

**T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**3-5 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARDA DİKKAT EKSİKLİĞİ VE
HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU ŞİDDETİNİN BENLİK ALGISI
VE SOSYAL DAVRANIŞ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Ebru AKTAŞ**

**Anabilim Dalı: Psikoloji
Programı: Klinik Psikoloji**

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Fatma Kayım

HAZİRAN 2025

**T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**3-5 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARDA DİKKAT EKSİKLİĞİ VE
HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU ŞİDDETİNİN BENLİK ALGISI
VE SOSYAL DAVRANIŞ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Ebru AKTAŞ**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Fatma Kayım
Jüri Üyeleri: Doç. Dr. Melis Seray ÖZDEN YILDIRIM
Dr. Öğr. Üyesi Ezgi ILDIRIM**

HAZİRAN 2025

ÖNSÖZ

Araştırmamın her bir aşamasında yanımda olan herkese çok içten bir teşekkür etmek isterim.

Tezimin hazırlanma sürecinde değerli bilgi, tecrübe ve yol göstericiliği ile bana büyük destek sağlayan tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Fatma Kayım'a teşekkürlerimi sunarım.

Her aşamada yanımda olan ve destek veren, söz konusu ben olduğumda gözleri hiçbir şeyi görmeyen hep destekleyeceklerini bildiğim canım ailem ; Eraydın Aktaş, Hanife Aktaş ve Emre Aktaş'a sevgileri, sabırları ve fedakarlıkları için çok teşekkür ederim.

Araştırmamı destekleyerek varlığını hep hissettiren Beylikdüzü Belediyesi Kreşler Müdürümüz Gülnur Erdem'e, yaşadığım her türlü zorluklarda nasıl kolaylaştırabilecekleri yönüne odaklanan ve bana olan desteklerine çok kıymet verdiğim sevgili Yasemin Aslan ve Fatma Nur Akın'a, okullara ulaşım sağlarken sen yolu düşünme araştırmama odaklan diyerek kaygımı hafifleten Mustafa Akkaya'ya çok teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde bana kurumlarının kapılarını açan ve desteğini esirgemeyen çok değerli sorumlularımız Esengül Kurucu, Güner Bozkurt, Nurgül Kadayıfçı ve Çağla Uzun 'a kıymetli öğretmenlerimize, öğrencilerimize, değerli velilerimize minnettirim. Bu çalışmanın gerçek anlamda hayatla buluşmasını sağladınız.

Ve adını tek tek sayamayacağım, bir sözüyle beni cesaretlendiren, yeri bende hep ayrı kalacak olan tüm Cumhuriyet Çocukları Ekibine... Bu yolculuğu sizinle birlikte tamamlamak benim için çok kıymetliydi, iyi ki siz!

Son olarak, bu sürecin bana kattığı tüm sabır, güç ve farkındalık için hayatın kendisine teşekkür ederim.

1 Haziran 2025

Ebru Aktaş

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
KISALTMA ve SEMBOL LİSTESİ	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Tanımı	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Araştırmanın Hipotezleri:	5
1.4. Sınırlılıklar	6
2. İLGİLİ LİTERATÜR.....	6
2.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	6
2.1.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluk Belirtileri	8
2.1.2. Tanı Kriterleri	10
2.1.3. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Psikolojik ve Sosyal Etkileri.....	11
2.1.4. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite ve Benlik Algısı İle Araştırmalar.....	14
2.1.5. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ile Sosyal Davranış İlişkili Araştırmalar	16
2.2. Benlik Algısı.....	17
2.2.1. Benlik Algısının Gelişim Süreci.....	20
2.2.2. Benlik Algısını Etkileyen Faktörler	26
2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Benlik Algısının Özellikleri.....	28
2.2.4. Benlik Algısının Bilişsel ve Duygusal Bileşenleri.....	29
2.3. Sosyal Davranış.....	33
2.3.1. Sosyal Davranışı Etkileyen Faktörler	35
2.3.2. Sosyal Davranışın Gelişimi ve Çevresel Etkiler.....	37

2.3.3. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluk ile Sosyal Davranış Arasındaki İlişki.....	42
3. YÖNTEM	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Evren ve Örneklem	45
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	45
3.3.2. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Derecelendirme Ölçeği.....	46
3.3.3. Benlik Algısı Ölçeği	46
3.3.4. Sosyal Davranış Ölçeği	47
3.4. Ölçek Uygulama Prosedürü	48
3.5. Veri Toplama Yöntemi	49
3.6. Veri Analizi	49
4. BULGULAR.....	50
4.1. Katılımcıların Demografik Verilerine İlişkin Bilgiler	51
4.2. Verilerin Normal Dağılım Sonuçları	53
4.3. Ölçeklerden Elde Edilen Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular	54
4.4. Gruplararası Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular	55
4.5. Değişkenler ve Alt Boyutlara İlişkin Bulgular	63
4.6. Değişkenler Arası Yordayıcı Etkilere İlişkin Bulgular.....	65
5. TARTIŞMA.....	67
5.1. Gruplararası Karşılaştırmalara İlişkin Bulguların Yorumlanması .67	
5.1.1. Benlik Algısı, Sosyal Davranış ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Şiddetinin Cinsiyete Göre Farklılaşması.....	67
5.1.2. Benlik Algısı, Sosyal Davranış Ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Şiddetinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması	69
5.1.3. Benlik Algısı, Sosyal Davranış ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Şiddetinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması	70

5.2. Değişkenler Arası İlişkilere İlişkin Bulguların Yorumlanması.....	72
5.3. Yordayıcı Etkilere İlişkin Bulguların Yorumlanması	74
5.3.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Şiddetinin Benlik Algısını Yordayıcı Etkisi.....	74
5.3.2. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Şiddetinin Sosyal Davranışı Yordayıcı Etkisi.....	75
6. SONUÇ.....	76
7. ÖNERİLER.....	77
KAYNAKÇA.....	78
EKLER.....	88
EK 1: Bilgilendirilmiş Onam Formu	88
EK 2: Demografik Bilgi Formu.....	91
EK 3: Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluk Şiddeti Ölçeği	93
EK 4: Benlik Algısı Ölçeği.....	94
EK 5: Sosyal Davranış Ölçeği	105

KISALTMA ve SEMBOL LİSTESİ

APA	Amerikan Psikiyatri Birliği
Ort.	Ortalama
BDT	Bilişsel Davranışçı Terapi
DSM	Ruhsal Hastalıkların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı
Vd	Ve diğerleri



TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Verilerine İlişkin Bilgiler	51
Tablo 2. Normal Dağılım Değerleri.....	53
Tablo 3. Ölçeklerden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	54
Tablo 4. Benlik Algısı, Sosyal Davranış ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Şiddetinin Cinsiyete Göre Farklılaşması	55
Tablo 5. Benlik Algısı, Sosyal Davranış ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Şiddetinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması	57
Tablo 6. Benlik Algısı, Sosyal Davranış ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Şiddetinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması.....	59
Tablo 7. Benlik Algısı, Sosyal Davranış ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Şiddetinin Çocuğun Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre Farklılaşması	61
Tablo 8. DEHB, Benlik Algısı ve Sosyal Davranış Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	63
Tablo 9. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Şiddetinin Alt Boyutlarının Benlik Algısını Yordayıcı Etkisi.....	65
Tablo 10. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Alt Boyutlarının Sosyal Davranışı Yordayıcı Etkisi.....	66

Üniversite: İstanbul Kültür Üniversitesi

Enstitüsü: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Dalı: Psikoloji

Programı: Klinik Psikoloji

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Fatma Kayım

Tez Türü Ve Tarihi : Yüksek Lisans – Haziran 2025

3-5 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARDA DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU ŞİDDETİNİN BENLİK ALGISI VE SOSYAL DAVRANIŞ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Ebru Aktaş

ÖZET

Bu araştırma, 3-5 yaş grubundaki çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) şiddetinin benlik algısı ve sosyal davranış üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, İstanbul il sınırları içinde Beylikdüzü bölgesinde yer alan Beylikdüzü Belediyesi Gündüz Çocuk Bakımevlerinde eğitim gören 230 çocuk üzerinde yapılmıştır. Çalışma, kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen örneklem grubu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılarak, DEHB'nin çocukların benlik algısı ve sosyal davranışları üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Araştırmanın temel amacı, DEHB'nin erken yaşlardaki etkilerinin çocukların bireysel gelişim süreçleri ile sosyal uyumlarını nasıl etkileyebileceğini belirlemektir. Çalışma, aynı zamanda çocuğun cinsiyeti, ebeveynin eğitim durumu gibi demografik faktörlerin bu etkilerle ilişkisini de incelemektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda, DEHB şiddetinin benlik algısını ve sosyal davranışları nasıl etkilediğine dair bulgular elde edilmiştir. Bu çalışma, erken müdahale ve önleyici stratejilerle çocukların daha sağlıklı bir gelişim süreci geçirmelerine katkı sağlama amacını taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, benlik algısı, sosyal davranış

University : İstanbul Kültür University

Institute : Institute of Graduate Studies

Department : Psychology

Programme : Clinicak Psychology

Supervisor : Dr. Öğr. Üyesi Fatma Kayım

Degree Awarded and Date : Master's Thesis – June 2025

**AN INVESTIGATION INTO THE EFFECTS OF ATTENTION DEFİCİT
AND HYPERACTİVİTY DİSORDER SEVERİTY ON SELF-PERCEPTİON
AND SÖCİAL BEHAVİÖR İN 3- TO 5- YEAR-OLD CHILDREN**

Ebru Aktaş

ABSTRACT

This study aims to examine the effects of attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) severity on self-perception and social behavior in children aged 3-5. The study was conducted on 230 children receiving education in IMM nurseries in the Beylikdüzü region within the borders of province. The study was conducted with a sample group determined by convenience sampling. The study analyzed the effects of ADHD on children's self-perception and social behavior using the relational screening model. The main purpose of the study is to determine how the effects of ADHD at early ages can affect children's individual development processes and social adaptation. The study also examines the relationship between demographic factors such as the child's gender and the parent's education level and these effects. In line with the data obtained, findings were obtained on how the severity of ADHD affects self-perception and social behavior. The study aims to provide guiding results, especially for parents, teachers and preschool educators, by emphasizing the need to recognize the effects of ADHD in the early period and develop interventions accordingly. This study aims to contribute to children's healthier development process through early intervention and preventive strategies.

Keywords: Attention deficit and hyperactivity disorder, self-perception, social behavior

1.GİRİŞ

1.1.Problem Tanımı

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), çocukluk döneminde diğer nörogelişimsel bozukluklara kıyasla daha sık karşılaşılan bir bozukluk olarak dikkat çekmektedir. DEHB, bireyin dikkatini toplamakta zorluk yaşaması, dürtüsel davranışlar sergilemesi, uzun süreli konsantrasyon sağlayamaması ve unutkanlık gibi belirtilerle tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association, 2013). Bu bozukluk, sadece bireyin bilişsel işlevlerini değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerini ve duygusal düzenlemelerini de etkileyebilmektedir. Araştırmalar, DEHB'li çocukların sosyal işlevsellikte zorluklar yaşadığını ve bu durumun duygusal düzenlemeyle yakından ilişkili olduğunu göstermiştir (Maedgen ve Carlson, 2000). Bu bireylerin dürtüsellik ve dikkat eksikliğinden kaynaklanan sorunları, akran ilişkilerinde olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Melnick ve Hinshaw, 2000). Barkley (2010), duygusal öz-düzenlemede eksikliğin, bu bozukluğun çekirdek özelliklerinden biri olduğunu öne sürmüştür. Bu durum, bireyin yalnızca duygularını kontrol etmesini değil, aynı zamanda sosyal ortamlarda uygun davranışlar sergilemesini de zorlaştırmaktadır (Shaw vd., 2014).

Benlik algısı, bireyin kendisine dair geliştirdiği olumlu ve olumsuz değerlendirmelerin toplamı olarak, yaşam boyunca şekillenmeye devam eden dinamik bir süreçtir. Bu süreç, özellikle çocukluk döneminde oluşmaya başlar ve bireyin kişisel özellikleri, mizacı, sosyal ilişkileri ve yaşam deneyimleri tarafından şekillendirilmektedir (Demoulin, 1999). Benlik algısı, bireyin kendini nasıl algıladığını ve çevresindeki dünyayla nasıl etkileşimde bulunduğunu belirleyen önemli bir yapı olarak kabul edilmektedir (Demoulin, 1999). Çocukluk dönemi, benlik algısının temelini atıldığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuk, sosyal çevresindeki kişilerle olan ilişkilerinden güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Özellikle çocukların öğretmenleriyle kurduğu ilişkiler, benlik algısı gelişimi üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Griggs vd. (2009), çocukların öğretmenleriyle olan olumlu ilişkilerinin, sosyal yeterliliklerini artırmada ve benlik algılarının güçlenmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, mizaç gibi bireysel özellikler de benlik

algısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Mizaç, bireyin doğuştan gelen davranış eğilimleri ve duygusal tepkilerini ifade etmekte ve bu özellikler, çocukların sosyal çevresiyle olan etkileşimlerini şekillendirmektedir. Çorapçı (2008), risk faktörleriyle karşılaşan çocukların mizaç özelliklerinin, sosyal yeterlilikleri ve benlik algıları üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Bu bağlamda, olumlu bir sosyal çevre ve destekleyici ilişkiler, benlik algısının sağlıklı bir şekilde gelişmesine katkıda bulunabilmektedir. Benlik algısı sadece bireyin sosyal ilişkilerini değil, aynı zamanda akademik ve kişisel başarılarını da etkilemektedir. Bu durum, bireyin kendisine olan güvenini artırarak, yaşamındaki zorluklarla başa çıkma becerilerini güçlendirebilmektedir. Ancak, olumsuz deneyimlerin birikmesi, benlik algısında zayıflamalara yol açabilir. Bu nedenle, çocukluk döneminden itibaren olumlu bir benlik algısı geliştirilmesi, bireyin yaşam kalitesini artırmada önemli bir adım olarak kabul edilmektedir.

Çocuklarda sosyal davranış, bireylerin bulundukları çevrede sergiledikleri uyumlu ya da uyumsuz davranışları içeren, sosyal gelişimin temel bir bileşenidir. Sosyal davranışlar, çocukların çevrelerine uyum sağlamalarına, sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve toplumsal kurallara uygun davranmalarına olanak tanır. Sosyal açıdan uyumlu davranışlar sergileyen çocuklar, otorite figürleriyle sağlıklı ilişkiler kurabilir ve grup içerisinde kabul gören davranışlar gösterebilmektedir (Demir, 2004). Sosyal davranışların temeli erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Bu dönemde çocuklar, aile üyeleri, öğretmenler ve akranlarıyla olan etkileşimleri aracılığıyla sosyal normları öğrenir ve bu normlara uygun davranışlar geliştirebilmektedir. Özellikle erken çocukluk dönemindeki sosyal öğrenme süreçleri, çocukların gelecekteki sosyal uyumlarını ve davranışlarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Kapçı, 1998). Sosyal ilişkilerdeki bu erken deneyimler, ilerleyen yaşlarda bireylerin toplumsal rollerini nasıl yerine getireceğini de önemli bir etkiye sahiptir.

