler üzerinde bir etkisinin olduğu görülmektedir (Bedir, 2013; Dicle, 2006; Kalafat, 2006; S. Akpınar, Temel ve Nas, 2012; S. Akpınar ve diğerleri, 2015; Şenol, 2015; Türkan ve diğerleri, 2017; Z. Avşar ve Öztürk-Kuter, 2007). Bu araştırmaların

sonuçlarına zıt yönde olarak, sınıf düzeyinin sosyal beceriye bir etkisinin olmadığını belirleyen çalışmalar da mevcuttur (Durualp, 2014; Hamarta, 2000; Tepeli ve Arı, 2011).

5.2.4. Aile Geliri

Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeyleri ile aile geliri değişkeni arasında SBE-KF ölçeğinin duyuşsal duyarlık ve sosyal anlatımcılık alt boyutları ile sosyal beceri toplam puanının genel olarak 5000 TL ve fazlası gelire sahip olan ailelerin lehine olmak üzere anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir (Tablo 4.15). Bu sonuç, yaşam kalitesinin artmasını sağlayan aile gelirinin yükselmesiyle öğretmen adaylarının sosyal becerileri düzeylerinin de artacağı şeklinde yorumlanabilir. Yapılan bazı çalışmalarda da aile gelirinin sosyal beceri üzerinde bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (Bacanlı ve Erdoğan, 2003; Çilingir, 2006; S. Akpınar ve diğerleri, 2012; Seven, 2007; Şahin ve Yeşil, 2010; Tosuntaş-Karakuş, 2006; Uçar, 2010; Yaşar-Ekici, 2017; Yazıcı, 2016; Z. Avşar ve Öztürk-Kuter, 2007).

Aile gelir durumu değişkeninin öğretmen adaylarının sosyal becerilerine bir etkisinin olmadığı çalışmalar da literatürde yer almaktadır (Özsarı,2015; Seven ve Yoldaş, 2007; Ş. Akpınar, 2014; Şenol, 2015; Şenol ve Türkçapar, 2016; Toktamış, 2008; Türkan ve diğerleri, 2017).

5.2.5. Kardeş Sayısı

Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan analizlerin bulgularına göre, öğretmen adaylarının sosyal becerileri ile kardeş sayıları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmiştir. A.H. Avşar (2013); Durualp (2014); Toktamış (2008) ve Yaşar-Ekici (2017) çalışmalarında bu araştırmadaki bulgulara benzer sonuçlar almıştır. Bu sonuçların aksine bazı çalışmalarda ortaya çıkan sonuç, kardeş sayısının arttıkça sosyal beceri düzeyinin de düştüğü yönündedir (Girgin ve diğerleri, 2011; S. Akpınar ve diğerleri, 2015; Seven, 2007; Tosuntaş-Karakuş, 2006; Z. Avşar ve Öztürk-Kuter, 2007).

Bu araştırmadaki ve alanyazındaki benzer araştırma bulgularına göre kardeş sayısının sosyal beceri düzeyini etkileyip etkilememesi, farklı örneklem grupları ile çalışılmasına bağlanabilir.

5.2.6. Doğum Sırası

Bu araştırmada öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin ailedeki doğum sırası değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz bulgularına göre, doğum sırası değişkeninin öğretmen adaylarının sosyal beceri puanlarını etkilemediği ortaya çıkmıştır. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen bazı çalışmaların olduğu görülmektedir (A.H. Avşar, 2013; Çilingir, 2006; Seven, 2007; Seven ve Yoldaş, 2007). Genel olarak doğum sırasının sosyal beceri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Hangi sırada doğmuş olursa olsun, her çocuğun aile içinde ve dışında yerinin aynı olması bu sonuçları vermiş olabilir.

Toktamış (2008), ailedeki en büyük çocuğun kardeşlerine göre daha düşük sosyal beceriler gösterdiğini tespit etmiştir. Tosuntaş-Karakuş (2006), ise çalışmasında ilk çocukların kardeşlerine göre daha fazla sosyal beceri gösterdiğini saptamıştır.

5.2.7. Anne-Baba Yaşam Durumu

Öğretmen adaylarının ebeveynlerinin yaşıyor ya da yaşamıyor olmasının sosyal beceri düzeylerine etkisini belirlemek için yapılan analiz bulguları sonucunda, anne-baba yaşam durumu değişkeni ile öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Ebeveynlerin vefat etmiş olmasının bireye olumsuz etkileri olabileceği bilinmekle beraber, anne-babanın yaşam durumunun sosyal becerilere bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Tosuntaş-Karakuş (2006), babası yaşamayan ergenlerin daha düşük sosyal beceri düzeyine sahip olduklarını ifade etmiştir.

5.2.8. Anne Baba Birlikteliği

Anne-babası birlikte yaşayan öğretmen adayları ile anne-babası boşanmış ya da ayrı yaşayan öğretmen adayları arasında sosyal beceri düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgulara göre, öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin SBE-KF ölçeğinin sosyal anlatımcılık ve sosyal kontrol alt boyutları ile sosyal beceri toplam puanının anne-babası ayrı olanların anne-babası birlikte olanlara göre daha fazla sosyal beceri düzeyine sahip oldukları görülmektedir (Tablo 4.16). Anne-babası ayrı olanların daha düşük sosyal beceri düzeyine sahip olmaları beklenirken; bu araştırmadan elde edilen sonucun, alt değişkenlerde yer alan örneklem sayısının birbirinden çok farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Tosuntaş-Karakuş (2006), çalışmasında anne babası ayrı olanların daha az sosyal beceri gösterdiklerini tespit etmiştir.

5.2.9. Anne-Baba Öz-Üvey Olma Durumu

Öğretmen adaylarının sosyal beceri puanlarının ebeveynlerinin öz ya da üvey olma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyen analizler, anne-babanın öz ya da üvey olmasının öğretmen adayının sosyal beceri düzeyine bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Tosuntaş-Karakuş (2006) da, yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuca göre, anne-babanın öz ya da üvey olmasının sosyal beceri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

5.2.10. Anne –Baba Eğitim Durumu

Anne-baba eğitim durumunun sosyal beceri düzeyine etkisinin incelendiği bir diğer alt problem bulgularına göre öğretmen adaylarının anne-baba eğitim düzeyleri ile sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu çalışmadaki bulgularla uyumlu olacak şekilde birçok çalışmada da anne-baba eğitim durumunun ergenlerin sosyal beceri düzeyine bir etkisinin olmadığı saptanmıştır (Seven, 2007; Seven ve Yoldaş, 2007; Ş. Akpınar, 2014; Şenol, 2015; Toktamış, 2008; Türkan ve diğerleri, 2017). Ancak öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeyleri ile anne-baba eğitim durumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı çalışmalarda sosyal beceri puanlarında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir (Dicle, 2006; Girgin ve diğerleri, 2011; S. Akpınar ve diğerleri, 2015; Şahin ve Yeşil, 2010; Tosuntaş-Karakuş, 2006; Z. Avşar ve Öztürk-Kuter, 2007). Bunların dışında, sosyal becerilerin baba eğitim durumundan etkilenmeyip annenin eğitim düzeyinin yükseldikçe sosyal becerilerin arttığı çalışmalar da alanyazında bulunmaktadır (Kırılmazkaya, 2010; Özsarı, 2015; S. Akpınar ve diğerleri, 2012; Uçar, 2010; Zengin ve diğerleri, 2012). Anne-baba eğitim durumu ile sosyal beceri arasında bazı araştırmalarda ilişki görülürken, bazı araştırmalarda ilişkinin bulunamaması örneklem gruplarının farklılığından kaynaklanmış olabilir.