Bununla birlikte, sosyal davranışlar yalnızca uyumlu davranışlarla sınırlı değildir. Bazı çocuklar, çevresel ve bireysel faktörlerin etkisiyle, saldırganlık veya antisosyal davranışlar gibi uyumsuz sosyal davranışlar sergileyebilmektedir. Coie ve Dodge (1998), saldırganlık ve antisosyal davranışların, çocukların gelecekteki sosyal uyumlarını olumsuz yönde etkileyebileceğini vurgulamıştır. Bu tür davranışlar, çocukların akranlarıyla ilişkilerinde sorunlar yaşamalarına ve sosyal dışlanma riskiyle

karşı karşıya kalmalarına neden olabilmektedir. Kargı ve Erkan (2004), okul öncesi dönem çocuklarında gözlemlenen sorun davranışların, sosyal ilişkilerde zorluklara yol açabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, çocukların sosyal davranışlarının sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için hem ailelerin hem de eğitimcilerin destekleyici bir rol üstlenmesi önemlidir.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), erken çocukluk döneminde sıkça karşılaşılan nörogelişimsel bir bozukluk olup, çocukların hem bireysel hem de sosyal gelişim süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. DEHB'nin temel belirtileri arasında dikkat sorunları, dürtüsellik ve aşırı hareketlilik yer almakta olup, bu durum çocukların benlik algısı ve sosyal davranışları üzerinde etkiler yaratabilmektedir. Özellikle 3-5 yaş grubu çocuklarda, bu bozukluğun belirtileri daha belirgin hale gelebilmekte ve çocuğun sosyal çevresiyle kurduğu ilişkileri şekillendirebilmektedir. Çocuklar, bu dönemde aile üyeleri, öğretmenler ve akranlarıyla olan etkileşimleri sayesinde sosyal normları öğrenmekte ve benlik algılarının temellerini oluşturmaktadır. Ancak, DEHB'ye bağlı olarak dikkatlerini sürdüremeyen, dürtüsel davranışlar sergileyen ve sosyal kurallara uyum sağlamakta zorlanan çocukların, sosyal ilişkilerinde çatışmalar yaşayarak benlik algılarında zedelenme riskine maruz kalmaları mümkündür. Bu durum, çocuğun yalnızca bireysel ve sosyal gelişimini değil, ilerleyen yaşamındaki akademik ve duygusal süreçlerini de etkileyebilecek ciddi sonuçlar doğurabilmektedir.

Bu yaş grubundaki çocuklarda DEHB'nin şiddet düzeyi arttıkça, sosyal uyum problemlerinin ve özgüven kayıplarının daha sık gözlemlendiği ifade edilmektedir. DEHB'ye sahip çocukların, akranları tarafından dışlanma, eleştirilme ve reddedilme deneyimleri yaşaması, sosyal yeterlilik algılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca, çocukların otorite figürleriyle olan ilişkilerinde sergiledikleri uyumsuz davranışlar, yalnızca benlik algısında değil, sosyal davranışların gelişiminde de önemli gerilemelere yol açabilmektedir. Erken çocukluk döneminde bu tür deneyimler, çocukların gelecekteki sosyal rollerini üstlenme biçimlerini ve toplumsal uyum kapasitelerini doğrudan etkileyebilmektedir. Bu nedenle, 3-5 yaş aralığındaki çocuklarda DEHB şiddetinin benlik algısı ve sosyal davranışlar üzerindeki etkisinin detaylı bir şekilde incelenmesi, bu alandaki müdahalelerin daha etkin ve bütüncül hale getirilmesi adına önem taşımaktadır.

Araştırmanın problem sorusu: 3-5 yaş çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu şiddetinin benlik algısı ve sosyal davranış üzerinde etkisi var mıdır?

1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, 3-5 yaş döneminde Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu'nun (DEHB) şiddet düzeyinin çocukların benlik algısı ve sosyal davranışları üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. DEHB, çocukluk döneminde sıklıkla karşılaşılan nörogelişimsel bir bozukluk olmasının yanı sıra, bireylerin yalnızca bilişsel işlevlerini değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerini, duygusal düzenleme becerilerini ve benlik algılarını da etkileyebilmektedir. Bu çalışmada, erken yaşlarda yaşanan bu etkilerin incelenmesi, ilerleyen yaşlarda ortaya çıkabilecek sosyal uyum problemleri ve özgüven eksikliklerini önlemek adına önemli bir adım olarak görülmektedir.

Araştırmanın temel amacı, DEHB'nin erken çocukluk döneminde bireyler üzerindeki etkilerini bilimsel bir yaklaşımla ele alarak, bu alandaki literatüre katkı sağlamaktır. Bu kapsamda, benlik algısının temellerinin atıldığı kritik bir dönem olan 3-5 yaş aralığında DEHB'nin bireysel ve sosyal gelişim süreçlerine olan etkilerini anlamak hedeflenmektedir. Çalışmanın sonuçlarının, özellikle ebeveynler, öğretmenler ve okul öncesi eğitmciler için rehber niteliğinde veriler sunması beklenmektedir. Araştırma, çocukların bireysel farklılıklarına duyarlı, destekleyici yaklaşımlar geliştirilmesine ışık tutmayı ve bu doğrultuda farkındalığı artırmayı amaçlamaktadır.

Bunun yanı sıra, çalışmanın bulgularının erken müdahale ve önleyici stratejiler geliştirilmesine katkıda bulunacağı öngörülmektedir. DEHB'ye bağlı olarak çocukların benlik algısında ve sosyal davranışlarında yaşanan olumsuzlukların önüne geçmek, ilerleyen yaşamlarında akademik, sosyal ve duygusal alanlarda daha sağlıklı bireyler olmalarına olanak sağlayacaktır. Bu bağlamda, çalışmanın, erken yaşta alınacak önlemlerle çocukların toplumsal rollerini sağlıklı bir şekilde üstlenmelerini destekleyecek uygulamaların temellerini atmayı hedeflediği söylenebilmektedir. Araştırma hem bireysel gelişim süreçlerine hem de sosyal uyum kapasitelerine yönelik bütüncül bir anlayış sunarak, çocukların yaşam kalitesini artırmayı amaçlayan daha etkin ve sürdürülebilir müdahalelerin geliştirilmesine katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

1.3.Araştırmanın Hipotezleri:

1. 3-5 yaş grubu çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu şiddeti ile benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki vardır.
2. 3-5 yaş grubu çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu şiddeti ile sosyal davranış arasında anlamlı bir ilişki vardır.
3. 3-5 yaş grubu çocuklarda sosyal davranış ile benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki vardır.
4. 3-5 yaş grubu çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu şiddeti, benlik algısını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
5. 3-5 yaş grubu çocuklarda dikkat eksikliği şiddeti, benlik algısını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
6. 3-5 yaş grubu çocuklarda hiperaktivite bozukluğu şiddeti, benlik algısını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
7. 3-5 yaş grubu çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu şiddeti, sosyal davranışı anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
8. 3-5 yaş grubu çocuklarda dikkat eksikliği şiddeti, sosyal davranışı anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
9. 3-5 yaş grubu çocuklarda hiperaktivite bozukluğu şiddeti, sosyal davranışı anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Araştırma Soruları:

1. 3-5 yaş grubu çocuklarda benlik algısı düzeyinde cinsiyete göre fark var mıdır?
2. 3-5 yaş grubu çocuklarda sosyal davranış düzeyinde cinsiyete göre fark var mıdır?
3. 3-5 yaş grubu çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite şiddetinde cinsiyete göre fark var mıdır?
4. 3-5 yaş grubu çocuklarda benlik algısı düzeyinde ebeveynin eğitim durumuna göre fark var mıdır?
5. 3-5 yaş grubu çocuklarda sosyal davranış düzeyinde ebeveynin eğitim durumuna göre fark var mıdır?
6. 3-5 yaş grubu çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite şiddetinde ebeveynin eğitim durumuna göre fark var mıdır?
7. 3-5 yaş grubu çocuklarda benlik algısı düzeyinde çocuğun kaçınıcı çocuk olduğuna göre fark var mıdır?

8. 3-5 yaş grubu çocuklarda sosyal davranış düzeyinde çocuğun kaçınıcı çocuk olduğuna göre fark var mıdır?
9. 3-5 yaş grubu çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite şiddetinde çocuğun kaçınıcı çocuk olduğuna göre fark var mıdır?

1.4.Sınırlılıklar

DEHB tanısı olmayan ve ilaç kullanmayan çocuklar örneklemeyle sınırlıdır.

DEHB şiddeti ölçeği, sosyal davranış ölçeği ve benlik algısı ölçeğiyle sınırlıdır.

3-5 yaş örneklemeyle sınırlıdır.

Beylikdüzü Belediyesi Gündüz Çocuk Bakımevi'nde eğitim gören 230 çocukla sınırlıdır.

Araştırmacının Beylikdüzü Belediyesi'nde görev yapıyor olması, örnekleme ulaşımında kolaylık sağlamış ancak bu durum araştırmanın genellenebilirliğini sınırlamıştır.

2.İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), nörogelişimsel bir bozukluk olup çocukluk ve ergenlik dönemlerinde sıklıkla karşılaşılan bir durumdur (Jensen ve Steinhausen, 2015). DEHB, çocuğun dikkatini toplamakta, dürtülerini kontrol etmekte ve aşırı hareketlilik gibi davranışları yönetmekte zorluk yaşamasına neden olmaktadır. Bu bozukluğun belirtileri, yalnızca bireysel bilişsel işlevlerde değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişimde de sorunlara yol açmaktadır. DEHB'nin erken teşhisi, doğru müdahalelerle bu olumsuz etkilerin en aza indirilmesine yardımcı olabilmektedir (Esser vd., 1990).

Çocukların dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik gibi semptomları, günlük yaşamlarında, özellikle okulda, sosyal ilişkilerinde ve aile içindeki etkileşimlerinde zorluklar yaşamasına yol açabilmektedir. Bu nedenle, DEHB'nin erken yaşlarda tanımlanması ve tedavi edilmesi, uzun vadeli psikososyal ve akademik uyum açısından öneme sahiptir (Erşan vd., 2014).

Dikkat eksikliği, DEHB'nin en belirgin semptomlarından biridir. Bu durum, çocukların bir görev üzerinde uzun süre odaklanmalarını engellemektedir (Takahashi vd., 2007). Dikkat eksikliği yaşayan çocuklar, verilen talimatları yerine getirmekte zorlanabilmekte, detaylara dikkat edememekte ve unutkanlık sorunları yaşamaktadır.

Sınıf ortamında, ödevlerini yaparken ya da günlük görevlerini yerine getirirken sürekli dikkatlerinin dağılması, akademik başarısızlıkları beraberinde getirebilmektedir.

Çocuklar, aynı zamanda çevresel uyarıcılara fazla duyarlı hale gelirler ve bu durum, odaklanma becerilerini olumsuz etkilemektedir (Şenol, 2008). Bu çocuklar sıklıkla eşyalarını kaybetmekte, işleri yarım bırakmakta ve görevleri eksik yapmaktadır. Ödevleri zamanında tamamlamak, okulda verilen görevleri düzgün bir şekilde yerine getirmek gibi temel becerilerde sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır (Esser vd., 1990).

Hiperaktivite, DEHB'nin diğer bir temel belirtisidir ve çocukların sürekli hareket etmelerine yol açmaktadır. Hiperaktif çocuklar, çevrelerinde olan bitene duyarsız kalabilmektedir. Bu da onları sürekli olarak bir yerden bir yere hareket etmeye itmektedir. Çocuklar, bu durumla baş etmekte zorluk çekmekte ve sakin olmayı, sırada beklemeyi veya yalnızca bir süre sessiz durmayı başaramamaktadır (Esser vd., 1990).

Hiperaktivite, aynı zamanda sosyal ilişkilerde zorluklara yol açabilmektedir. Diğer çocuklarla etkileşimde, yerinde duramama, sürekli konuşma ve dikkat dağılmasına bağlı olarak yanlış anlaşılmalara ve dışlanma yaşanabilmektedir. Çocuğun durmakta zorluk çekmesi, sosyal etkileşimde başkalarının duygusal sınırlarını ihlal etmeye yol açabilmekte ve bu durum arkadaşlıkların zedelenmesine sebep olabilmektedir (Erşan vd., 2004). Bu çocuklar, başkalarının sözünü kesme, fazla konuşma ve sürekli aksiyon içinde olma eğilimindedir. Bu davranışlar hem sınıf ortamında hem de sosyal alanlarda uyumsuzluklara yol açabilmektedir (Takahashi vd., 2007).

DEHB, sosyal ilişkilerde de belirgin zorluklara neden olabilmektedir. Çocuklar, dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi belirtiler nedeniyle sosyal becerilerde gerilik yaşayabilmektedir. Bu çocuklar, başkalarının duygularına karşı daha az duyarlı olabilmekte ve sosyal etkileşimlerde uygun davranışları sergilemekte zorluk çekebilmektedir. Çoğu zaman, başkalarının konuşmalarını keser veya sosyal etkileşimler sırasında empati göstermekte zorlandıkları görülebilmektedir (Gökler vd., 2004).

Akranlarıyla oyun oynamada, grup etkinliklerine katılmada veya topluluk içinde uygun davranışlar sergilemede güçlük yaşayabilmektedir. Bu durum, çocuğun yalnızlık hissine kapılmasına, özgüven eksiklikleri yaşamasına ve toplumda uyum sağlama becerilerinin azalmasına yol açabilmektedir (Gökler vd., 2004). Sosyal bağlamda, sürekli olarak dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye bağlı uyumsuzluklar, diğer çocuklar tarafından dışlanma ve olumsuz etkileşimlere neden olabilmektedir (Jensen ve Steinhausen, 2015).

DEHB'nin tedavisi genellikle çok yönlüdür ve ilaç tedavisi, psikoterapi, aile terapisi ve okul desteği gibi çeşitli yaklaşımlar içermektedir. Stimulant ilaçlar, DEHB'nin en yaygın tedavi yöntemlerinden biri olarak görülmekte ve çocukların dikkatlerini artırmalarına yardımcı olabilmektedir (Şenol, 2008). Ayrıca, davranışsal terapi ve psikoeğitim, çocuğun sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler sunmaktadır. Aile terapisi ise aile üyelerinin çocuklarının ihtiyaçlarına duyarlı olabilmesi için onları bilgilendirmektedir (Şenol, 2008).

Okullarda özel eğitim desteği, çocukların akademik başarılarını artırabilmekte ve sosyal uyum sorunlarını azaltabilmektedir. Erken müdahale ile yapılan tedavi, çocukların sosyal becerilerini geliştirirken, duygusal düzenlemelerini de iyileştirebilir ve özgüven kazanmalarına yardımcı olabilmektedir (Van Stralen, 2014).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi önemli ölçüde etkileyebilen bir bozukluktur. Erken teşhis ve müdahale, bu bozukluğun olumsuz etkilerini en aza indirerek, çocukların sağlıklı gelişimlerini sürdürmelerine yardımcı olabilmektedir. Tedavi ve doğru müdahaleler sayesinde, DEHB'li çocuklar sosyal ilişkilerinde daha başarılı olabilir, özgüvenlerini artırabilmekte ve toplumsal rollerini sağlıklı bir biçimde üstlenebilmeleri sağlanabilmektedir. Bu durum, onların yaşam kalitelerini yükseltebilmekte ve daha sağlıklı bireyler olmalarını destekleyebilmektedir (Kaufman vd., 1997).

2.1.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluk Belirtileri

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), bireyin günlük yaşamını ve gelişimini çeşitli açılardan etkileyen nörogelişimsel bir bozukluktur. DEHB'nin temel belirtileri üç ana başlık altında ele alınmaktadır: dikkat eksikliği,

hiperaktivite ve dürtüsellik (Barkley, 1997). Bu belirtiler, bireyin akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde belirgin etkiler yaratmakta ve bireyin çevresiyle olan etkileşimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Jensen ve Steinhausen, 2015).

Dikkat eksikliği, DEHB'nin en yaygın görülen ve bireyin bilişsel işlevlerini doğrudan etkileyen belirtilerinden biridir. Dikkat eksikliği olan bireyler, uzun süreli odaklanma gerektiren görevleri tamamlamakta zorluk çekmekte, detaylara dikkat etmekte güçlük yaşamakta ve sıklıkla unutkanlık sorunlarıyla karşılaşmaktadır (Takahashi vd., 2007). Özellikle akademik ortamda verilen talimatları takip edememe, görevleri yarım bırakma ve dikkat dağınıcı unsurlara karşı aşırı hassasiyet, dikkat eksikliğinin belirgin göstergeleri arasında yer almaktadır (Esser vd., 1990).

Dikkat eksikliği yaşayan bireyler, bir göreve başladıklarında odaklarını uzun süre koruyamamakta ve genellikle işleri tamamlamadan başka bir göreve geçmektedirler. Bu durum, özellikle okul ortamında öğrencinin akademik başarısını olumsuz yönde etkileyerek, öğrenme süreçlerinde zorluk yaşamasına yol açmaktadır (Erşan vd., 2014). Ayrıca, bireylerin dikkat süresinin kısa olması, günlük yaşamda planlama ve organizasyon becerilerini de olumsuz etkilemektedir. Randevulara geç kalma, önemli eşyaları sık sık kaybetme ve verilen görevleri unutma gibi durumlar, dikkat eksikliğinin günlük yaşama olan etkilerinden bazılarıdır (Şenol, 2008).

Hiperaktivite, DEHB'nin en belirgin ve gözlemlenebilir özelliklerinden biridir. Hiperaktif bireyler, sürekli hareket halinde olma ihtiyacı hissetmekte, oturdukları yerde uzun süre kalamamakta ve sık sık el veya ayaklarını oynatma gibi huzursuzluk belirtileri göstermektedirler (Esser vd., 1990). Bu bireyler, sınıf ortamında ya da sosyal etkileşimler sırasında yerinde durmakta zorluk çekmekte, sürekli konuşma eğiliminde olmakta ve dış uyaranlara karşı aşırı duyarlı hale gelmektedirler (Takahashi vd., 2007).

Hiperaktivite semptomları, bireyin sosyal yaşamında da çeşitli problemlere yol açmaktadır. Hiperaktif çocuklar, grup etkinliklerine katılmada, kurallara uymada ve sosyal normlara uyum sağlamada zorluk yaşayabilmektedir. Yerinde duramama, sürekli hareket halinde olma ve yüksek sesle konuşma gibi davranışlar, akranları tarafından yanlış anlaşılmasına ve dışlanmalarına neden olabilmektedir (Gökler vd., 2004). Bunun yanı sıra, hiperaktif bireyler sıklıkla kazalara yatkın olmakta ve çevresel tehlikelere karşı daha az duyarlı olabilmektedirler (Van Stralen, 2014).

Dürtüsellik, bireyin düşünmeden hareket etmesine ve kendisini kontrol etmekte zorlanmasına neden olan bir başka temel DEHB belirtisidir. Dürtüsel bireyler, ani tepkiler verme, karşısındaki kişinin sözünü kesme, sırasını beklemekte zorlanma ve düşünmeden hareket etme gibi davranışlar sergileyebilmektedirler (Barkley, 1997). Bu durum hem akademik hem de sosyal ortamlarda bireyin uyum sürecini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Dürtüsellik, özellikle sosyal ilişkilerde zorluklara yol açarak bireyin arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkileyebilmektedir. Dürtüsel bireyler, sabırsızlık gösterme, öfke kontrolünde güçlük çekme ve riskli davranışlara eğilimli olma gibi özellikler nedeniyle çevreleri tarafından anlaşılması zor bireyler olarak görülebilmektedirler (Jensen ve Steinhausen, 2015). Örneğin, bir çocuğun ders esnasında öğretmenin sözünü kesmesi ya da grup etkinlikleri sırasında diğer çocukların haklarına saygı göstermemesi, dürtüsellüğün belirgin yansımalarıdır (Gökler vd., 2004). Ayrıca, dürtüsellik bireyin uzun vadeli hedefler koymasını ve bu hedefler doğrultusunda plan yapmasını zorlaştırarak akademik ve mesleki yaşamda zorluk yaşamasına neden olabilmektedir (Erşan vd., 2014).

DEHB'nin belirtileri olan dikkat eksikliği, hiperaktivite ve dürtüsellik bireyin yaşam kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bu belirtiler, bireyin akademik başarısında düşüşe, sosyal ilişkilerde zorluklara ve duygusal dengesizliklere yol açabilmektedir. Erken tanı ve uygun müdahaleler, bu semptomların bireyin gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirerek, bireyin daha sağlıklı bir yaşam sürdürmesine katkı sağlayabilmektedir (Kaufman vd., 1997).

2.1.2. Tanı Kriterleri

DSM-5'e göre Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), bireyin işlevselliğini önemli ölçüde etkileyen ve gelişimsel düzeyle uyumsuz bir dikkat eksikliği ve/veya hiperaktivite-dürtüsellik örüntüsüyle karakterize edilen bir bozukluktur. Tanı koyulabilmesi için bireyin 12 yaşından önce başlayan belirtileri olması ve bu belirtilerin en az altı aydır devam ediyor olması gerekir. Ayrıca bu belirtiler, bireyin yalnızca tek bir ortamında değil, en az iki ya da daha fazla ortamda (örneğin ev, okul, iş gibi) gözlemlenmeli ve bireyin sosyal, akademik ya da mesleki işlevselliğini olumsuz yönde etkilemelidir. DSM-5'e göre dikkat eksikliği

belirtilerinden en az altısının (17 yaş ve üzeri bireylerde en az beşi) mevcut olması gerekir. Bu belirtiler arasında detaylara dikkat etmeme, görevlerde dikkatsizce hatalar yapma, dikkatini sürdürmekte zorlanma, dinlemiyormuş gibi görünme, yönergeleri izlemekte zorlanma, organizasyon sorunları yaşama, sürekli olarak dikkat gerektiren görevlerden kaçınma, eşyaları kaybetme, dış uyaranlarla kolayca dikkatin dağılması ve günlük aktivitelerde unutkanlık yer almaktadır. Hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri için de benzer biçimde, en az altı belirtinin (17 yaş ve üzeri için beş) bulunması beklenir. Bu belirtiler arasında oturduğu yerde uzun süre kalamama, uygun olmayan zamanlarda koşma ya da tırmanma davranışları, sessiz sakin aktivitelerde zorlanma, aşırı konuşma, sorular tamamlanmadan yanıt verme, sırasını beklemekte zorlanma ve başkalarının sözünü kesme gibi davranışlar bulunmaktadır. Tanı sürecinde belirtilerin bireyin gelişimsel düzeyine göre değerlendirilmesi, başka bir ruhsal bozuklukla daha iyi açıklanıp açıklanmadığının göz önünde bulundurulması ve işlevsellik üzerindeki etkisinin belirgin olması büyük önem taşımaktadır. DSM-5 tanı kriterleri, DEHB'nin yalnızca davranışsal düzeyde değil, aynı zamanda bireyin yaşam kalitesini çok boyutlu şekilde etkileyen bir bozukluk olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle tanı koyma süreci titizlikle yürütülmeli hem bireyin kendisinden hem de çevresinden alınan bilgilerle kapsamlı bir değerlendirme yapılmalıdır (APA, 2013).

2.1.3. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Psikolojik ve Sosyal Etkileri

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), bireyin yalnızca akademik başarısını ve bilişsel işlevlerini değil, aynı zamanda psikolojik sağlığını ve sosyal ilişkilerini de derinden etkileyen bir nörogelişimsel bozukluktur (Jensen ve Steinhausen, 2015). DEHB'ye sahip bireyler, dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik nedeniyle çeşitli psikolojik ve sosyal zorluklar yaşayabilmektedir (Barkley, 1997). Bu zorluklar, çocukluk döneminde başlayarak ergenlik ve yetişkinlik dönemine kadar devam edebilmekte ve bireyin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Gökler vd., 2004).

DEHB'nin psikolojik etkileri genellikle bireyin duygusal düzenleme becerilerinde yaşadığı güçlüklerle ilişkilendirilmektedir. Bu bozukluğa sahip bireylerde, duygusal dalgalanmalar sıkça görülmekte ve ani öfke patlamaları yaşanabilmektedir (Esser vd., 1990). Ayrıca, dikkat eksikliği ve hiperaktivite

nedeniyle sık sık başarısız deneyimler yaşayan çocuklarda düşük benlik saygısı ve özgüven eksikliği yaygın bir şekilde gözlemlenmektedir (Erşan vd., 2014). Sürekli eleştirilen veya başarısızlık hissi yaşayan bireylerde anksiyete bozuklukları ve depresyon gibi psikiyatrik rahatsızlıkların görülme olasılığı artmaktadır (Takahashi vd., 2007).

Dürtüsellik, DEHB'li bireylerin anlık kararlar almalarına ve düşünmeden hareket etmelerine neden olabilmektedir. Bu durum, bireyin hem sosyal ilişkilerinde hem de kişisel gelişiminde olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Van Stralen, 2014). Örneğin, dürtüsellik kontrol etmekte zorlanan bireyler, ani öfke nöbetleri, sabırsızlık ve aceleci karar alma eğilimleri nedeniyle uzun vadede psikolojik yıpranmaya maruz kalabilmektedirler (Şenol, 2008).

DEHB'nin sosyal yaşam üzerindeki etkileri, bireyin akran ilişkileri, aile içi dinamikleri ve toplumsal uyumu açısından önemli sonuçlar doğurmaktadır. DEHB'li çocuklar, akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmakta zorlanabilmekte, sosyal etkileşimlerde empati eksikliği ve aşırı hareketlilik nedeniyle dışlanma riskiyle karşı karşıya kalabilmektedir (Kaufman vd., 1997). Bu durum, bireyin yalnızlık hissi yaşamasına ve sosyal izolasyona maruz kalmasına neden olabilmektedir (Jensen ve Steinhausen, 2015).

Okul ortamında, DEHB'li öğrenciler sınıf içi kurallara uymakta güçlük çekeabilmekte ve bu nedenle öğretmenleri ve arkadaşları tarafından olumsuz tepkilerle karşılaşabilmektedir (Gökler vd., 2004). Özellikle dürtüsel davranışlar sergileyen çocuklar, başkalarının sözünü kesme, aşırı konuşma ve fiziksel alan ihlali gibi nedenlerle akranları tarafından reddedilebilmektedir (Esser vd., 1990). Bu durum, sosyal beceri eksikliklerinin pekişmesine ve bireyin ilerleyen yaşlarında da sosyal uyum sorunları yaşamasına yol açabilmektedir (Erşan vd., 2014).

Aile içinde, DEHB'li bireyler sıklıkla ebeveynleriyle çatışma yaşayabilmekte ve kardeş ilişkilerinde sorunlarla karşılaşabilmektedirler (Barkley, 1997). Aile üyeleri, çocuğun davranışlarını anlamakta güçlük çekebilir ve bu durum ebeveyn-çocuk ilişkisini olumsuz etkileyebilmektedir (Van Stralen, 2014). Ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları, DEHB'li bireyin sosyal gelişiminde kritik bir rol oynamakta olup,

olumlu ebeveynlik yaklaşımları, bireyin sosyal becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilmektedir (Şenol, 2008).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, bireyin psikolojik sağlığı ve sosyal ilişkileri üzerinde derin etkiler yaratabilen bir bozukluktur. Duygusal düzenleme güçlükleri, özgüven eksikliği, anksiyete ve depresyon gibi psikolojik sorunlara yol açarken, sosyal yaşamda da bireyin akranlarıyla ve ailesiyle olan ilişkilerini zorlaştırabilmektedir (Kaufman vd., 1997).

DEHB’li çocukların yaşadığı sosyal zorluklar yalnızca akran ilişkilerindeki yüzeysel çatışmalarla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda daha derin ve uzun vadeli etkiler de doğurabilmektedir. Bu bireyler, sınıf arkadaşları ya da mahalle çevresindeki çocuklarla etkileşimlerinde sıklıkla uyumsuz davranışlar sergileyebilir, sosyal kuralları ihlal edebilir ya da empati kurmakta zorlanabilirler. Bu durum, akran zorbalığına maruz kalma risklerini artırmakta ve çocukların sosyal ortamlarda kendilerini güvende hissetmelerini engelleyebilmektedir (Jensen ve Steinhausen, 2015). Zorbalığa uğrayan DEHB’li bireylerde zamanla sosyal kaygı gelişimi gözlemlenebilmekte ve bu kaygı, çocuğun yeni ilişkilere girmesini ya da grup etkinliklerine katılmasını engelleyerek izolasyona neden olabilmektedir (Kaufman vd., 1997). Sürekli olarak dışlanan, anlaşılmayan ya da etiketlenen çocuklar, topluma ait olma duygusunu yeterince geliştiremezler ve bu durum da ilerleyen yaşlarda kimlik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Erşan vd., 2014).

DEHB’ye sahip çocuklar, çevrelerinden gelen olumsuz geri bildirimler nedeniyle diğer çocuklarla kendilerini kıyasladıklarında sıkça yetersizlik hissi yaşayabilmekte ve bu durum benlik algılarında ciddi bozulmalara yol açabilmektedir. Akademik başarısızlıklar, öğretmen ya da ebeveyn eleştirileri, akran reddi gibi sürekli tekrar eden olumsuz yaşantılar, bireyin özsaygısını zedeler ve “ben başarısızım”, “kimse beni sevmiyor” gibi negatif içsel söylemler geliştirmesine neden olabilmektedir (Esser vd., 1990). Bu tür içsel konuşmalar, çocuğun hem psikolojik sağlamlığını hem de hayata karşı tutumunu olumsuz biçimde etkileyerek umutsuzluk ve çaresizlik duygularını artırabilmektedir (Takahashi vd., 2007). Özellikle okul ortamlarında sürekli başarısızlık hissi yaşayan çocuklar, kendilerini diğer çocuklarla eşit görmemeye başlayabilir, sosyal etkinliklerden geri durabilir ve akademik çabalardan tamamen vazgeçebilirler. Bu da çocuğun hem eğitim sürecine hem de

toplumun diğer işlevsel alanlarına adaptasyonunu zorlaştırmaktadır (Gökler vd., 2004).