5.3. Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı İstismar Yaşantıları İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu araştırmada öğretmen adaylarının çocukluk dönemindeki istismar yaşantıları ile sosyal beceri düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu; ancak bu ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (Tablo 4.17). Yaşın artması ile birlikte çocukluk çağı istismar yaşantılarının azalması (Gil, 1970'ten aktaran; Aydın ve İşmen, 2003), çocukluk çağından üniversite dönemine kadar yaşları 18 ve üstünde olan öğretmen adaylarının, istismar

yaşantıları ile sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıkmamasına neden olmuş olabilir. Aktuğ (2010) da, bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde sosyal beceri ile şiddete maruz kalma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Sosyal beceriler ile istismar yaşantıları arasında ilişkinin görüldüğü çalışmalar da mevcuttur.

Blanchard-Dallaire ve Hébert (2014), cinsel istismara uğramış olan bireylerin, cinsel istismar yaşantısı olmayan bireylere göre sosyal beceri problemlerinin daha fazla olduğunu ifade etmiştir.

Ometto ve diğerleri (2015), istismar yaşantısı olan ergenlerin, istismara maruz kalmayan ergenlere göre daha düşük sosyal davranışlar gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Durmuşoğlu-Saltalı (2012), olumlu sosyal becerilerin arttıkça istismar yaşantısının azaldığını; olumsuz sosyal becerinin arttıkça istismar yaşantısının da arttığı bulgularına vararak, istismar ve sosyal beceri arasında bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir.

Riney ve Bullock (2012), önleyici müdahale servislerinden destek alan öğrencilerin sosyal becerilerinin arttığı ve problemleri davranışlarının azaldığı sonucuna varmışlardır.

Ünalmiş (2010), önceden istismara uğramamış bireylerin, daha önceden istismar yaşantısı olan bireylere göre daha çok sosyal becerisi olduğunu tespit etmiştir. İstismar yaşantısı ile sosyal beceri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Koç (2007), çalışmasında şiddete maruz kalan çocukların tamamına yakınının sosyal uyum becerilerinde düşüklük gözlediğini belirtmiştir.

Durmuşoğlu ve Yıldırım-Doğru (2006), sosyal becerilerin gelişmesinde etkisi olan yakın ilişkiler sonucu artan benlik saygısı ile istismar yaşantıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Maloney, Lapierre, Cornetto ve Pears (2006), düşük ve yetersiz sosyal becerilere sahip olmanın akranlar tarafından reddedilme ve toplumsal zorluklarla karşılaşma gibi duygusal istismar belirtilerinin artabileceğine işaret etmiştir.

Colman ve Widom (2004); Tencer (2002), çocukluk dönemi istismar yaşantısı olmayan bireylerin, istismar yaşantısı olan bireylere göre daha yakın ilişkiler kurduklarını ve sosyal ilişkilerde daha yeterli olduklarını belirtmişlerdir (Aktaran, Durmuşoğlu ve Yıldırım-Doğru, 2006).

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Öğretmen adaylarının çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile; cinsiyet, sınıf, aile geliri, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile; bölüm, anne-baba yaşam durumu, anne-baba birlikteliği, anne-baba öz-üvey olma değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Aile geliri ve ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe istismar yaşantılarının azalabildiği ama artabildiği de görülmektedir. Bu sonuç, gelir ve eğitim seviyesi yükseldikçe istismar yaşanmayacağı garantisinin olmadığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeyleri ile; cinsiyet, bölüm, sınıf, aile geliri, anne-baba birlikteliği değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeyleri ile; kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşam durumu, anne-baba öz-üvey olma, anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Aile gelir düzeyinin ve ebeveynlerin eğitim seviyesinin sosyal becerilerin gelişiminde önemli bir faktör olduğu gözlenmiştir.

Öğretmen adaylarının çocukluk çağı istismar yaşantıları ile sosyal beceri düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı olmayan bir ilişki ortaya çıkmıştır. Buna rağmen, ÇÖYÖ-KF'nin alt boyutları ile SBE-KF'nin alt boyutları arasında genel olarak negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna varılmıştır.

Cinsel istismarın birçok değişkende anlamlı farklılık göstermemesinin, cinsel istismar yaşantılarının toplumda dile getirilmesinin zorluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sosyal beceriler ve istismar yaşantıları konusunda farkındalık sahibi öğretmen adayları, kalkınmada önemli rol oynayacak olan yeni nesiller için bir kazanç olacaktır. İstismar yaşantılarına yönelik bilgi sahibi öğretmen adayları, öğrencilerini daha iyi

anlayacak, öğrencilerin sorunlarını çözmeye profesyonel davranabilecektir. Öğrencilerini eğitmeden ve geliştirmeden önce öğretmen adayları gerekli donanım, bilgi ve becerileri edinmiş olmalıdır. Öğretmen adaylarının sosyal becerileri kazanmış olması öğrencileri ile sağlıklı ilişkiler kurmasına, problemleri büyümeden çözmesine, öğrencilerini daha iyi anlamasına olanak tanıyacaktır.

6.2. Öneriler

Öğretmen adaylarının cinsel istismar yaşantıları puanlarının birçok değişkende anlamlı bir farklılık göstermediği ve genel olarak düşük puanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Toplum baskısı, küçük düşme vb. nedenlerle ifade edilmesi zor olan cinsel istismar yaşantısının belirtilmesi ve paylaşılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Sınıf seviyesi arttıkça öğretmen adaylarının istismar yaşantılarının da yükseldiği görülmüştür. Bu sonuç, sınıf düzeyi arttıkça kendini daha iyi ifade etmekten kaynaklanabilir. Üniversitede öğrencilerin kendini ifade etme becerilerini artıracak ders veya uygulamalar işe koşulmalıdır.

Ailedeki soysa ekonomik durumun ve eğitim düzeyinin istismar yaşantısı olmayacağını garanti etmediği için her ailenin istismar ve ihmal konularında bilgi edinmesini sağlayacak eğitimler ele alınabilir. Özellikle ailelerin çocuklarının her istediğini alıp bazı duygusal ihtiyaçlarını giderememesinin önüne geçilebilecek eğitimler verilebilir.

Öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin bölümlerine göre karşılaştırıldığında RPD ve OKÖ gibi yüksek puanlarla üniversiteyi kazanan öğrencilerin sosyal becerileri puanlarının düşük olduğu belirlenmiştir. üniversite öğrencisi adaylarını belirlerken sertifika, kurs vb. eğitimler yönünden donanımlı olup olmadıklarına bakılarak öğrenci alımı yapılabilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenliğe geçişi sadece bir sınavla değil; çocuğun gelişimine katkı sağlayacak şekilde kişilik, sosyallik ve eğitimsel yönden becerilerinin ölçülmesiyle olmalıdır.