Hayata adaptasyon konusunda zorluk yaşayan DEHB'li bireyler, yalnızca çocukluk döneminde değil, ergenlik ve genç yetişkinlik dönemlerinde de benzer sorunları sürdürebilmektedir. Dürtü kontrolündeki eksiklik, zaman yönetimi becerilerindeki zayıflık ve motivasyon eksikliği gibi temel sorunlar, bireyin okuldan işe, arkadaşlıklardan romantik ilişkilere kadar pek çok alanda sorun yaşamasına neden olabilmektedir. Bu bireyler, yaşıtlarıyla aynı başarı düzeyine ulaşamadıklarında içsel bir yetersizlik hissiyle baş başa kalmakta ve toplumsal rollerine dair yeterince olumlu kimlik geliştirememektedirler (Van Stralen, 2014). Sosyal alanlarda sık sık başarısız deneyim yaşayan bireylerin, toplumsal kurallara karşı kayıtsızlık geliştirebileceği ya da özgüven eksikliği nedeniyle pasif bir yaşam biçimi benimseyebileceği bilinmektedir. Bu durum da bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirme kapasitesini ciddi biçimde kısıtlayabilir (Şenol, 2008).

DEHB yalnızca bireyin dikkat ve davranış düzeyinde sorunlar yaşamasına yol açan bir bozukluk değildir; aynı zamanda bireyin sosyal yaşamında yer bulma, kimlik oluşturma, benlik algısı geliştirme ve psikolojik olarak sağlıklı bir birey olma süreçlerini de kapsamlı biçimde etkileyen çok yönlü bir nörogelişimsel sorundur. Bu nedenle DEHB'nin yalnızca akademik başarı bağlamında değil, aynı zamanda sosyal uyum, psikolojik esenlik ve kimlik gelişimi gibi boyutlarda da ele alınması büyük önem taşımaktadır. Bireyin yaşadığı sosyal dışlanma, zorbalık, benlik değeri kaybı gibi faktörler, erken müdahale edilmediği takdirde yaşam boyu süren psikolojik yaralara dönüşebilmekte, sosyal beceri eksiklikleri ise kronik izolasyonla sonuçlanabilmektedir (Barkley, 1997).

2.1.4. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite ve Benlik Algısı İlgili Araştırmalar

Şenol (2008) tarafından yapılan araştırmada, DEHB tanısı almış çocukların benlik algılarının, dikkat eksikliği ve hiperaktivite belirtilerinin şiddetiyle negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Çalışmada, özellikle dikkat eksikliği baskın olan çocukların, kendilerini yetersiz ve başarısız hissetme eğiliminde oldukları belirtilmiş; bu durumun benlik saygısında düşüşe yol açtığı ifade edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, çocuğun akademik ortamda yaşadığı olumsuz geri bildirimler ve

sosyal ortamlardaki dışlanmışlık hissi, benlik algısını olumsuz etkileyen başlıca faktörler arasında yer almaktadır.

Erşan, Doğan ve Doğan (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada, DEHB’li çocukların sosyal becerilerinde yetersizlik yaşadığı ve bu durumun benlik algılarını zayıflattığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, dürtüsel davranışlar ve dikkat eksikliğinin, akran ilişkilerinde çatışmalara neden olduğu, bu çatışmaların ise çocuğun sosyal çevresinde kabul görmesini engellediği ifade edilmiştir. Bu bağlamda, çocukların sürekli olarak olumsuz geri bildirim almalarının, zamanla kendilerini değersiz ve yetersiz görmelerine neden olduğu vurgulanmıştır.

Esser, Schmidt ve Woerner (1990) tarafından gerçekleştirilen uzunlamasına bir çalışmada, DEHB tanısı almış çocukların ergenlik döneminde düşük benlik saygısı geliştirme olasılıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmada, özellikle dürtüsellik ve sosyal normlara uymakta yaşanan güçlüklerin, bireyin sosyal ortamlarda sık sık olumsuz deneyimler yaşamasına neden olduğu ve bu deneyimlerin benlik algısını olumsuz etkilediği ortaya konmuştur. Ayrıca, araştırmada düşük benlik saygısının, ileri yaşlarda anksiyete ve depresyon gibi psikolojik sorunların habercisi olabileceğine dikkat çekilmiştir.

Kaufman, Birmaher, Brent ve Ryan (1997) tarafından yapılan araştırmada, DEHB’li çocukların yüksek oranda reddedilme ve dışlanma yaşadığı, bu durumun ise benlik algısında bozulmalara yol açtığı ifade edilmiştir. Özellikle okul ortamında arkadaşları tarafından kabul görmeyen çocukların, sosyal yeterliliklerini sorguladıkları ve zamanla içe kapanma eğilimi gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, sosyal dışlanma ile benlik algısı arasında güçlü bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin, psikolojik sağlamlık üzerinde yıpratıcı bir etkisi bulunduğu ileri sürülmüştür.

Van Stralen (2014) tarafından yürütülen araştırmada, dürtüsellik benlik algısı üzerindeki etkisi ele alınmış ve DEHB’li bireylerin özellikle sosyal ilişkilerde yaşadıkları başarısızlıkların, kendilik değerlerini doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Araştırma, dürtüsellik nedeniyle yaşanan ani öfke nöbetlerinin ve sosyal çatışmaların, bireylerin kendi davranışlarını olumsuz değerlendirmesine yol açtığını ortaya koymuştur. Sonuçlar, özellikle erken müdahale programlarının, benlik algısını korumada kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

2.1.5. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ile Sosyal Davranış İlişkili Araştırmalar

Özdemir (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, DEHB tanılı çocukların duygu düzenleme becerileri, empati düzeyleri ve prososyal davranışları incelenmiştir. Araştırma bulguları, DEHB'li çocukların duygu düzenleme becerilerinin zayıf, empati düzeylerinin düşük ve prososyal davranışlarının sınırlı olduğunu göstermiştir. Bu durum, DEHB'nin sosyal beceriler üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Ferretti ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan bir incelemede, DEHB'li gençlerin sosyal işlevsellikleri değerlendirilmiştir. Araştırma, DEHB'li bireylerin akran reddi, arkadaşlık kurma ve sürdürme konularında zorluklar yaşadığını ve sosyal bilgi işleme süreçlerinde anormallikler gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, DEHB'nin sosyal etkileşimlerdeki olumsuz etkilerini vurgulamaktadır.

Kavurma (2023) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, DEHB tanılı çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitiminin yaşam kalitesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, sosyal beceri eğitiminin çocukların yaşam kalitesini artırdığını ve sosyal işlevselliklerini geliştirdiğini göstermiştir. Bu bulgular, sosyal beceri eğitiminin DEHB'li çocuklar için önemli bir müdahale yöntemi olabileceğini göstermektedir.

Demircioğlu Karagöz ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan bir araştırmada, DEHB'li çocuklarda kombine egzersiz eğitiminin fiziksel uygunluk, akademik başarı ve sosyal ilişkiler üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Çalışma, egzersiz eğitiminin çocukların sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini ve sosyal becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, fiziksel aktivitelerin DEHB'li çocukların sosyal gelişimine katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Erden (2025) tarafından yapılan bir değerlendirmede, DEHB'li çocukların akranları tarafından reddedilme ve arkadaşlık ilişkilerini sürdürmede zorluklar yaşadığı belirtilmiştir. Bu sosyal zorluklar, uygunsuz sosyal davranışlar, sosyal bilgi eksiklikleri ve akranlar ile öğretmenlerle olumsuz etkileşimler gibi faktörlerle

ilişkilendirilmiştir. Bu bulgular, DEHB'nin sosyal beceriler üzerindeki olumsuz etkilerini desteklemektedir.

2.2. Benlik Algısı

Benlik algısı, bireyin kendi kimliği, değerleri, yeterlilikleri ve sosyal çevresi hakkında sahip olduğu düşünce, duygu ve inançların toplamı olarak tanımlanabilmektedir (Plumber, 2011). Bu kavram, bireyin kendisini nasıl algıladığını ve çevresindeki dünyayla nasıl etkileşimde bulunduğunu belirleyen temel bir psikososyal yapı olarak kabul edilmektedir (Plumber, 2011). Benlik algısı, bireyin yaşam deneyimleri boyunca gelişim gösteren dinamik bir süreç olup, erken çocukluk döneminde şekillenmeye başlar ve yaşam boyu çevresel faktörlerle etkileşim halinde değişim göstermeye devam etmektedir (Öztürk, 2011).

Erken çocukluk dönemi, bireyin benlik algısının temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuk, başta ebeveynleri ve öğretmenleri olmak üzere, sosyal çevresindeki bireylerle olan ilişkilerinden güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Çocukluk döneminde sağlanan destekleyici ve sevgi dolu bir sosyal çevre, bireyin benlik algısının olumlu yönde şekillenmesine katkıda bulunurken, olumsuz sosyal deneyimler ve yetersiz duygusal destek, benlik algısının zayıflamasına yol açabilmektedir (Rathus, 2006).

Benlik algısı, üç temel bileşen üzerinden ele alınabilmektedir. Bu bileşenler, bireyin kendi özsaygısı, öz yeterliliği ve aidiyet duygusudur. Özsaygı, bireyin kendisini değerli görüp görmediği ile ilişkilidir ve sosyal ilişkilerde önemli bir rol oynamaktadır. Öz yeterlilik, bireyin belirli bir durumda başarılı olabileceğine olan inancını ifade etmekte ve problem çözme becerileri ile doğrudan bağlantılı görülmektedir. Aidiyet duygusu ise bireyin sosyal çevresine olan bağlılık hissini ve topluluk içinde kendine bir yer bulma ihtiyacını kapsamaktadır (Schunk, 2014; Riley vd., 2008).

Bu süreçte çocuğun mizacı, yani doğuştan getirdiği davranış eğilimleri ve duygusal tepkiler, benlik algısının şekillenmesinde önemli bir rol oynar. Örneğin, olumlu bir mizaca sahip çocukların sosyal çevreleriyle daha kolay uyum sağladığı ve sosyal ilişkilerdeki bu olumlu etkileşimlerin benlik algısına pozitif yansıdığı görülmüştür (Southam-Gerow, 2014). Buna karşılık, daha zorlayıcı bir mizaca sahip

çocukların olumsuz sosyal deneyimlere daha açık olduğu ve bu durumun benlik algısını olumsuz yönde etkileyebileceği belirtilmiştir (Werner & Crick, 2004).

Çocukluk dönemi, bireyin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminde en kritik evrelerden biridir. Bu dönemde çocukların sosyal çevresi, benlik algısının temel yapı taşlarını şekillendiren önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır. Çocuğun doğrudan etkileşimde bulunduğu kişiler, özellikle ebeveynler, öğretmenler ve akranlar, benlik algısının oluşumunda belirleyici rol oynar. Bu süreçte sağlanan sosyal destek, duygusal güvence ve yönlendirme, çocuğun kendini tanıma, anlama ve değerli hissetme süreçlerini doğrudan etkilemektedir (Plumber, 2011).

Ebeveyn-çocuk etkileşimleri, bu bağlamda en kritik unsurlardan biridir. Özellikle sevgi dolu, destekleyici ve güven veren bir ebeveynlik stili, çocuğun kendine olan güvenini artırır ve onu sağlıklı bir birey olmaya yönlendirmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına karşı sergilediği anlayışlı, sabırlı ve teşvik edici davranışlar, çocukların kendilerini değerli ve yeterli bir birey olarak görmelerine olanak sağlamaktadır. Bu olumlu tutum, çocuğun yalnızca kendisine değil, aynı zamanda sosyal çevresine olan güvenini de artırmaktadır (Öztürk, 2011). Çocuk, kendisini destekleyen bir ortamda büyüdüğünde, problem çözme becerilerini daha iyi geliştirmekte ve sosyal etkileşimlerde daha başarılı olmaktadır.

Ebeveynlerin sevgi dolu yaklaşımı, çocukların olumsuz durumlarla başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bir çocuğun başarısızlıkla karşılaştığında ebeveynlerinden gelen cesaretlendirici geri bildirimler, çocuğun kendisini suçlamak yerine yeni stratejiler geliştirmesini sağlamaktadır. Bu tür destekleyici bir tutum, çocuğun benlik algısında olumlu bir değişim yaratırken, aynı zamanda öz yeterlilik duygusunu güçlendirmektedir. Çocuk, bu destekle, yalnızca belirli bir durumda başarılı olabileceğine değil, aynı zamanda sosyal çevresinde değerli bir birey olduğuna inanmaktadır (Schunk, 2014).

Bununla birlikte, ebeveynlerin eleştirel, mesafeli veya ihmal edici tutumları, çocukların benlik algısında ciddi zedelenmelere yol açabilmektedir. Eleştirel ebeveyn tutumu, çocuğun kendi değerini sorgulamasına ve yetersizlik duyguları geliştirmesine neden olabilmektedir. Bu tür ebeveynlik, özellikle hata yapmaktan korkan ve aşırı çekingen davranışlar sergileyen çocukların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir.

Mesafeli veya ilgisiz ebeveynlik ise çocuğun duygusal ihtiyaçlarının karşılanmamasına neden olarak, güvensizlik ve bağlanma sorunlarına zemin hazırlamaktadır. İhmal edici ebeveynler tarafından büyütülen çocuklar, çoğu zaman kendilerini değersiz hissetmekte ve sosyal çevrelerinde zorlanmalar yaşayabilmektedir (Webster-Stratton & Lindsay, 1999).

Ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu iletişimde kullandığı dil ve davranışlar da benlik algısını şekillendiren önemli bir faktördür. Sürekli olumlu pekiştirme ve cesaretlendirici ifadeler kullanan ebeveynler, çocuklarının kendine güven duygusunu artırırken, olumsuz bir dil kullanan ebeveynler, çocukların benlik algısında negatif bir etkiye neden olabilmektedir. Bu nedenle, ebeveynlerin çocuklarına karşı duyarlı, empatik ve saygılı bir yaklaşım sergilemesi, çocuğun hem kendisi hem de çevresiyle sağlıklı bir ilişki kurmasında kritik bir öneme sahiptir (Rathus, 2006).

Öğretmenlerin çocuklarla kurduğu ilişkiler de benlik algısının oluşumunda önemli bir role sahiptir. Olumlu, destekleyici ve empatiye dayalı bir öğretmen-çocuk ilişkisi, çocukların sosyal yeterliliklerini artırmada ve kendilerine olan güvenlerini geliştirmede etkili bir faktördür (Riley vd., 2008). Ancak, öğretmenlerin eleştirel veya uzak bir tutum sergilemesi, çocukların sosyal ilişkilerde zorlanmasına ve kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabilmektedir (Griggs vd., 2009).

Benlik algısı, bireyin yalnızca kendisiyle ilgili değil, aynı zamanda çevresindeki bireylerle kurduğu sosyal ilişkiler üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Çocuğun benlik algısının güçlü ve olumlu bir şekilde gelişmiş olması, sosyal becerilerini geliştirmesine, akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmasına ve problem çözme becerilerini etkin bir şekilde kullanmasına olanak tanımaktadır (Spence, 2003). Buna karşın, olumsuz bir benlik algısı, çocukların akran ilişkilerinde zorlanmalarına, sosyal geri çekilme davranışları sergilemelerine ve problem çözme becerilerinde yetersizlik yaşamalarına yol açabilmektedir (Özmen, 2013).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi nörogelişimsel sorunlar, çocukların benlik algısı ve sosyal davranışları üzerinde doğrudan etkili olabilmektedir. DEHB'nin şiddeti arttıkça, çocukların sosyal çevreleriyle etkileşimlerinde daha fazla zorluk yaşadığı ve bu durumun özgüven kaybına yol açtığı gözlemlenmiştir. Bunun

sonucunda çocuklar, kendilerini yetersiz ve değersiz hissetme eğiliminde olabilmektedir (Werner & Crick, 2004).

Benlik algısı, bireyin yaşamında merkezi bir rol oynayan, sosyal ve duygusal gelişim için temel bir yapı taşıdır. Erken çocukluk döneminde sağlıklı bir benlik algısının geliştirilmesi, bireyin ilerleyen yaşamında karşılaşılabileceği zorluklarla başa çıkma becerisini artırmakta sosyal ilişkilerde başarılı olmasını destekler ve yaşam kalitesini olumlu yönde etkilemektedir (Senemoğlu, 2005). Bu bağlamda, DEHB şiddetinin çocukların benlik algısı ve sosyal davranışları üzerindeki etkilerinin erken dönemde fark edilmesi ve gerekli müdahalelerin yapılması büyük önem taşımaktadır. Destekleyici ebeveyn-çocuk ilişkileri, öğretmenlerin olumlu tutumları ve uygun sosyal çevre koşulları, bu sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesine katkı sağlayacaktır (Plumber, 2011; Rathus, 2006).

2.2.1. Benlik Algısının Gelişim Süreci

Benlik algısı, bireyin kendisine dair oluşturduğu bilişsel, duygusal ve davranışsal değerlendirmelerin bir bütünü olup, yaşamın erken dönemlerinden itibaren şekillenmeye başlayan dinamik bir süreçtir (Plumber, 2011). Bu süreç, bireyin yaşantıları, sosyal çevresi, aile ilişkileri ve kültürel faktörler tarafından sürekli olarak etkilenmekte ve değişime uğramaktadır (Öztürk, 2011). Benlik algısının gelişimi ve değişimi, bireyin yaşam boyu edindiği deneyimlerin, bilişsel olgunlaşmasının ve çevresel faktörlerle olan etkileşimlerinin bir sonucudur.

Benlik algısının temelleri, erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Bu dönemde çocuk, çevresindeki bireylerle kurduğu ilişkiler yoluyla kendine dair temel inançları oluşturmaya başlar. Özellikle ebeveynlerin çocuğa yönelik tutumları, onun özsaygısını ve kendilik değerini doğrudan etkilemektedir. Sevgi dolu, destekleyici ve güven veren bir aile ortamında büyüyen çocuklar, olumlu bir benlik algısı geliştirme eğiliminde olurken; eleştirel, ilgisiz veya cezalandırıcı tutumlara maruz kalan çocuklar, kendilerini değersiz veya yetersiz hissedebilmektedir (Rathus, 2006).

Çocukluk döneminde benlik algısını şekillendiren bir diğer önemli unsur, çocuğun sosyal çevresidir. Akran ilişkileri, öğretmenlerin tutumları ve okul ortamı, bireyin kendine dair inançlarını pekiştiren veya zayıflatan etkenlerdir (Schunk, 2014).

Örneğin, destekleyici ve kapsayıcı bir okul ortamı, çocuğun kendine olan güvenini artırırken, dışlanma veya olumsuz eleştirilere maruz kalmak benlik algısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Riley vd., 2008).

Ergenlik dönemi, benlik algısının en yoğun değişim gösterdiği evrelerden biridir. Bu dönemde birey hem fiziksel hem de psikososyal açıdan önemli dönüşümler yaşar. Ergenler, kimlik arayışına girerek kendilerini tanımlama sürecine yoğunlaşır ve çevrelerindeki bireylerin kendilerine yönelik algıları, bu süreçte büyük bir rol oynar (Southam-Gerow, 2014). Aile, akranlar ve öğretmenler, ergenin benlik algısını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir.

Akran grupları, ergenlik döneminde benlik algısının şekillenmesinde belirleyici bir faktör haline gelir. Ergenler, akranlarından aldıkları geri bildirimlere büyük önem verir ve sosyal kabul görme isteği artar. Sosyal kabul gören ve destekleyici ilişkiler kuran ergenler, kendilerini daha değerli hissederken; dışlanma, zorbalık veya sosyal reddedilme gibi olumsuz deneyimler, ergenin benlik algısında ciddi olumsuzluklara yol açabilmektedir (Werner & Crick, 2004).

Aile desteği, ergenlik döneminde de kritik bir rol oynamaktadır. Demokratik, anlayışlı ve destekleyici ebeveyn tutumları, ergenin olumlu bir benlik algısı geliştirmesine katkı sağlarken; aşırı baskıcı, ilgisiz veya eleştirel ebeveyn tutumları, ergenin kendine olan güvenini zedeleyebilmektedir (Webster-Stratton & Lindsay, 1999). Bu süreçte ebeveynlerin, ergenin bireyselleşme çabalarını destekleyici bir tutum sergilemeleri, benlik algısının sağlıklı bir şekilde gelişmesini kolaylaştırmaktadır.

Yetişkinlik dönemi, bireyin benlik algısının daha istikrarlı hale geldiği ancak çeşitli yaşam deneyimlerine bağlı olarak değişim göstermeye devam ettiği bir evredir. Kariyer seçimleri, sosyal ilişkiler, evlilik ve ebeveynlik gibi faktörler, yetişkin bireylerin benlik algısını etkileyebilmektedir (Öztürk, 2011).

Özellikle iş yaşamındaki başarılar veya başarısızlıklar, bireyin kendine dair algısını önemli ölçüde şekillendirebilmektedir. İş ortamında değer gören ve başarılı olan bireyler, benlik algısını olumlu yönde geliştirirken, iş hayatında başarısızlık veya tatminsizlik yaşayan bireyler, kendilerini yetersiz hissedebilmektedir (Plumber, 2011).

Benzer şekilde, romantik ilişkiler ve evlilikte yaşanan deneyimler de bireyin kendine dair değerlendirmelerini etkilemektedir. Sağlıklı ve destekleyici ilişkiler, olumlu bir benlik algısının sürdürülmesine katkı sağlarken, olumsuz veya travmatik ilişkiler, benlik algısında olumsuz değişimlere yol açabilmektedir (Rathus, 2006).

Ebeveynlik süreci de benlik algısında önemli bir değişim yaratabilir. Ebeveyn olan bireyler, çocuklarına yönelik sorumlulukları doğrultusunda kendilerine dair algılarını gözden geçirebilir ve ebeveynlik rollerini benimseyerek benlik algılarında yeni bir yönelim geliştirebilirler (Schunk, 2014). Ebeveynlik sürecinde başarılı hissetmek, bireyin kendilik değerini artırırken, ebeveynlikte yaşanan zorluklar ve yetersizlik hisleri, benlik algısını olumsuz etkileyebilmektedir (Riley vd., 2008).

Benlik algısı, bireyin yaşam boyu deneyimleri, sosyal ilişkileri ve çevresel faktörlerle şekillenen dinamik bir süreçtir. Çocukluk döneminde aile ve okul ortamı, benlik algısının temel taşlarını oluştururken; ergenlikte kimlik gelişimi, akran ilişkileri ve aile desteği, bu sürecin yönünü belirlemektedir. Yetişkinlikte ise iş hayatı, sosyal ilişkiler ve ebeveynlik gibi faktörler, benlik algısının gelişimi ve değişiminde önemli rol oynamaktadır.

Bu nedenle, bireyin sağlıklı bir benlik algısı geliştirmesi için çocukluk ve ergenlik dönemlerinde destekleyici sosyal çevrelerin sağlanması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, bireyin yaşam boyu kendini tanıma ve geliştirme sürecine açık olması, benlik algısının olumlu yönde değişmesini sağlayarak, yaşam kalitesini artırmaktadır (Plumber, 2011; Werner & Crick, 2004; Öztürk, 2011).

Benlik algısı, bireyin kendini nasıl gördüğünü, kendi değerlerini, yeterliliklerini ve sosyal çevresi ile olan ilişkisini nasıl değerlendirdiğini belirleyen temel bir psikososyal kavramdır (Plumber, 2011). Bu süreç, bireyin yaşamı boyunca çeşitli deneyimlerden, sosyal etkileşimlerden ve çevresel faktörlerden etkilenecek şekilde şekillenir. Benlik algısının oluşumu, bireyin erken çocukluk döneminden başlayarak yaşam boyu devam eden dinamik bir süreçtir ve hem içsel hem de dışsal faktörlerle sürekli olarak değişim göstermektedir (Öztürk, 2011).

Benlik algısının oluşum süreci, erken çocukluk döneminde başlamaktadır. Bu dönemde bireyin ailesi, bakım verenleri ve yakın sosyal çevresi, benlik algısının

temellerini atmada kritik bir rol oynamaktadır (Rathus, 2006). Ebeveynlerin çocuğa yönelik tutumu, ona verdikleri geri bildirimler, sevgi ve kabul düzeyleri, çocuğun kendini nasıl değerlendirdiğini belirleyen önemli unsurlar arasındadır (Öztürk, 2011). Sevgi dolu, destekleyici ve teşvik edici bir ebeveynlik yaklaşımı, çocuğun kendine güvenmesini ve kendini değerli hissetmesini sağlarken; eleştirel, ihmal edici veya aşırı katı ebeveyn tutumu, benlik algısının olumsuz yönde gelişmesine yol açabilmektedir (Webster-Stratton & Lindsay, 1999).

Erken çocukluk döneminde çocuklar, çevresindeki insanlarla etkileşimlerinden hareketle kendi benlik algılarını oluşturmaya başlarlar. Bu süreçte, bireyin mizacı da önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Örneğin, olumlu mizaca sahip çocuklar sosyal ortamlarda daha rahat uyum sağlarken, olumsuz mizaca sahip çocuklar daha fazla sosyal zorluk yaşayabilir ve bu da benlik algısını olumsuz etkileyebilir (Southam-Gerow, 2014).

Okul çağı, benlik algısının şekillenmesinde belirleyici bir dönemdir. Bu süreçte çocuk, ebeveynlerinden bağımsız olarak öğretmenler, akranlar ve diğer sosyal çevre unsurlarıyla daha fazla etkileşim içine girer (Riley vd., 2008). Öğretmenlerin çocuklara karşı sergilediği tutum, onların akademik başarılarıyla ilgili verdikleri geri bildirimler ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik sundukları destekler, benlik algısının gelişimini doğrudan etkilemektedir (Griggs vd., 2009). Destekleyici ve teşvik edici öğretmenler, öğrencilerin kendilerini başarılı ve yeterli hissetmelerine katkı sağlarken; eleştirel ve ilgisiz öğretmenler, çocukların kendilerini yetersiz ve değersiz hissetmelerine yol açabilmektedir (Schunk, 2014).

Akran ilişkileri de benlik algısının oluşumunda kritik bir faktördür. Akranlarından olumlu geri bildirimler alan, kabul gören ve sosyal ilişkilerde başarılı olan çocuklar, benlik algısını daha olumlu yönde geliştirirken; akran zorbalığına maruz kalan veya dışlanan çocuklar, kendilerini değersiz hissedebilir ve benlik algıları olumsuz yönde etkilenebilir (Werner & Crick, 2004).

Benlik algısının oluşum süreci, ergenlik döneminde daha karmaşık bir hale gelmektedir. Bu dönemde birey, kimlik arayışına girer ve kendini tanımlama süreci içerisinde sosyal çevresinden aldığı geri bildirimlere daha duyarlı hale gelir (Plumber, 2011). Ergenlik, bireyin bağımsızlık kazanma çabalarının yoğunlaştığı, sosyal rollerini

keşfettiği ve gelecekteki kimliğiyle ilgili önemli kararlar aldığı bir süreçtir (Rathus, 2006).

Bu dönemde bireyin ailesi, arkadaşları ve öğretmenleri ile olan ilişkileri benlik algısının gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Ebeveynleri tarafından desteklenen ve kabul gören ergenler, güçlü bir benlik algısı geliştirirken; ailesinden yeterince destek görmeyen veya aşırı eleştiriye maruz kalan ergenler, benlik saygısı düşük bireyler haline gelebilmektedir (Öztürk, 2011). Aynı şekilde, ergenin arkadaş çevresi de benlik algısının şekillenmesinde önemli bir etkidir. Akran gruplarına uyum sağlama çabası, bireyin kendini nasıl gördüğünü doğrudan etkileyebilir (Webster-Stratton & Lindsay, 1999).

Yetişkinlik döneminde benlik algısı, daha istikrarlı bir hal almaya başlar. Bireyin çocukluk ve ergenlik dönemlerinde geliştirdiği benlik algısı, yetişkinlikteki sosyal, mesleki ve kişisel deneyimlerle pekiştirilir (Schunk, 2014). Kariyer başarıları, romantik ilişkiler, sosyal çevre ve yaşam deneyimleri, bireyin kendine dair algısını yeniden şekillendirebilir (Spence, 2003).

Özellikle mesleki başarı, yetişkin bireylerin benlik algısını büyük ölçüde etkileyen bir faktördür. İş ortamında başarılı olan bireyler, kendilerini daha yeterli ve değerli hissederken; mesleki başarısızlık yaşayan bireyler, kendilerine dair olumsuz algılar geliştirebilir (Griggs vd., 2009). Aynı zamanda romantik ilişkiler ve aile hayatı da bireyin benlik algısında belirleyici bir rol oynar. Sevgi dolu ve destekleyici ilişkiler, bireyin kendisini olumlu bir şekilde değerlendirmesine katkıda bulunurken; olumsuz ve yıpratıcı ilişkiler, benlik algısında zedelenmelere yol açabilir (Riley vd., 2008).

Benlik algısının oluşum süreci, bireyin yaşamının farklı dönemlerinde çeşitli faktörlerden etkilenecek şekilde şekillenen dinamik bir yapıdır. Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin ve bakım verenlerin tutumu, okul çağında öğretmenler ve akranlarla olan ilişkiler, ergenlikte kimlik gelişimi ve yetişkinlikte mesleki ve sosyal deneyimler, benlik algısının belirleyicileri arasında yer almaktadır (Plumber, 2011).

Bu süreçte, bireyin sosyal çevresinden aldığı destek, kendini değerlendirme biçimini doğrudan etkilemektedir. Destekleyici ve kabul edici bir sosyal çevre, bireyin olumlu bir benlik algısı geliştirmesine katkı sağlarken; eleştirel ve dışlayıcı bir ortam,

bireyin kendisini yetersiz ve değersiz hissetmesine neden olabilmektedir (Öztürk, 2011).