Sosyal beceri gelişiminin devam ettiği üniversite ortamında da öğretmen adaylarına lisans dönemleri boyunca sosyal becerilerini artıracak uygulamalar yürütülebilir.

Sosyal beceriler ve istismar yaşantıları arasındaki negatif yönlü ilişkiye dayanarak istismar yaşantılarının sosyal beceri gelişimi vb. gelişimsel alanlara olumsuz etkilerinin anlatıldığı seminer vb. eğitimler öğretmen adayları, eğitimciler ve ailelere aktarılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Aebi, M., Linhart, S., Thun-Hohenstein, L., Bessler, C., Steinhausen, H. C. and Plattner, B. (2015). Detained male adolescent offender's emotional, physical and sexual maltreatment profiles and their associations to psychiatric disorders and criminal behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(5), 999-1009.
- Afifi, T. O., Enns, M. W., Cox, B. J., Asmundson, G. J., Stein, M. B. and Sareen, J. (2008). Population attributable fractions of psychiatric disorder and suicide ideation and attempts associated with adverse childhood experiences. *American Journal of Public Health*, 98(5), 946-952.
- Akpınar, S., Akpınar, Ö., Nas, K., Temel, V. ve Birol, S. Ş. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğrencilerinin bazı değişkenler açısından sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 17(28), 80-84.
- Akpınar, S., Temel, V. ve Nas, K. (2012). An exploration of candidate teachers' social skills levels: Age, gender and other differences. *Ovidius University Annals*, 12(2), 210-215.
- Akpınar, Ş. (2014). Öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal becerilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aktı, S. (2011). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Aktuğ, G. (2010). Çocuk eğitim evlerinde barındırılan ergenlerin iletişim ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- An, E., Lee, J. and Chung, I. (2013). The effect of emotional abuse in childhood on peer attachment and teacher attachment: The moderating effect of academic achievement. *Journal of Adolescent Welfare*, 15(1), 201-226.
- Anthony, C. J., DiPerna, J. C. and Lei, P. W. (2016). Maximizing measurement efficiency of behavior rating scales using Item Response Theory: An example with the Social Skills Improvement System—Teacher Rating Scale. *Journal of School Psychology*, 55, 57-69.

- Arıman, F. (2007). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Armour, C., Elklit, A. and Christofferson, M. N. (2014). A latent class analysis of childhood maltreatment: Identifying abuse typologies. *Journal of Loss and Trauma*, 19, 23–39. doi:10.1080/15325024.2012.734205.
- Ataş, A. T., Efeçinar, H. İ. ve Tatar, A. (2016). Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 71-85.
- Avşar, A. H. (2013). Ergen bireylerde sosyal beceri düzeyinin kardeşli ve tek çocuk olma açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avşar, Z. (2004). Beden eğitimi öğretmenlerinin sosyal beceri düzeyleri. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Avşar, Z. ve Öztürk-Kuter, F. (2007). Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi (Uludağ Üniversitesi örneği). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 197-206.
- Aydın, O. ve İşmen, E. (2003). 18-25 yaş grubu erkeklerde çocukluk çağı örselenme yaşantısının incelenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18, 7-20.
- Ayral, F. (2010). *Çocukların cinsel istismarı suçu ve bu suçla mücadele*. İstanbul: Yalın Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2014). *Sosyal beceri eğitimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H. ve Erdoğan, F. (2003). Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (MESSY) Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 351-379.
- Bahar, G., Savaş, H. ve Bahar, A. (2009). Çocuk istismarı ve ihmali: Bir gözden geçirme. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(12), 51–65.
- Baker, J. A., Grant, S. and Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15.
- Bal, S. (2010). Çocukluk örselenme yaşantıları, ana-baba-ergen ilişki biçimleri ve sosyal destek algısının, kural dışı davranışlarla ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ban, J. and Oh, I. (2016). Mediating effects of teacher and peer relationships between parental abuse/neglect and emotional/behavioral problems. *Child Abuse & Neglect*, 61, 35-42.

- Baykul, Y. ve Güzeller, C. O. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bedir, H. (2013). Sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri düzeyleri (Bolu ili örneği). Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bekçi, B. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde aile içi çocuk istismarı ve öfke tetikleyicileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bernstein, D. P., Fink, L., Handelsman, L., Foote, J., Lovejoy, M., Wenzel, K., et al. (1994). Initial reliability and validity of a new retrospective measure of child abuse and neglect. *The American Journal of Psychiatry*, 151(8), 1132-1136.
- Bernstein, D. P., Stein, J. A., Newcomb, M. D., Walker, E., Pogge, D., Ahluvalia, T., et al. (2003). Development and validation of a brief screening version of the childhood trauma questionnaire. *Child Abuse & Neglect*, 27(2), 169-190.
- Berry, D. and O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 1-14.
- Beyazıt, U. (2015). Çocuk istismarı konusunda Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Beyazova, U. (2014). İhmal. Orhan Derman (Ed.), *Çocuk istismarına ve ihmeline yaklaşım* içinde (s.35-36). Ankara: Akademisyen Tıp Kitabevi.
- Bilgiç, E. (2007). İlköğretim I. kademedeki görülen zorba davranışların sınıf değişkenleri ve atmosferi algılamalarına göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Blanchard-Dallaire, C. and Hébert, M. (2014). Social relationships in sexually abused children: Self-reports and teachers' evaluation. *Journal of Child Sexual Abuse*, 23(3), 326-344.
- Braquehais, M. D., Oquendo, M. A., Baca-García, E. and Sher, L. (2010). Is impulsivity a link between childhood abuse and suicide? *Comprehensive Psychiatry*, 51(2), 121-129.
- Budak, O. (2015). Özel Gereksinimli Çocukların İstismarı. S. Sunay Yıldırım-Doğru (Ed.), *Çocuk Hakları ve Koruma* içinde (s. 275-300). (3. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (1. Baskı). (çev. Erguvan Sarıoğlu, İ.D.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burke, R. W. (2002). Social and emotional education in the classroom. *Kapa Delta Pi Record*, 38(3), 108-111.

- Burke, T. J., Woszidlo, A. and Segrin, C. (2012). Social skills, family conflict, and loneliness in families. *Communication Reports*, 25(2), 75-87.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Research methods]*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can-Özcan, M. (2010). İstismar ve ihmalin çocuklar üzerindeki fiziksel ve psikolojik etkilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Can-Yaşar, M., İnal-Kızıltepe, G. ve Kandır, A. (2014). Öğretmen adaylarının çocuklardaki fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalıkları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 286-303.
- CAPA. (2015). Abuse prevention. <http://capacares.org/what-we-do/additional-resources/>. Erişim tarihi: 26.01.2017.
- Caspi, A., Vishne, T., Sasson, Y., Gross, R., Livne, A. and Zohar, J. (2008). Relationship between childhood sexual abuse and obsessive-compulsive disorder: case control study. *The Israel journal of psychiatry and related sciences*, 45(3), 177-182.
- Cheung, P. P., Siu, A. M. and Brown, T. (2017). Measuring social skills of children and adolescents in a Chinese population: Preliminary evidence on the reliability and validity of the translated Chinese version of the Social Skills Improvement System Rating Scales (SSIS-RS-C). *Research in Developmental Disabilities*, 60, 187-197.
- Child Welfare Information Gateway. (2011). About CAPTA: A legislative history. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau.
- Child Welfare Information Gateway. (2013). What is child abuse and neglect? Recognizing the signs and symptoms. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2015). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi: Okul öncesi dönem*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Coşkun, G. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile problemleri internet kullanımları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Crozier, J. C. and Barth, R. P. (2005). Cognitive and academic functioning in maltreated children. *Children & Schools*, 27(4), 197-206.