Benlik algısı bireyin yaşam kalitesini, psikolojik dayanıklılığını ve sosyal ilişkilerini etkileyen kritik bir unsur olup, sağlıklı bir benlik algısının gelişmesi için bireyin destekleyici ve olumlu bir çevrede yetişmesi önem taşımaktadır (Werner & Crick, 2004). Werner ve Crick (2004) çalışmalarında, çocukluk döneminde akran ilişkilerinin, özellikle olumsuz ve uyumsuz etkileşimlerin, bireyin benlik algısı ve saldırgan davranışlar geliştirme eğilimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kuramayan çocukların, zamanla hem fiziksel hem de ilişkisel saldırganlık geliştirme eğiliminde oldukları bulunmuştur. Bu durum, sosyal çevrenin bireyin kendini nasıl algıladığı üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ve olumsuz sosyal deneyimlerin düşük benlik algısına yol açabileceğini göstermektedir.

Benzer şekilde, Sümer ve Şendağ (2009) yaptıkları çalışmada, orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı arasındaki ilişkileri ele almışlardır. Bulgular, güvenli bağlanma stiline sahip çocukların daha olumlu bir benlik algısı geliştirdiğini ve daha düşük kaygı düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Buna karşın, güvensiz bağlanma stillerine sahip çocukların benlik algılarının daha düşük olduğu ve kaygı seviyelerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışma, ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocuğun kendilik algısını şekillendirmede kritik bir faktör olduğunu vurgulamaktadır.

Zembat vd. (2018) ise çocukların benlik algısı, mizaç özellikleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalarında, çocukların doğuştan getirdikleri bireysel mizaç özelliklerinin benlik algısının gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmaya göre, olumlu mizaç özellikleri sergileyen çocuklar, daha yüksek benlik saygısına sahip olma eğilimindeyken, olumsuz mizaç özellikleri gösteren çocukların benlik algılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca, sosyal becerilerin güçlü olduğu çocukların benlik algılarının da yüksek olduğu, çünkü sosyal ilişkilerdeki başarı ve kabul görmenin kendilik değerini artırdığı belirlenmiştir.

Oktay ve Batıgün (2014), benlik algısının, bağlanma stilleri, kişilerarası ilişki tarzları ve öfke gibi önemli psikolojik faktörlerle nasıl etkileşime girdiğini inceleyen

kapsamlı bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, bireylerin benlik algılarının, onların duygusal deneyimlerini nasıl şekillendirdiği ve özellikle aleksitimi (duygusal farkındalık eksikliği) ile ilişkisi üzerinde durulmuştur. Aleksitimi, kişilerin duygularını tanıma, anlama ve ifade etme becerilerindeki yetersizlikler olarak tanımlanabilir. Düşük benlik algısına sahip bireylerin, duygusal durumlarını fark etmede ve bu duyguları başkalarına ifade etmede güçlükler yaşadıkları ortaya konmuştur.

Bu tür bir benlik algısının, bireylerin kişilerarası ilişkilerinde de önemli zorluklara yol açtığı vurgulanmaktadır. Çünkü benlik algısı, bir kişinin kendisine dair oluşturduğu özdeğer ve kendilik anlayışını etkiler. Düşük benlik algısına sahip bireyler, genellikle daha fazla güvensizlik hissederler ve bu durum, onların hem kendilerini hem de başkalarını nasıl algıladıkları üzerinde derin etkiler yaratabilir. Sonuç olarak, bu tür bireylerin kişilerarası ilişkilerde sıkça karşılaştıkları zorluklar hem duygusal anlamda hem de sosyal bağlar kurma noktasında kendini gösterebilir.

Oktay ve Batıgün'ün (2014) çalışması, bireylerin kendilerini nasıl algıladıklarının sadece özsaygı ve özgüvenle sınırlı olmadığını, aynı zamanda duygusal farkındalık ve kişilerarası etkileşimler üzerinde de doğrudan bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, benlik algısının, bir kişinin sosyal ilişkilerini ve duygusal sağlığını etkileyebileceği ortaya koymaktadır.

2.2.2. Benlik Algısını Etkileyen Faktörler

Benlik algısı, bireyin kendisine yönelik geliştirdiği duygu, düşünce ve inançların bir bütünü olup, yaşamın erken dönemlerinden itibaren şekillenmeye başlamakta ve çevresel faktörlerin etkisiyle sürekli bir değişim göstermektedir (Plumber, 2011). Bireyin özsaygısı, öz yeterliliği ve aidiyet duygusu gibi temel bileşenlerden oluşan benlik algısı, sosyal çevre, aile ilişkileri, eğitim ortamı ve bireysel psikolojik faktörler gibi birçok etken tarafından biçimlendirilmektedir (Riley vd., 2008).

Benlik algısının gelişiminde aile ortamı ve ebeveyn tutumları belirleyici bir rol oynamaktadır. Destekleyici, sevgi dolu ve anlayışlı bir ebeveynlik tarzı, çocuğun kendisini değerli ve yeterli bir birey olarak görmesine katkı sağlarken, ihmal edici ya

da aşırı eleştirel tutumlar, çocuğun özsaygısında ciddi zedelenmelere yol açabilmektedir (Öztürk, 2011). Ebeveynlerin çocuklarına yönelik olumlu geri bildirimleri, teşvik edici yaklaşımları ve duyarlı tutumları, çocukların kendilerine duyduğu güveni pekiştirirken, katı disiplin anlayışı veya ilgisizlik, çocukların kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabilmektedir (Webster-Stratton & Lindsay, 1999).

Bireyin benlik algısını etkileyen en önemli unsurlardan biri de sosyal çevre ve akran ilişkileridir. Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde, bireyin sosyal ortamlarda kabul görmesi, akranlarıyla kurduğu ilişkiler ve bu ilişkilerdeki deneyimleri benlik algısının yönünü belirleyebilmektedir (Spence, 2003). Destekleyici ve olumlu akran ilişkileri, bireyin kendisini sosyal olarak yeterli ve değerli hissetmesine olanak tanırken, dışlanma, zorbalık ve olumsuz sosyal deneyimler, benlik algısını zayıflatarak bireyin sosyal kaygı geliştirmesine neden olabilmektedir (Özmen, 2013).

Okul ortamı ve öğretmenlerin çocuklarla kurduğu ilişkiler, benlik algısının şekillenmesinde önemli bir role sahiptir. Destekleyici, anlayışlı ve öğrenci merkezli bir öğretmen tutumu, öğrencinin akademik özgüvenini artırarak, öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılmasına yardımcı olmaktadır (Riley vd., 2008). Buna karşılık, eleştirel veya ilgisiz öğretmen tutumları, öğrencinin kendisini değersiz hissetmesine ve akademik başarısızlığa yönelik kaygılar geliştirmesine sebep olabilmektedir (Griggs vd., 2009). Öğretmenlerin öğrencilere yönelik geri bildirimleri, başarılarını pekiştirme biçimleri ve öğrenme sürecine kattıkları destekleyici unsurlar, bireyin eğitim yaşamı boyunca benlik algısını güçlendirmektedir (Schunk, 2014).

Bireyin doğuştan getirdiği mizacı ve psikolojik yapısı, benlik algısının gelişiminde etkili bir faktördür. Özellikle olumlu bir mizaca sahip bireyler, sosyal çevreleriyle daha kolay uyum sağlamakta ve olumlu geri bildirimler alarak benlik algılarını güçlendirmektedir (Southam-Gerow, 2014). Ancak, anksiyete, depresyon ya da dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) gibi nörogelişimsel ve duygusal sorunlar, bireyin kendisine yönelik algısını olumsuz etkileyebilmekte ve özgüven eksikliğine yol açabilmektedir (Werner & Crick, 2004).

Günümüz toplumunda medya, bireyin benlik algısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Sosyal medya, televizyon ve diğer kitle iletişim araçları aracılığıyla sunulan

idealize edilmiş beden imajları, başarı ölçütleri ve yaşam tarzları, bireyin kendisini sürekli olarak başkalarıyla kıyaslamasına neden olabilmektedir (Plumber, 2011). Bu kıyaslamalar sonucunda birey, kendisini yetersiz ya da eksik hissedebilir ve özsaygısında düşüş yaşayabilir (Rathus, 2006). Öte yandan, olumlu medya içerikleri ve sağlıklı rol modeller, bireyin benlik algısını destekleyerek, kendisiyle barışık ve yeterli hissetmesine katkı sağlayabilmektedir (Senemoğlu, 2005).

Benlik algısı, bireyin yaşamı boyunca gelişen dinamik bir yapı olup, aile ortamı, sosyal ilişkiler, eğitim deneyimleri, psikolojik faktörler ve medya gibi birçok değişken tarafından şekillendirilmektedir. Destekleyici ebeveyn-çocuk ilişkileri, olumlu akran ilişkileri ve güven veren eğitim ortamları, bireyin sağlıklı bir benlik algısı geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Buna karşılık, olumsuz çevresel etkenler, bireyin benlik algısını zayıflatarak özgüven eksikliğine ve sosyal uyum güçlüklerine yol açabilmektedir. Bu bağlamda, bireyin psikososyal gelişimini desteklemek adına ailelerin, eğitimcilerin ve toplumun bilinçli hareket etmesi büyük önem taşımaktadır (Plumber, 2011; Riley vd., 2008; Rathus, 2006).

2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Benlik Algısının Özellikleri

Benlik algısı, bireyin kendisine ilişkin duygu, düşünce ve değerlendirmelerini içeren bilişsel bir yapı olarak, yaşamın ilk yıllarından itibaren şekillenmeye başlamaktadır. Özellikle 3-6 yaş dönemi, benlik algısının temellerinin atıldığı ve bireyin sosyal çevresine ilişkin ilk öznel anlamlandırmaları geliştirdiği kritik bir dönemdir (Harter, 1999). Okul öncesi çocuklar, henüz bilişsel olarak soyut düşünme yeterliliğine tam olarak ulaşmamış olsalar da kendilerine dair basit, gözlemlenebilir ve somut özellikler üzerinden benlik tasvirleri yapabilmektedirler (Bee ve Boyd, 2010). Bu yaş grubundaki çocuklar sıklıkla "Ben hızlı koşarım", "Ben güzel resim yaparım" gibi ifadelerle kendilerini tanımlar; bu da onların benlik algısının davranışsal performansa dayalı ve dışsal geri bildirimlere oldukça duyarlı olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi dönemde benlik algısı büyük ölçüde çevresel geri bildirimlerle şekillenir. Özellikle ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara yönelik tutumları, verdikleri ödül ya da eleştiriler, çocukların kendilerini değerli, yeterli ya da yetersiz hissetmelerinde doğrudan etkilidir (Berk, 2013). Bu dönemde çocuklar, henüz sosyal

karşılaştırma becerileri gelişmemiş olduğu için, çoğunlukla önemli yetişkinlerin görüşlerine dayalı olarak kendilerine dair algılar geliştirirler. Dolayısıyla, çocuğun öz güven duygusu, sıklıkla ebeveyn ya da öğretmen gibi otorite figürlerinin yaklaşımı ile yakından ilişkilidir.

Ayrıca, okul öncesi dönemde duygularla benlik algısı arasındaki bağ oldukça güçlüdür. Çocuklar kendilerini sık sık "iyi çocuk" ya da "kötü çocuk" olarak tanımlayabilir; bu, davranışlarına yönelik verilen tepkilerin çocuk tarafından kişiliğine genellenmesi şeklinde açıklanabilir (Thompson, 2006). Bu bağlamda, cezalandırıcı ya da olumsuzlayıcı bir yaklaşım, çocukların kendilerine yönelik olumsuz bir benlik geliştirmelerine neden olabilirken; destekleyici ve teşvik edici bir yaklaşım, benlik algısının olumlu yönde gelişmesini sağlamaktadır.

Benlik algısının bu dönemde gelişen bir başka yönü de özerklikle ilgilidir. 3-5 yaş aralığındaki çocuklar, kendi başlarına bir işi başarabilme ve seçim yapabilme fırsatları bulduklarında, bu deneyimler onların öz yeterlik algılarını beslemektedir (Erikson, 1963). Bu nedenle, okul öncesi eğitim ortamlarında çocuklara karar alma, problem çözme ve yaratıcı etkinliklerde bulunma fırsatı verilmesi, benlik algılarının sağlıklı gelişimi açısından önem arz etmektedir.

Okul öncesi dönem, benlik algısının şekillendiği, dışsal geri bildirimlerin ve erken sosyal deneyimlerin bireyin kendilik değerlendirmeleri üzerinde derin etkiler bıraktığı gelişimsel bir evredir. Bu dönemde kazanılan olumlu benlik algısı, bireyin ileriki yaşamında öz güven, sosyal ilişkiler ve duygusal dayanıklılık açısından önemli bir temel oluşturmaktadır. Bu nedenle, çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde oluşturulmuş aile, eğitim ve sosyal çevre koşulları, benlik algısının sağlıklı inşası açısından rol oynamaktadır.

2.2.4. Benlik Algısının Bilişsel ve Duygusal Bileşenleri

Benlik algısı, bireyin kendisini nasıl tanımladığı ve değerlendirdiği konusunda hem bilişsel hem de duygusal süreçleri içeren çok boyutlu bir yapıdır (Harter, 2012). Bu yapı, bireyin kendi yeterliliklerine, değerine, sosyal kabulüne ve başarılarına ilişkin inançlarını kapsar. Özellikle erken çocukluk döneminde gelişmekte olan benlik algısı, çocuğun hem düşünsel hem de duygusal deneyimleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu

nedenle, benlik algısını yalnızca davranışsal dışavurumlarla değil; çocukların kendilerini nasıl düşündükleri ve bu düşüncelere yükledikleri duygusal anlamlar çerçevesinde değerlendirmek gerekmektedir.

Benlik algısının bilişsel bileşeni, bireyin kendisine ilişkin değerlendirmelerini ve bu değerlendirmeleri nasıl yapılandığını ifade eder. Bu süreç, "Ben başarılı bir çocuğum", "Ben oyun oynarken arkadaşlarımı beklerim" gibi içsel yargılarla kendini gösterir. Bu yargılar, zamanla daha soyut ve karmaşık hale gelmekle birlikte, 3-5 yaş grubu çocuklarda daha çok somut, gözlemlenebilir ve dışsal geri bildirimlere dayalıdır (Marsh vd., 1998). Çocuklar, bu dönemdeki deneyimlerini doğrudan benliklerine atfederek "Ben kötüyüm çünkü annem kızdı" gibi neden-sonuç ilişkileri kurabilir. Bu bilişsel yapı, çocuğun benliğini nasıl anlamlandırdığını ve çevresel deneyimlerle nasıl şekillendiğini gösterir.

Duygusal bileşen ise, çocuğun bu bilişsel değerlendirmelere verdiği duygusal tepkilerle ilgilidir. Çocuğun kendisine yönelik olumlu düşünceler geliştirmesi öz güven, mutluluk ve aidiyet gibi olumlu duyguları beslerken; olumsuz değerlendirmeler suçluluk, yetersizlik ve değersizlik duygularını tetikleyebilir (Rubin vd., 2004). Bu durum, çocukların sosyal ilişkilerinde ve duygusal uyumlarında doğrudan etkili olabilmektedir. Özellikle dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi gelişimsel risk faktörleri taşıyan çocuklar, sık sık başarısızlık deneyimleri, çevresel olumsuz geri bildirimler ve sosyal dışlanmalarla karşılaştıkları için benlik algılarında olumsuzluk daha erken dönemde yerleşebilmektedir.

Ayrıca, benlik algısının duygusal bileşeni, öz değerinin gelişiminde kritik rol oynar. Çocuğun kendisini sevmeye değer, kabul gören ve değerli biri olarak görmesi, sağlıklı benlik algısının duygusal temelini oluşturur. Bu da özellikle erken dönemde ebeveyn ve öğretmen gibi önemli yetişkin figürlerinin koşulsuz kabulü, empatik iletişimi ve destekleyici tutumlarıyla yakından ilişkilidir (Denham, 2006). Duygusal olarak desteklenen çocuklar, hata yaptıklarında bunu benliklerine değil, davranışlarına atfetme eğiliminde olur ve bu da daha sağlıklı bir öz değerlendirme süreci yaratır.

Benlik algısının bilişsel ve duygusal bileşenleri birbirini tamamlayan ve gelişimsel olarak iç içe geçmiş süreçlerdir. Erken çocukluk döneminde bu iki boyutun

uyum içinde gelişmesi, çocuğun sosyal uyumu, öz düzenlemesi ve duygusal sağlığı açısından temel oluşturmaktadır.

2.2.5. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluk ile Benlik Algısı Arasındaki İlişki

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) ve benlik algısı arasındaki ilişki, özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde önemli bir etkileşim alanı oluşturur. DEHB, bireylerin psikososyal gelişimini ve benlik algısını nasıl şekillendirdiği, özellikle sosyal etkileşimlerde ve duygusal düzenlemede karşılaşılan zorluklarla ilgilidir. Benlik algısı, bir bireyin kendisine dair düşüncelerini, duygularını ve inançlarını içerir (Plumber, 2011). DEHB'li bireylerin, genellikle düşük benlik saygısı, özgüven eksiklikleri ve sosyal kabul konusunda zorluklar yaşadıkları gözlemlenmiştir (Werner & Crick, 2004).

Benlik algısının üç temel bileşeni olan özsaygı, öz yeterlilik ve aidiyet duygusu, DEHB'li çocuklar için özel bir öneme sahiptir. DEHB ile ilişkili dikkat eksiklikleri, dürtüsellik ve hiperaktivite, çocukların hem akademik hem de sosyal başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durum, çocuğun özsaygısını zayıflatır. Özsaygı, bireyin kendisini değerli ve yeterli görmesiyle ilgilidir (Schunk, 2014). DEHB'li bireyler, okulda veya sosyal ortamda sıkça başarısızlıklar yaşadıklarında, bu durum onların kendilerine dair olumsuz bir algı geliştirmelerine yol açabilmektedir. Özellikle, öğretmenlerin ve akranlarının olumsuz tutumları, bu çocukların kendilerine dair olumsuz inançlar geliştirmelerine neden olabilmektedir (Griggs vd., 2009).

Öz yeterlilik, bireyin belirli bir durumla başa çıkabilme ve başarılı olabilme inancıdır (Riley vd., 2008). DEHB'li bireyler, dikkat dağınıklığı ve dürtüsellik gibi zorluklarla mücadele ettiklerinde, bu inançları zayıflayabilir. Çocuklar, dikkat eksiklikleri nedeniyle derslerde başarısız olabilir veya sosyal ortamlarda yanlış anlamalar ve olumsuz geri bildirimler alabilirler. Bu, onların sosyal etkileşimlerde zorluk yaşamalarına ve sosyal çevrelerinden dışlanmalarına yol açabilmekte, böylece aidiyet duygusunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Spence, 2003). Sosyal bağlar ve akran ilişkileri, benlik algısının oluşumunda kritik bir rol oynar ve DEHB'li bireyler, akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmakta zorlanabilirler. Sosyal geri çekilme,

dışlanma ve zorbalık gibi olumsuz sosyal deneyimler, benlik algısının daha da bozulmasına neden olabilmektedir (Özmen, 2013).

Benlik algısının gelişiminde en kritik dönemlerden biri olan çocukluk ve ergenlik dönemi, DEHB'li bireyler için özel bir öneme sahiptir. Bu dönemdeki deneyimler, kişinin yaşam boyu benlik algısını etkileyecek bir temel oluşturur. Destekleyici ebeveyn tutumları, öğretmenlerin cesaretlendirici geri bildirimleri ve sosyal çevrenin sağladığı olumlu deneyimler, DEHB'li çocukların benlik algısını güçlendirebilir. Sevgi dolu ve anlayışlı bir ebeveyn tutumu, çocukların kendilerine olan güvenlerini artırabilir. Benzer şekilde, öğretmenlerin destekleyici ve empatik bir tutum sergilemesi, öğrencinin sosyal yeterliliğini artırabilir ve benlik algısını güçlendirebilmektedir (Schunk, 2014).

Öte yandan, olumsuz sosyal deneyimler ve eleştirel tutumlar, DEHB'li çocuklarda özgüven kaybına ve sosyal ilişkilerde zorluklara yol açabilmektedir. Bu, çocukların kendilerini değersiz hissetmelerine neden olabilir ve bu durum benlik algılarının zayıflamasına yol açabilmektedir (Werner & Crick, 2004). Özellikle, DEHB'li çocuklar, dikkat eksikliği nedeniyle okuldaki görevleri yerine getiremeyebilir, bu da akademik başarısızlıkla sonuçlanabilir. Bu durum, çocuğun okul ortamındaki sosyal ilişkilerini de olumsuz etkileyebilir. Olumsuz eleştiriler ve yetersiz geri bildirimler, çocuğun kendi potansiyeline dair algılarını olumsuz yönde şekillendirebilmektedir.

Benlik algısının gelişimi, bireyin yaşadığı çevresel koşullara, özellikle de okul ve aile ortamına büyük ölçüde bağlıdır. DEHB'li çocukların benlik algısındaki olumsuz değişimlerin engellenmesi için, okul ve aile ortamında sağlanan destek büyük önem taşımaktadır. Eğitimcilerin empatik yaklaşımı ve ebeveynlerin sağladığı duygusal güvence, çocuğun benlik algısının olumlu yönde gelişmesine katkı sağlar (Riley vd., 2008). Aksi takdirde, DEHB'li çocuklar, toplumdan dışlanmış, düşük özgüvenli ve değersiz hissedebilmektedir.

DEHB ve benlik algısı arasındaki ilişki, özellikle dikkat eksikliklerinin ve hiperaktivitenin sosyal ve duygusal gelişim üzerinde yarattığı olumsuz etkilerle şekillenir. Bu bağlamda, erken dönemde yapılacak müdahaleler ve sağlanan destekleyici çevreler, DEHB'li bireylerin benlik algılarının güçlendirilmesine

yardımcı olabilmektedir. Benlik algısının sağlıklı bir şekilde gelişmesi, bireylerin sosyal, duygusal ve akademik başarılarını artırarak yaşam kalitelerini olumlu yönde etkileyebilmektedir.

2.3. Sosyal Davranış

Sosyal davranış, bireylerin içinde bulundukları sosyal çevreye uyum sağlamak için sergiledikleri, toplumsal normlara uygun ya da bu normlardan sapma gösteren davranışları kapsayan çok yönlü bir kavramdır. Çocuklarda sosyal davranış, bireyin diğer insanlarla olan etkileşimlerini, ilişkiler kurma becerilerini ve sosyal çevrede kabul görme düzeyini belirleyen temel bir unsurdur. Sosyal davranış, yalnızca bireysel gelişimin değil, aynı zamanda toplumsal uyumun ve grup içindeki iş birliğinin de temel taşlarından biridir (Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Bu bağlamda sosyal davranışlar, bireyin hem kendi iç dünyasını hem de sosyal çevresini etkileyen bir süreç olarak ele alınmalıdır.

Sosyal davranışın gelişimi, bireyin yaşamında erken çocukluk döneminde şekillenmeye başlar. Bu dönem, bireyin aile, öğretmenler ve akranlarıyla yoğun bir şekilde etkileşim kurduğu, sosyal normlar ve kurallar hakkında bilgi edindiği ve bu normlara uygun davranışlar geliştirdiği kritik bir süreçtir (Malik vd., 2006). Piaget'nin bilişsel gelişim teorisine göre, çocukların sosyal davranışları, çevresel uyaranlarla olan etkileşimlerinden büyük ölçüde etkilenir. Bu süreçte çocuklar, empati, paylaşma, iş birliği ve problem çözme gibi becerileri öğrenir ve bu beceriler sosyal davranışlarının temel bileşenlerini oluşturmaktadır (Piaget, 1983).

Erken çocukluk döneminde sosyal davranışların gelişimi, bireyin toplumsal uyumunu etkileyen önemli bir faktördür. Bu dönemde kazanılan sosyal yeterlik, bireyin akran ilişkilerinde ve sosyal çevresinde olumlu bir şekilde kabul görmesini sağlamaktadır (Rubin vd., 1998). Çocukların empati geliştirme, başkalarının bakış açılarını anlama ve çatışmaları çözme gibi sosyal becerileri kazanmaları, ilerleyen yaşlarda sosyal rollerini nasıl yerine getirecekleri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Mize & Cox, 1990; Pakaslahti vd., 2002).

Sosyal davranışların pozitif ve negatif olmak üzere iki temel bileşeni bulunmaktadır. Pozitif sosyal davranışlar, bireyin sosyal çevresine uyum sağlamasına olanak tanıyan empati, iş birliği, yardımseverlik ve paylaşma gibi davranışları

içermektedir. Bu davranışlar, çocuğun sosyal kabul düzeyini artırırken, toplumsal rollerini başarıyla yerine getirmesine yardımcı olmaktadır (Malik vd., 2006). Özellikle okul öncesi dönemde pozitif sosyal davranışlar geliştiren çocuklar, akran gruplarında daha fazla kabul görmekte ve sosyal olarak daha başarılı bireyler olarak değerlendirilmektedir (Rubin vd., 1998).

Negatif ya da uyumsuz sosyal davranışlar ise, bireyin sosyal çevresiyle olan ilişkilerinde sorunlara yol açabilen saldırganlık, çekingenlik ya da antisosyal eğilimleri içermektedir. Uyumsuz sosyal davranışların, çocuğun sosyal bilgi işleme süreçlerindeki bozulmalardan kaynaklanabileceği öne sürülmüştür (Quiggle vd., 1992). Saldırganlık eğilimi gösteren çocukların, sosyal ipuçlarını yanlış yorumlama ve çevresel uyaranları tehdit olarak algılama eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Bu tür davranışlar, akran ilişkilerinde çatışmalara, sosyal dışlanmaya ve uzun vadede toplumsal uyum problemlerine yol açabilmektedir (Coie & Dodge, 1998).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, çocukların sosyal davranışlarını ve sosyal uyumlarını önemli ölçüde etkileyen nörogelişimsel bir bozukluktur. Dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan çocuklar, dikkat dağınıklığı, dürtüsellik ve aşırı hareketlilik gibi belirtiler nedeniyle sosyal çevrelerinde problem yaşayabilmektedir. Matthys vd. (1998), Dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan çocukların sosyal problem çözme becerilerinde belirgin eksiklikler gösterdiğini ve bu durumun akran ilişkilerinde olumsuz etkilere yol açtığını vurgulamaktadır.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin sosyal davranışlar üzerindeki etkisi, yalnızca bireysel davranışlarla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda akran gruplarında dışlanma, sosyal izolasyon ve düşük özgüven gibi sonuçlara da yol açmaktadır. Waschbusch vd. (2007), Dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan çocukların, genellikle sosyal kabul düzeylerinin düşük olduğunu ve uyumsuz davranışlar nedeniyle akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmakta zorlandığını belirtmiştir. Bununla birlikte, Dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan çocukların sosyal davranışlarının iyileştirilmesinde aile desteği ve erken müdahalenin önemli bir rol oynadığı da ifade edilmektedir (Pickover, 2006).

Çocukların sağlıklı sosyal davranışlar geliştirebilmeleri için, ailelerin, eğitimcilerin ve sosyal çevrenin iş birliği içinde çalışması büyük önem taşımaktadır. Sosyal beceri eğitimi, çocukların sosyal problemlerle başa çıkabilme, empati

geliştirme ve olumlu ilişkiler kurma kapasitelerini artırmada etkili bir araçtır (Shure, 2001). Ayrıca, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması, sosyal davranışların desteklenmesinde kritik bir faktördür. Çocukların bireysel mizaç özellikleri, sosyal çevreden gelen destek ve uygun eğitim programları, sosyal davranışların gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır (Rubin & Rose-Krasnor, 1992; Punia, 2002).

Sosyal davranış, bireylerin sosyal çevreyle olan ilişkilerinde uyumlu bir şekilde işlev görmelerini sağlayan temel bir beceridir. Çocuklarda sosyal davranışların erken yaşlardan itibaren desteklenmesi, bireyin sosyal uyumunu ve toplumsal rollerini başarıyla yerine getirmesini mümkün kılar. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu gibi durumların sosyal davranışlar üzerindeki olumsuz etkilerinin azaltılması ve sosyal becerilerin güçlendirilmesi, erken müdahale ve sürekli destekle mümkündür. Bu bağlamda, sosyal davranışların desteklenmesi hem bireysel gelişim hem de toplumsal uyum açısından kritik bir öneme sahiptir.

2.3.1. Sosyal Davranışı Etkileyen Faktörler

Sosyal davranış, bireyin toplumsal normlara uyum sağlamasını, çevresindeki insanlarla etkileşim kurmasını ve grup içindeki rollerini yerine getirmesini sağlayan temel bir süreçtir (Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Sosyal davranışın gelişimi ve şekillenmesi birçok farklı faktörden etkilenmektedir. Bu faktörler bireysel, ailesel, çevresel ve kültürel dinamiklerle iç içe geçmiş çok boyutlu unsurlar içermektedir (Malik vd., 2006).

Bireyin sosyal davranışlarını belirleyen faktörler biyolojik temellerden öğrenilmiş deneyimlere, sosyal çevrenin etkisinden psikolojik faktörlere kadar geniş bir yelpazede ele alınmaktadır. Bu bağlamda, sosyal davranışı etkileyen faktörler dört ana başlık altında incelenebilir: bireysel faktörler, aile faktörleri, akran etkisi ve çevresel-kültürel faktörler.

Bireyin doğuştan getirdiği biyolojik ve psikolojik özellikler, sosyal davranışlarını belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Bireyin genetik özellikleri, beynin sosyal davranışları yöneten bölümlerinin gelişimini ve işleyişini doğrudan etkilemektedir (Hastings vd., 2000). Örneğin, oksitosin ve vazopressin gibi hormonların empati, bağlanma ve prososyal davranışlarla ilişkili olduğu gösterilmiştir

(Knafo & Plomin, 2006). Ayrıca, serotonin ve dopamin düzeyleri gibi nörokimyasal faktörler de bireyin sosyal ilişkilere karşı duyarlılığını ve sosyal tepkilerini etkilemektedir (Young & Wang, 2004).

Bazı bireyler doğuştan daha dışa dönük, sosyal ve etkileşime açıkken, bazı bireyler içe dönük olup sosyal ortamlarda daha çekingen davranabilmektedir. Bu mizacın erken yaşlardan itibaren bireyin sosyal gelişimi üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu bilinmektedir (Thomas & Chess, 1977). Sosyal davranışların gelişiminde duygusal zekâ ve bilişsel beceriler de büyük önem taşımaktadır (Goleman, 1995). Empati, öz farkındalık, duygularını düzenleyebilme ve başkalarının bakış açılarını anlayabilme becerisi, bireyin sosyal uyumunu ve kabulünü artırmaktadır (Eisenberg & Fabes, 1998).