- Curan, P. J., West, S. G. and Finch, J.F. (1996). The robustness of test statistics to non-normality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Cüceloğlu, D. (2013). İnsan ve Davranışı. (27. Baskı). Ankara: Remzi Kitabevi.
- Çabuk, O. C. (2015). The roles of childhood trauma, personality characteristics, and interpersonal problems on psychological well-being. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çağlarımak, A. (2006). Yerleşik olan ve olmayan ailelerde çocuk istismarı yaygınlığının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çeçen-Eroğul, A. R. ve Türk, Ş. B. (2013). Ergenlerde çocukluk örselenme yaşantıları ve öfke ifade tarzları ile benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1421-1439.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (5. Baskı). Trabzon.
- Çiğdemoğlu, S. (2006). Lise 1.sınıf öğrencilerinin akran baskısı, özsaygı ve dışadönüklük kişilik özelliklerinin okul türlerine göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çilingir, A. (2006). Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal beceri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Dalkıran, O. (2012). Dershane öğrencilerinin fiziksel aktivitede bulunma değişkenine göre sürekli kaygı, sınav kaygısı ve sosyal beceri düzeyleri ile sınav performanslarının değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., et al. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Deniz, M. E. (2002). Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin ta-baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklere göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Deniz, M., Hamarta, E. ve Arı, R. (2005). An investigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample of Turkish students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 33(1), 19-32.

- Dereli-İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.
- Dereobalı, N., Karadağ, S. Ç. ve Sönmez, S. (2013). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk istismarı, ihmali, şiddet ve eğitimcilerin rolü konusundaki görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 50-66.
- Dilekman, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Dicle, A. N. (2006). Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin duygusal zeka düzeyleri ve bazı kişisel özelliklerine göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Dilsiz, H. ve Mağden, D. (2015). Öğretmenlerin çocuk istismar ve ihmali konusunda bilgi ve risk tanıma düzeylerinin tespit edilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 678-694.
- Dimitrova, N., Pierrehumbert, B., Glatz, N., Torrisi, R., Heinrichs, M., Halfon, O., et al. (2010). Closeness in relationships as a mediator between sexual abuse in childhood or adolescence and psychopathological outcome in adulthood. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 17(3), 183-195.
- Doğrucan, A. ve Yıldırım, Z. (2011). Yazılı Basında Çocuk İstismarı Haberlerinin İncelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 176-194.
- Dökmen, Ü. (2001). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayınevi.
- Dubowitz, H. (2002). Preventing child neglect and physical abuse: a role for pediatricians. *Pediatrics in Review / American Academy of Pediatrics*, 23(6), 191-196.
- Dubowitz, H. and Bennett, S. (2007). Physical abuse and neglect of children. *The Lancet*, 369(9576), 1891-1899.
- Durmuşoğlu, N. ve Yıldırım-Doğru, S. S. (2006). Çocukluk örseleyici yaşantılarının ergenlikteki yakın ilişkilerde bireye etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 237-246.
- Durmuşoğlu-Saltalı, N. (2012). The relationship between abuse within the family and social skills of Turkish senior primary school children. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(4), 585-590.
- Durmuşoğlu-Saltalı, N. (2015). Çocuk İstismarı ve İhmali. S. Sunay Yıldırım-Doğru (Ed.), *Çocuk Hakları ve Koruma* içinde (s. 61-120). (3. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26(2), 13-25.

- Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Eaves, L. J., Prom, E. C. and Silberg, J. L. (2010). The mediating effect of parental neglect on adolescent and young adult anti-sociality: A longitudinal study of twins and their parents. *Behavior Genetics*, 40(4), 425–437.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emran-Özbulak, B. ve Bulut-Serin, N. (2011). Okul psikolojik danışmanlarının problem çözme ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 302-312.
- Erdem-Özyurt, Ş. (2016). Ergenlikte algılanan duygusal istismar ve bağlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ersanlı, K. (2012). *Davranışlarımız*. Ankara: Birleşik Dağıtım Kitabevi.
- Ertuğrul, H. (2011). *Her yönüyle örnek öğretmen*. (9. Baskı). İstanbul: Nesil Basım Yayın.
- Erükçü, G. (2013). Farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen ergenlerin çocukluk dönemi örselenme yaşantılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fergusson, D. M., Boden, J. M. and Horwood, L. J. (2008). Exposure to childhood sexual and physical abuse and adjustment in early adulthood. *Child Abuse & Neglect*, 32(6), 607-619.
- Gallagher-Mackay, K. (2014). Teachers' duty to report child abuse and neglect and the paradox of noncompliance: Relational theory and “compliance” in the human services. *Law & Policy*, 36(3), 256-289.
- Girgin, G., Çetingöz, D. ve Ekinci-Vural, D. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 38-49.
- Goleman, D. (2016). *Sosyal zeka (İnsan ilişkilerin yeni bilimi)*. İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Gould, F., Clarke, J., Heim, C., Harvey, P. D., Majer, M. and Nemeroff, C. B. (2012). The effects of child abuse and neglect on cognitive functioning in adulthood. *Journal of Psychiatric Research*, 46(4), 500-506.
- Graham, J. C., English, D. J., Litrownik, A. J., Thompson, R., Briggs, E. C. and Bangdiwala, S. I. (2010). Maltreatment chronicity defined with reference to development: Extension of the social adaptation outcomes findings to peer relations. *Journal Of Family Violence*, 25(3), 311-324.

- Gresham, F. and Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system (SSIS) rating scales*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 319-332.
- Griffith, S., Arnold, D., Voegler-Lee, M. E., and Kupersmidt, J. (2016). Individual Characteristics, Family Factors, and Classroom Experiences as Predictors of Low-Income Kindergarteners' Social Skills. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 6(1), 59.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güloğlu, B., Kararımak, Ö. ve Emiral, E. (2016). Çocukluk çağı travmalarının tinsellik ve affetme üzerindeki rolü. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(4), 309-316.
- Güneş, A. (2014). *Çocuk eğitiminde pozitif iletişim*. İstanbul: Nesil Basım Yayın.
- Güven, F. (2015). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapımları ile zorbalığa maruz kalmalarının, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyoekonomik düzey ve empati eğilimi açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştirmenin uluslararası boyutu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150(10), 20-27.
- Hamarta, E. (2000). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal beceri düzeylerinin öğrencilerin özlük nitelikleri açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hatiboğlu, N. (2011). The Socio-demographic predictors of child abuse and relationships between child abuse, attachment patterns and psychopathology in a group of Turkish university students. Yüksek lisans tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hernandez, E. M., Trout, Z. M. and Liu, R. T. (2016). Vulnerability-specific stress generation: childhood emotional abuse and the mediating role of depressogenic interpersonal processes. *Child Abuse & Neglect*, 62, 132-141.
- İrmak, T. Y. (2008). Çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı ve dayanıklılıkla ilişkili faktörler. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- İdiğ-Çamuroğlu, M. (2014). Üniversite öğrencilerinde kendine zarar verme davranışı ve intihar olasılığının, çocukluk örselenmeleri ve saldırganlıkla ilişkisi. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.

- Jamyang-Tshering, K. (2004). Social competence in preschoolers: An evaluation of the psychometric properties of the preschool Social Skills Rating System (SSRS). Doctoral thesis, Pace University. United States of America.
- Jennings, P. A. and Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Johns, B. H., Crowley, E. P. and Guetzloe, E. (2005). The central role of teaching social skills. *Focus on Exceptional Children*, 37(8), 1-8.
- Kabasakal Z. ve Erdem Ş. (2015). Üniversite öğrencilerinde çocukluk dönemi istismar yaşantıları ve psikolojik iyi olma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 14-23.
- Kalafat, T. (2006). Üniversite öğrencilerinin beden memnuniyeti düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Çanakkale ili örneği). Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kara, B., Biçer, Ü. ve Gökalp, A. S. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47(2), 140-51.
- Kara, E. (2003). Öğretmen ve öğrencilerin sosyal beceri algılarına etki eden faktörler. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karos, K., Niederstrasser, N., Abidi, L., Bernstein, D. P. and Bader, K. (2014). Factor structure, reliability, and known groups validity of the German version of the Childhood Trauma Questionnaire (Short-form) in Swiss patients and nonpatients. *Journal of Child Sexual Abuse*, 23(4), 418-430.
- Kaya, İ. (2015). Ergenlerin çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile davranış problemleri ve psikolojik sağlamlıkları arasında ilişkinin incelenmesinde otomatik düşünceler ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kaya İ. ve Çecen-Eroğul A. R. (2011). Ergenlerde çocukluk dönemi istismar yaşantılarının yordanmasında aile işlevlerinin rolü. XI. Ulusal PDR Kongresi. 3-5 Ekim 2011, Selçuk-İzmir. http://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=133655. Erişim Tarihi:17.03.2017.
- Kaya, S. (2014). Çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ölçeği kısa formunun Türkçeye uyarlanması. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Kılıç, N. (2009). İlköğretim 6,7,8. sınıf öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırılmazkaya, G. (2010). İlköğretim fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve sosyal becerilerinin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kim, J. and Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 706-716.
- Kocaer, Ü. (2006). Hekim ve hemşirelerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, M. (2007). Şiddetin ortaya çıkardığı psikolojik travmayla baş etmede sporun işlevselliği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 167-179.
- Koç-Telli, M. (2010). Mersin Üniversitesi öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile yetkinlik beklentilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Koydemir, S. (2006). Predictors of shyness among university students: Testing a self-presentational model / Üniversite öğrencilerinde utangaçlığın yordayıcıları: Bir benlik sunumu modelinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kozağaç, Z. B. (2015). Matematik bölümü öğretmen adaylarının çoklu zeka alanlarının belirlenmesi ve sosyal becerileri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kulakçı-Altınbaş, H., Korkmaz-Aslan, G., Kuzlu-Ayyıldız, T., Niyazi-Ayoğlu, F. ve Veren, F. (2016). Üniversite öğrencilerinin çocukluk döneminde yaşadıkları örseleyici davranışların öfke durumları üzerine etkisi. *TAF Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 15(6), 518-524.
- Kurtoğlu, M. (2016). *Çocuk bu ihmale gelmez*. İstanbul: Nesil Basım Yayın.
- Leff, S. S., Gullan, R. L., Paskewich, B. S., Abdul-Kabir, S., Jawad, A. F., Grossman, M., et al. (2009). An initial evaluation of a culturally adapted social problem-solving and relational aggression prevention program for urban African-American relationally aggressive girls. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 37(4), 260-274.
- Maloney, E. K., Lapierre, M., Cornetto, K. M. and Pears, K. C. (2006). Implications of neglect: An examination of underdeveloped social skills and loneliness in neglected

- children. http://citation.allacademic.com/meta/p93113_index.html, Erişim Tarihi: 16.03.2017.
- Maschi, T., Baer, J., Morrissey, M. B. and Moreno, C. (2013). The aftermath of childhood trauma on late life mental and physical health: A review of the literature. *Traumatology*, 19(1), 49-64.
- Matson, J. L. and Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities*, 30(2), 249-274.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F. and Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, 21(4), 335-340.
- Mavili, A. (2014). *Aile içi şiddet: Kadının ve çocuğun korunması*. (2. Baskı). Ankara: Elma Yayınevi.
- Meadan, H. and Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 158-167.
- MEB. (2015). *Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html>. Erişim Tarihi: 13.02.2017.
- Metin, H. (2011). Empatik iletişim ve yönetim. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 29(32), 177-204.
- Mills, R., Scott, J., Alati, R., O'Callaghan, M., Najman, J. M. and Strathearn, L. (2013). Child maltreatment and adolescent mental health problems in a large birth cohort. *Child Abuse & Neglect*, 37(5), 292-302.
- Minto, K., Hornsey, M. J., Gillespie, N., Healy, K. and Jetten, J. (2016). A social identity approach to understanding responses to child sexual abuse allegations. *PLoS One*, 11(4), 1-15.
- Okumuş, M. (2011). *Öğretmenlerde meslek tatmini ve iş stresi*. İstanbul: Ark Kitap.
- Olive, M. F. (2007). *Child abuse and stress disorders*. United States of America: Infobase Publishing.
- Ometto, M., De Oliveira, P. A., Milioni, A. L., Dos Santos, B., Scivoletto, S., Busatto, G. F., et al. (2016). Social skills and psychopathic traits in maltreated adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25(4), 397-405.
- Özabacı, N. (2004). Öğretmen adaylarının duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, Malatya.

- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: bir reform önerisi*. Ankara: TED.
- Özçep, C. (2007). İlköğretimde görev yapan beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özdemir, E. (2015). Tarama yöntemi. Mustafa Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s.77-97). (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özkan, R. (2004). Öğretmen yeterlikleri üzerine bazı düşünceler. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 46-50.
- Özsarı, M. P. (2015). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Pakiş, I., Yaycı, N., Günce, E., Çelik, S., Uysal, C. ve Karapirli, M. (2008). Çocuk ihmaline bağlı ölüm olguları. *Adli Tıp Bülteni*, 13(2), 82-87.
- Pears, K. C., Kim, H. K. and Fisher, P. A. (2008). Psychosocial and cognitive functioning of children with specific profiles of maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 32, 958–971. doi:10.1016/j.chiabu. 2007.12.009.
- Peker, A. ve Gültekin, M. (2014). Zorbalıkla başa çıkma stratejileri ve cinsiyetin sosyal beceri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 139-156.
- Pelendecioğlu, B. ve Bulut, S. (2009). Çocuğa yönelik aile içi fiziksel istismar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 49-62.
- Polat, P. (2014). Yaz Anaokulunda Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Riggio, R. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649-660.
- Riggio, R. E. and Reichard, R. J. (2008). The emotional and social intelligences of effective leadership: An emotional and social skill approach. *Journal of Managerial Psychology*, 23(2), 169-185.
- Riney, S. S. and Bullock, L. M. (2012). Teachers' perspectives on student problematic behavior and social skills. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(2), 195-211.
- Rudasill, K. M., Gonshak, A. B., Pössel, P., Nichols, A. and Stipanovic, N. (2013). Assessments of Student–Teacher Relationships in Residential Treatment Center

- Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 18(3-4), 193-211.
- Sağır, M. ve Gözler, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 67-102.
- Sandberg, G. J., Feldhousen, B. E. and Busby, M. D. (2012). The Impact of Childhood Abuse on Women's and Men's Perceived Parenting: Implications for Practitioners. *The American Journal of Family Therapy*, 40(1), 74-91.
- Sarıbeyoğlu, N. S. (2007). Lise öğrencilerinde aile içi çocuk istismarı ile zorbalık arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Savla, J. T., Roberto, K. A., Jaramillo-Sierra, A. L., Gambrel, L. E., Karimi, H. and Butner, L. M. (2013). Childhood abuse affects emotional closeness with family in mid-and later life. *Child Abuse & Neglect*, 37(6), 388-399.
- Saygılı, G. (2014). Erken döneme ilişkin gelişimsel etmenler ile psikolojik iyilik hali arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolünün incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Scher, C. D., Forde, D. R., McQuaid, J. R. and Stein, M. B. (2004). Prevalence and demographic correlates of childhood maltreatment in an adult community sample. *Child Abuse & Neglect*, 28(2), 167-180.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 477-499.
- Seven, S. ve Yoldaş, C. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-18.
- Sharma, I. K. and Mehra, V. (2016). Development of Scale to Measure Social Skills in Senior Secondary Students. *International Journal of Advanced Research in Education & Technology*, 3(3), 36-38.
- Siyez, D. M. (2003). Duygusal istismara maruz kalan ve kalmayan ergenlerin benlik algıları ile depresyon ve kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sperry, D. M. and Widom, C. S. (2013). Child abuse and neglect, social support, and psychopathology. *Child Abuse & Neglect*, 37(6), 415-425.
- Spertus, I. L., Yehuda, R., Wong, C. M., Halligan, S. and Seremetis, S. V. (2003). Childhood emotional abuse and neglect as predictors of psychological and physical

- symptoms in women presenting to a primary care practice. *Child Abuse & Neglect*, 27(11), 1247-1258.
- Street, A. E., Gibson, L. E. and Holohan, D. R. (2005). Impact of childhood traumatic events, trauma-related guilt, and avoidant coping strategies on PTSD symptoms in female survivors of domestic violence. *Journal of Traumatic Stress*, 18(3), 245–252.
- Şahin, B. (2011). Metodoloji. Abdurrahman Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s.109-130). (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, C. ve Yeşil, R. (2010). Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin sosyal beceri ve empatik eğilim düzeyleri (AEÜ Eğitim Fakültesi örneği). *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1197-1212.
- Şenol, E. (2015). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Şenol, E. ve Türkçapar, Ü. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 445-456.
- Taner, Y. ve Gökler, B. (2004). Çocuk istismar ve ihmali: Psikiyatrik yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35, 82-86.
- TEDX Konuşmaları, Eğitim Konferansları. (2013). Engelleri Avantaja Çevirin: Betül Mardin, TEDx. <https://www.youtube.com/watch?v=TY4WZxTEVg&t=67s>. Erişim Tarihi: 04.03.2017.
- Tepeli, K. ve Arı, R. (2011). Okul öncesi eğitim öğretmeni ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 385-394.
- Thompson, R., Flaherty, E. G., English, D. J., Litrownik, A. J., Dubowitz, H., Kotch, J. B., et al. (2015). Trajectories of adverse childhood experiences and self-reported health at age 18. *Academic Pediatrics*, 15(5), 503-509.
- Tıraşçı, Y. ve Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi*, 34(1), 70-74.
- Toktamış, A. (2008). Erinlik dönemi öğrencilerin ebeveyn tutumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topbaş, M. (2004). İnsanlığın büyük bir ayıbı: Çocuk istismarı. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 3(4), 76-80.

- Tosuntaş-Karakuş, F. (2006). Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile sosyal beceri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Trickett, P. K., Negriff, S., Ji, J. and Peckins, M. (2011). Child maltreatment and adolescent development. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 3-20.
- Turan, A. (2014). Ergenlerde çocukluk örselenme yaşantıları ve yılmazlık düzeyinin algılanan sosyal destek açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Turhan, E., Sangün, Ö. ve İnandı, T. (2006). Birinci basamakta çocuk istismarı ve önlenmesi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(9), 153-157.
- Türk, S. (2010). Öğretmen adayları ile ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çocuk istismarı potansiyeli açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Türkan, E., Aydoğan, Y. ve Sezer, T. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2409-2424.
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostianen, E. and Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 368-387.
- Uçar, G. (2015). İşyerinde psikolojik taciz, akran zorbalığı ve çocukluk çağı örselenme yaşantıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uçar, N. Y. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal becerilerini etkileyen faktörler. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- UNICEF. (2016). The State of the World's Children, New York, http://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_SOWC_2016.pdf, Erişim Tarihi: 05.03.2017.
- Ünal, F. (2008). Ailede çocuk istismarı ve ihmali. *TSA*, 12(1), 9-18. (<http://docplayer.biz.tr/5990704-Ailede-cocuk-istismari-ve-ihmali-fatma-unal.html>), Erişim tarihi: 17.03.2017.
- Ünalımış, A. (2010). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri arasında yaşanan zorbalığın farklı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Vahl, P., Van-Damme, L., Doreleijers, T., Vermeiren, R. and Colins, O. (2016). The unique relation of childhood emotional maltreatment with mental health problems among detained male and female adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 62, 142-150.

- Vatansever, Ü., Duran, R., Yolsal, E., Aladağ, N., Öner, N., Biner, B. vd. (2004). Pediatrik acilde çocuk istismarı ve ihmali olasılığını akılda tutalım Orijinal Araştırma. *Türk Pediatri Arşivi*, 39(3), 120-124.
- Väyrynen, S., Kesälähti, E., Pynninen, T., Siivola, J., Flotskaya, N., Bulanova, S., et al. (2016). Finnish and Russian teachers supporting the development of social skills. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 437-451.
- Villares, E., Brigman, G. ve Peluso, P. (2008). Ready to Learn: An evidence-based Individual Psychology linked curriculum for prekindergarten through first grade. *Journal of Individual Psychology*, 64(4), 386-402.
- Vural, B. (2004). Yetkin-ideal-vizyoner öğretmen (1. Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Wang, H. Y. and Lin, C. K. (2015). Factor Analysis of a Social Skills Scale for High School Students. *Psychological Reports*, 117(2), 566-579.
- Whiteside, S. P., McCarthy, D. M., Sim, L. A., Biggs, B. K., Petrikin, J. E. and Mellon, M. W. (2016). Development of the friendships and social skills test (FASST): A parent report measure. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 1777-1788.
- World Health Organization (WHO). (2016). Child maltreatment. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/en/>. Erişim tarihi: 05.03.2017.
- Wright, M. O. D., Crawford, E. and Del Castillo, D. (2009). Childhood emotional maltreatment and later psychological distress among college students: The mediating role of maladaptive schemas. *Child Abuse & Neglect*, 33(1), 59-68.
- Yaşar, Z. F. ve Akduman, G. G. (2007). Çocuk ihmali-istismarı ve adli dış hekimliği. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6(5), 389-394.
- Yaşar-Ekici, F. (2017). Examination of preservice preschool teachers' level of problem solving and social skills. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 16-38.
- Yazıcı, T. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının problem çözme ve sosyal becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 299-314.
- Yıldırım, S. (2011). Lisanslı olarak takım sporu ve bireysel spor yapan ile spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım-Doğru, S. S. (2015). Yasal Düzenlemeler. S. Sunay Yıldırım-Doğru (Ed.), *Çocuk Hakları ve Koruma* içinde (s. 1-41). (3. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yılmaz, G., İşiten, N., Ertan, Ü. ve Öner, A. (2003). Bir çocuk istismarı vakası. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 46(4), 295-298.

- Yiğit, R. (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin depresyon ve sosyal beceri düzeylerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yurdakök, K. ve İnce, O. (2010). Duygusal istismar ve ihmal. *Katkı Pediatri Dergisi*, 32(4), 423-433.
- Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2006). İlköğretim okullarında zorbalığın incelenmesi. I. Şiddet ve Okul: Okul ve çevresinde çocuğa yönelik şiddet ve alınabilecek tedbirler. Uluslararası Katılımlı Sempozyum (s.14). İstanbul.
- Yurtcan, E. (2006). *Yeni türk ceza kanunu ve yorumu*. (2. Baskı). İstanbul: Kazancı Kitap.
- Yücel, D. (2014). Çocukluk çağı istismar yaşantılarının genç yetişkinlik dönemindeki bağlanma süreçleri, psikopatolojik semptomlar, ilişki yeterlilikleri ve aşk tutumları ile ilişkilerinin incelenmesi. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Yücel-Beyaztaş, F., Özen, B. ve Bütün, C. (2014). Fiziksel Çocuk İstismarının İncelenmesi [The Evaluation of the Physical Child Abuse]. *Medicine Science*, 3(2), 1315-1331.
- Yüksel, G. (1997). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi. [The effect of social skills training on social skills level of university students]. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri envanteri el kitabı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Yükselgün, Y. (2008). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin internet kullanım durumlarına göre saldırganlık ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Zengin, F., Kırılmazkaya, G. ve Zengin, R. (2012). İlköğretim fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 656-667.
- Zeren, C., Yengil, E., Çelikel, A., Arık, A. ve Arslan, M. (2012). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı istismarı sıklığı. *Dicle Tıp Dergisi*, 39(4), 536-541.
- Zerenoğlu, L. (2011). Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleriyle çocuklukta örselenme yaşantıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zhang, T., Chow, A., Wang, L., Dai, Y. and Xiao, Z. (2012). Role of childhood traumatic experience in personality disorders in China. *Comprehensive Psychiatry*, 53(6), 829-836.



8. EKLER

EK 1.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin çocukluk çağında yaşadıkları örselenmelerin yetişkinlik döneminde sosyal becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Sorulardaki ifadelere katılma derecenize göre her sorunun cevabı için ilgili kutucuğu işaretleyiniz. Lütfen isminizi yazmayınız ve bütün soruları yanıtladığınızdan emin olunuz. Araştırmanın gerçekleşmesindeki katkınız için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Kayhan BOZGÜN
Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği

Cinsiyet	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
Bölüm	<input type="checkbox"/> Fen Bilgisi Eğitimi <input type="checkbox"/> Sınıf Eğitimi <input type="checkbox"/> Okul Öncesi Eğitimi <input type="checkbox"/> Rehberlik-Psikolojik Danışmanlık
Sınıf	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Ailenizin aylık geliri	<input type="checkbox"/> 0-1000 TL arası <input type="checkbox"/> 1001-2000 TL arası <input type="checkbox"/> 2001-3000 TL arası <input type="checkbox"/> 3001-4000 TL arası <input type="checkbox"/> 4001-5000 TL arası <input type="checkbox"/> 5001 TL ve üstü
Kaç kardeşsiniz?	(kendiniz dahil) <input type="checkbox"/> Tek çocuğum <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 ve üstü
Kaçıncı çocuksunuz?	<input type="checkbox"/> 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6 ve üstü
Anneniz	<input type="checkbox"/> Sağ <input type="checkbox"/> Vefat etti
Babanız	<input type="checkbox"/> Sağ <input type="checkbox"/> Vefat etti
Anne-Babanız sağ ise	<input type="checkbox"/> Birlikte yaşıyorlar <input type="checkbox"/> Boşandılar
Anne-Babanız	<input type="checkbox"/> İkisi de öz <input type="checkbox"/> Annem öz,babam üvey <input type="checkbox"/> Annem üvey,babam öz <input type="checkbox"/> İkisi de üvey
Anne eğitim durumu	<input type="checkbox"/> Okur-yazar değil <input type="checkbox"/> Okur-yazar <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite ve üstü
Baba eğitim durumu	<input type="checkbox"/> Okur-yazar değil <input type="checkbox"/> Okur-yazar <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite ve üstü

EK 2.**ÇOCUKLUK ÖRSELENME YAŞANTILARI ÖLÇEĞİ**

Lütfen aşağıdaki 28 maddede verilen durumların sizi ne ölçüde yansıttığını, her bir maddeyi dikkatlice okuyarak, verilen 5'li derecelendirme sistemine göre yanıtlayınız.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Çocukluğumda, yeterli düzeyde beslendiğime inanmıyorum.	1	2	3	4	5
2. Çocukluğumda, benimle ilgilenen ve beni koruyan birinin/birilerinin olduğunu bildirdim.	1	2	3	4	5
3. Çocukluğumda, ailemdeki kişiler bana "aptal", "tembel" ya da çirkin diye hitap ederlerdi.	1	2	3	4	5
4. Çocukluğumda, annem ve babam ailemize ilgilenemeyecek kadar sarhoş ya da uyuşturucunun etkisi altındaydı.	1	2	3	4	5
5. Çocukluğumda, ailemde kendimi önemli ya da özel hissetmemi sağlayan biri/birileri vardı.	1	2	3	4	5
6. Çocukluğumda, kirlı giysiler giymek zorunda kalırdım.	1	2	3	4	5
7. Çocukluğumda, sevdiğimi hissedirdim.	1	2	3	4	5
8. Çocukluğumda, annem ve babamın benim hiç doğmamış olmamı dilediklerini düşünürdüm.	1	2	3	4	5
9. Çocukluğumda, ailemdeki kişilerden bir doktora ya da hastaneye gitmek zorunda kalacak kadar kötü dayak yediğim oldu.	1	2	3	4	5
10. Çocukluğumda, ailemle ilgili değiştirmek istediğim hiçbir şey yok.	1	2	3	4	5
11. Çocukluğumda, ailemdeki fertler beni, yara bere içinde bırakacak kadar kötü döverlerdi.	1	2	3	4	5
12. Çocukluğumda, kemer, sopa, kablo ya da benzeri sert cisimlerle dövülerek cezalandırıldım.	1	2	3	4	5
13. Çocukluğumda, ailemdeki fertler birbirini koruyup kollardı.	1	2	3	4	5
14. Çocukluğumda, ailemdeki fertler bana incitici veya aşağılayıcı şeyler söylediler.	1	2	3	4	5
15. Çocukluğumda, fiziksel olarak kötüye kullanılmış olduğuma inanıyorum.	1	2	3	4	5
16. Mükemmel bir çocukluğum oldu.	1	2	3	4	5
17. Çocukluğumda, öğretmen komşu ya da doktor gibi kişiler tarafından fark edilecek kadar kötü dayak yedim.	1	2	3	4	5
18. Çocukluğumda, ailemde benden nefret eden birisi/birileri olduğunu hissedirdim.	1	2	3	4	5
19. Çocukluğumda, ailemdeki fertler birbirine yakındılar.	1	2	3	4	5
20. Çocukluğumda, birisi/birileri bana cinsel amaçla dokunmayı ya da ona/onlara dokundurtmayı denedi.	1	2	3	4	5
21. Çocukluğumda, birisi/birileri, cinsel içerikli taleplerini karşılamazsam, bana zarar vermekle ya da hakkımda yalanlar söylemekle beni tehdit etti.	1	2	3	4	5
22. Dünyadaki en iyi aileye sahiptim.	1	2	3	4	5
23. Çocukluğumda, birisi/birileri beni cinsel içerikli eylemlerde bulunmaya veya cinsel içerikli şeyler izlemeye zorladı.	1	2	3	4	5
24. Çocukluğumda, birisi/birileri bana cinsel tacizde bulundu.	1	2	3	4	5
25. Çocukluğumda, duygusal olarak istismar edildiğime inanıyorum.	1	2	3	4	5
26. Çocukluğumda, ihtiyacım olduğunda beni doktora götürececek birisi/birileri vardı.	1	2	3	4	5
27. Çocukluğumda, cinsel olarak istismar edildiğime inanıyorum.	1	2	3	4	5
28. Çocukluğumda, ailem benim için bir güç ve destek kaynağıydı.	1	2	3	4	5

EK 3. SOSYAL BECERİ ENVANTERİ

Lütfen aşağıdaki 30 maddede verilen durumların sizi ne ölçüde yansıttığını, her bir maddeyi dikkatlice okuyarak, verilen 5'li derecelendirme sistemine göre yanıtlayınız.

	Hiç Benim Gibi Değil	Biraz Benim Gibi	Benim Gibi	Oldukça Benim Gibi	Tamamen Benim Gibi
1.Başka insanlara dokunmaktan genellikle rahatsız olurum.	1	2	3	4	5
2.İnsan davranışlarının nedenlerini öğrenmek ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
3.Duygularımı kontrol etmede çok başarılı sayılırım.	1	2	3	4	5
4.Sosyal olmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
5.Bazı ortamlarda doğru şeyleri yaptığımdan ya da söylediğimden endişe ederim.	1	2	3	4	5
6.Genç, yaşlı, zengin ve yoksul her türlü insanla birlikte kendimi rahat hissederim.	1	2	3	4	5
7.Yüz ifadem genellikle tarafsızdır.	1	2	3	4	5
8.Başkaları ile olan ilişkilerini izleyerek bir insanın karakterini kolayca anlayabilirim.	1	2	3	4	5
9.Duygularımı kontrol etmek benim için oldukça zordur.	1	2	3	4	5
10.Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarına her zaman katılırım.	1	2	3	4	5
11.Genellikle insanlara söylediklerimin yanlış anlaşılacağından kaygılanırım.	1	2	3	4	5
12.Bir grup içinde olduğum zaman konuşacağım şeyleri seçmede güçlük çekiyorum.	1	2	3	4	5
13.Kızgınlığımı çok seyrek gösteririm.	1	2	3	4	5
14.Ne kadar saklamaya çalışsalar da insanların gerçek düşüncelerini genellikle bilirim.	1	2	3	4	5
15.Üzgün olsam bile soğukkanlılığımı korumakta oldukça başarılıyım.	1	2	3	4	5
16.Kendimi yabancılara tanıtırken genellikle ilk adımları ben atarım.	1	2	3	4	5
17.Herhangi birinin bana gülümsemesinden veya surat asmasından çok etkilenirim.	1	2	3	4	5
18.İlişkilerde insanlar birbirlerinin tüm beklentilerini karşılamalıdır.	1	2	3	4	5
19.Durgun geçen bir toplantıyı neşelendirebilirim.	1	2	3	4	5
20.Kendilerini olduğundan farklı gösterenleri, karşılaştığım ilk andan itibaren hemen tespit edebilirim.	1	2	3	4	5
21.Sinirli olduğum zaman bu durumumu başkalarından çok iyi bir şekilde saklayabilirim.	1	2	3	4	5
22.Toplantılarda çok çeşitli insanla konuşmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
23.Başka insanların beni sevmesine çok önem veririm.	1	2	3	4	5
24.Gruplarda genellikle lider olarak seçilirim.	1	2	3	4	5
25.Duygu ve heyecanlarımı çok seyrek gösteririm.	1	2	3	4	5
26.Çoğunlukla duyarlı ve anlayışlı bir insan olduğum söylenir.	1	2	3	4	5
27.Güçlü bir duygumu pek saklayamam.	1	2	3	4	5
28.Kalabalık toplantılara katılmaktan ve yeni insanlarla tanışmaktan zevk alıyorum.	1	2	3	4	5
29.Başkalarının üzerinde bıraktığım etki ile genellikle meşgul olurum.	1	2	3	4	5
30.Her türlü sosyal ortama kolayca uyum sağlayabilirim.	1	2	3	4	5

9. ÖZ GEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ

Kayhan BOZGÜN, 1985 yılında Adıyaman'da doğmuştur. Lisans eğitimine Adıyaman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde devam ederken ara vererek Amerika Birleşik Devletleri, Massachusetts eyaletine bağlı Boston'da İngilizce eğitimi almıştır. Lisans eğitimini 2011 yılında Adıyaman Üniversitesi'nde tamamlayan yazar, 2013 yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Araştırma Görevlisi olarak başladığı görevine devam etmektedir. 2014 yılı şubat ayında Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tez çalışmasına başlamıştır. Çalışma alanları arasında, istismar yaşantıları, sosyal beceriler, özel eğitim, karşılaştırmalı eğitim, ölçme ve değerlendirme yer almaktadır. Yabancı dili İngilizcedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ:

Adres : Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi C Blok, 05000, Amasya, TÜRKİYE.

E – mail : kayhanbozgun@gmail.com

Telefon : +90 530 415 7230