Bilişsel gelişim açısından Jean Piaget'nin kuramına göre, çocuklar çevreleriyle etkileşimleri sonucunda sosyal davranışlarını geliştirirler. Somut işlemler dönemi ve soyut düşünme yetisinin gelişmesiyle birlikte bireyin sosyal olayları anlama ve sosyal kurallara uyum sağlama becerisi güçlenmektedir (Piaget, 1983).

Aile, bireyin sosyal davranışlarının şekillenmesinde en temel sosyalizasyon aracıdır. Ebeveyn tutumları, aile içi iletişim tarzı ve ebeveynlerin rol modelleri, bireyin sosyal davranışlarını doğrudan etkilemektedir (Maccoby & Martin, 1983). Baumrind (1991), ebeveyn tutumlarını dört ana başlık altında incelemiştir: Otoriter ebeveynlik, katı kurallar koyan ve çocuğun bağımsız kararlar almasına çok az izin veren bu tutum, çocuğun sosyal ortamlarda kendine güvensiz olmasına veya isyankâr davranışlar sergilemesine yol açabilir. Demokratik ebeveynlik, sevgi ve disiplini dengeli bir şekilde sağlayan bu tutum, çocukların sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasını ve kendilerini ifade etme becerilerinin gelişmesini destekler. İzin verici ebeveynlik, kuralların gevşek olduğu ve çocuğa sınırsız özgürlük tanıdığı bu yaklaşım, bireyin sosyal kuralları öğrenmesini zorlaştırabilir ve empati eksikliğine neden olabilir. İhmalkâr ebeveynlik, ebeveyn ilgisinin düşük olduğu bu durum, çocuğun sosyal ilişkilerinde güvensizlik geliştirmesine ve problemli sosyal davranışlar sergilemesine yol açabilir. Ebeveyn-çocuk arasındaki güvenli bağlanma, çocuğun sosyal davranışlarının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunurken; güvensiz bağlanma, sosyal kaygı, içe kapanıklık veya saldırganlık gibi olumsuz sosyal davranışlara neden olabilmektedir (Ainsworth, 1979).

Çocukların ve gençlerin sosyal davranışlarının gelişiminde akran grupları kritik bir öneme sahiptir. Akran grupları, sosyal becerilerin öğrenildiği ve pratik edildiği önemli sosyalizasyon alanlarıdır (Rubin vd., 1998). Sosyal olarak kabul edilen çocuklar, akranlarıyla daha fazla etkileşim içinde oldukları için pozitif sosyal davranışları geliştirme fırsatı bulurlar. Bunun aksine, dışlanan veya zorbalığa maruz kalan çocuklar, sosyal anksiyete geliştirebilir ve olumsuz sosyal davranışlar sergileyebilirler (Coie & Dodge, 1998). Akran etkisi, ergenlik döneminde daha da belirgin hale gelir. Bu dönemde birey, grup normlarına uyum sağlamak adına riskli davranışlar sergileyebilir veya sosyal uyumu güçlendiren olumlu davranışlar geliştirebilir (Brown, 1990).

Sosyal davranışlar, bireyin içinde büyüdüğü kültürel bağlamdan ve toplumsal normlardan büyük ölçüde etkilenmektedir (Triandis, 1995). Bireyin yaşadığı toplumda kabul gören normlar, sosyal davranışlarını şekillendirmektedir. Örneğin, bireyci toplumlarda bireysel başarı ve bağımsızlık vurgulanırken, kolektivist toplumlarda iş birliği ve grup uyumu ön planda tutulmaktadır (Markus & Kitayama, 1991). Ayrıca medya, bireyin sosyal davranışları üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Çocukluk ve ergenlik döneminde şiddet içerikli medya tüketimi, saldırgan davranışların artmasına neden olabilirken; prososyal içerikler, olumlu sosyal davranışları teşvik edebilmektedir (Anderson & Bushman, 2001).

Sosyal davranış, bireyin biyolojik, psikolojik, ailesel, çevresel ve kültürel etkileşimlerinin bir sonucu olarak şekillenmektedir. Genetik faktörler, mizacın doğası, ebeveyn tutumları, akran ilişkileri, kültürel değerler ve toplumsal normlar, bireyin sosyal davranışlarını belirleyen temel unsurlardır. Sosyal davranışın desteklenmesi ve olumsuz sosyal etkileşimlerin azaltılması için aile, okul ve toplum düzeyinde bilinçli stratejiler geliştirilmesi gerekmektedir (Rubin & Rose-Krasnor, 1992; Malik vd., 2006).

2.3.2. Sosyal Davranışın Gelişimi ve Çevresel Etkiler

Sosyal davranış, bireyin doğduğu andan itibaren sosyal çevresiyle etkileşim içerisinde şekillenen ve gelişen karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, biyolojik, psikolojik ve sosyal faktörlerin etkileşimi sonucunda şekillenir ve bireyin toplumsal uyumunun temelini oluşturur. Sosyal davranışın gelişimi, bireyin yaşamı boyunca farklı

evrelerden geçerek değişim gösterir ve bu değişimde çevresel faktörlerin belirleyici bir rolü bulunmaktadır (Rubin & Rose-Krasnor, 1992).

Sosyal davranışın gelişimi, bebeklik döneminde başlayarak erken çocukluk yıllarında belirgin hale gelir. Bebekler, doğumdan itibaren ebeveynleri ve bakıcıları ile kurdukları bağlanma ilişkileri sayesinde sosyal becerilerin temellerini atarlar (Bowlby, 1982). Bu dönemde gelişen güvenli ya da güvensiz bağlanma stilleri, bireyin ilerleyen yaşlarda sosyal ilişkilerini ve sosyal davranışlarını doğrudan etkileyebilir (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978).

Erken çocukluk döneminde oyun, sosyal davranış gelişiminde kritik bir role sahiptir. Çocuklar, oyun aracılığıyla empati, iş birliği, problem çözme ve paylaşma gibi sosyal beceriler kazanırlar (Rubin, Bukowski & Parker, 2006). Piaget'ye (1983) göre, bu dönemdeki çocuklar bencil düşünme yapısından uzaklaşarak başka bireylerin bakış açısını anlama becerisi geliştirirler.

Ergenlik dönemi, bireyin kimlik oluşturma sürecinde sosyal ilişkilerinin en yoğun olduğu evredir. Bu dönemde akran ilişkileri, bireyin sosyal davranışı şekillendirmesinde önemli bir etkindir (Brown, 2004). Ergenler, grup içindeki rollerini benimsemeye, sosyal normlara uyum sağlamaya ve bağımsızlık kazanmaya başlarlar (Steinberg, 2005). Yetişkinlik döneminde ise sosyal davranışlar daha fazla sorumluluk içeren ve toplumsal rollerle şekillenen bir yapıya bürünür. Aile kurma, iş hayatı ve toplumsal statüler, bireyin sosyal davranışlarında belirleyici olur (Erikson, 1968).

Sosyal davranışın gelişiminde çevresel faktörler, bireyin yaşadığı sosyal ortam, aile yapısı, eğitim sistemi ve kültürel değerler gibi çok sayıda unsuru kapsar. Aile, bireyin ilk sosyal deneyimlerini yaşadığı ve sosyal davranışların temellerini attığı en önemli kurumdur. Baumrind (1991) ebeveynlik stillerinin (örneğin otoriter, izin verici, demokratik) çocukların sosyal davranışları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Demokratik ebeveynlik, genellikle olumlu sosyal becerilerin gelişimiyle ilişkiliyken, otoriter ebeveynlik çocukların sosyalleşme becerilerini sınırlandırabilir (Maccoby & Martin, 1983). Okul, bireylerin sosyal davranışlarını öğretici ve geliştirici bir ortam sunar. Okullarda sunulan sosyal beceri

eğitimleri ve akran etkileşimleri, bireyin sosyal davranışlarının şekillenmesinde kritik bir role sahiptir (Wentzel, 1991).

Kültür, bireyin sosyal davranışını önemli ölçüde etkileyen bir faktördür. Hofstede (2001), farklı kültürlerde bireylerin sosyal davranışlarının çeşitli norm ve değerlerle şekillendiğini belirtmiştir. Örneğin, bireysel toplumlarda bağımsızlık ve kişisel başarı öne çıkarken, kolektivist toplumlarda grup dayanışması ve iş birliği daha fazla vurgulanmaktadır (Triandis, 1995). Sosyal davranışın gelişimi ve çevresel etkiler arasındaki ilişki karmaşık bir yapıya sahiptir. Sosyal davranış, bireyin yaşadığı sosyal çevre, aile yapısı, okul deneyimleri ve kültürel faktörler gibi birçok unsurun etkileşimi sonucu şekillenmektedir.

Sosyal davranış bozukluklarının oluşumunda genetik, biyolojik ve çevresel faktörlerin etkileşim içinde olduğu bilinmektedir. Genetik yatkınlık, bireyin dürtü kontrolü, saldırganlık eğilimleri ve duygusal düzenleme becerileri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Rhee & Waldman, 2002). Biyolojik faktörler arasında nörolojik işlev bozuklukları ve nörotransmitter dengesizlikleri öne çıkmaktadır. Özellikle prefrontal kortekste meydana gelen anormallikler, bireyin dürtü kontrolünü ve karar verme süreçlerini olumsuz yönde etkileyerek saldırganlık ve antisosyal davranışların gelişmesine zemin hazırlayabilmektedir (Blair, 2013). Ayrıca, dopamin ve serotonin gibi nörotransmitterlerin düzensizliği, bireyin risk alma davranışlarını ve ödül mekanizmasını etkileyerek sosyal normlardan sapmaya neden olabilmektedir (Crowe & Blair, 2008).

Çevresel faktörler de sosyal davranış bozukluklarının gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle aile içi dinamikler, ebeveyn tutumları ve çocuk yetiştirme biçimleri bireyin sosyal uyum becerilerini doğrudan etkilemektedir. Fiziksel, duygusal veya ihmal edici ebeveynlik tarzları, çocuğun duygu düzenleme becerilerinin zayıflamasına ve problemli davranışlar geliştirmesine neden olabilmektedir (Patterson vd., 1989). Ayrıca, düşük sosyoekonomik düzey, aile içi şiddet, suça eğilimli akran gruplarıyla erken yaşta temas gibi dış çevresel faktörler de sosyal davranış bozukluklarının ortaya çıkma riskini artırmaktadır (Farrington, 2005).

Sosyal davranış bozukluklarının tedavisinde bütüncül ve multidisipliner yaklaşımlar benimsenmektedir. Bilişsel-davranışçı terapi, bireyin olumsuz düşünce

kalıplarını değiştirmeye ve problem çözme becerilerini geliştirmeye odaklanarak etkili bir yöntem sunmaktadır (Lochman & Wells, 2002). Bu terapi yöntemi, bireyin saldırganlık düzeyini azaltmak, empati geliştirmesini sağlamak ve sosyal ipuçlarını doğru yorumlamasını desteklemek amacıyla kullanılmaktadır. Aile terapisi, ebeveynlerin çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurmalarını sağlarken, olumlu disiplin tekniklerini öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (McMahon & Forehand, 2003). Özellikle ebeveyn yönetim eğitimi, ebeveynlerin çocuklarının problemli davranışlarını nasıl yönetebileceklerine dair stratejiler geliştirmelerini destekleyen etkili bir yöntemdir (Patterson, 2002).

Okul temelli müdahaleler, bireyin sosyal çevre ile daha sağlıklı ilişkiler geliştirmesine yardımcı olmak amacıyla uygulanmaktadır. Bu müdahaleler arasında sosyal beceri eğitimi, akran destek programları ve çatışma çözme stratejilerinin öğretildiği programlar bulunmaktadır (Walker vd., 1996). Sosyal beceri eğitimleri, bireyin empati kurma, problem çözme ve iş birliği yapma becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır (Gresham, 2004). Okul ortamında yapılan erken müdahaleler, bireyin sosyal izolasyona maruz kalmasını engelleyerek olumlu sosyal davranışların pekiştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Ağır vakalarda farmakolojik tedavi seçenekleri de değerlendirilmektedir. Özellikle dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile görülen sosyal davranış bozukluklarında, uyarıcı ilaçlar (metilfenidat, amfetamin türevleri) ve duygudurum düzenleyiciler (lityum, valproat) belirtilerin yönetilmesine yardımcı olabilmektedir (Connor vd., 2002). Ayrıca, antipsikotik ilaçlar (risperidon, aripiprazol) aşırı saldırganlık ve dürtüsellik belirtilerini hafifletmek amacıyla kullanılabilir (Findling vd., 2000). Ancak farmakolojik tedavinin tek başına yeterli olmadığı ve davranışsal terapilerle birlikte uygulanmasının daha etkili sonuçlar doğurduğu belirtilmektedir (Scott vd., 2001).

Sosyal davranış bozukluklarının erken tespiti ve sistematik müdahale programları, bireyin gelecekte karşılaşabileceği psikososyal riskleri en aza indirmek açısından kritik bir öneme sahiptir. Özellikle aile, okul ve toplum temelli destek sistemleri, bireyin olumlu sosyal beceriler geliştirmesine ve sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurmasına katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda, erken yaşta uygulanan bilişsel-davranışçı müdahaleler, sosyal beceri eğitimleri ve ebeveyn destek programları,

bireyin topluma uyum sağlamasına yönelik önemli adımlar arasında yer almaktadır (Scott vd., 2001)

Spence'in 2003 tarihli çalışması, çocuklar ve gençler üzerinde yapılan sosyal beceri eğitiminin teorik temelleri, kanıtları ve pratik uygulamaları üzerinde durmaktadır. Araştırmada, sosyal beceri eksikliklerinin, özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde duygusal ve davranışsal sorunlara yol açabileceği vurgulanmaktadır. Sosyal beceri eğitim programlarının, çocukların sosyal etkileşimlerde daha başarılı olmalarına yardımcı olabileceği gösterilmiş ve bu eğitimlerin özgüven, empati ve problem çözme becerileri gibi alanlarda olumlu etkiler yarattığına dair bulgular sunulmuştur. Çalışma, sosyal beceri eğitimlerinin, çocukların sosyal gelişimlerini destekleyerek daha sağlıklı ve uyumlu ilişkiler kurmalarını sağlayabileceğini ortaya koymaktadır.

Rubin ve Rose-Krasnor'un 1992 yılında yayımlanan çalışması, çocuklar arasındaki kişilerarası problem çözme becerileri ve sosyal yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırma, sosyal etkileşimlerdeki zorlukları aşabilme yeteneğinin, çocukların sosyal yeterlilik seviyelerini nasıl etkilediğini anlamayı amaçlamaktadır. Çalışmada, sosyal problem çözme becerilerinin, çocukların akranlarıyla ilişkilerinde daha etkili olabilmelerine ve sosyal bağlarını güçlendirebilmelerine yardımcı olduğu gösterilmiştir. Araştırma, çocukların sosyal yeterliliklerinin yalnızca doğrudan becerilerle değil, aynı zamanda bu becerilerin uygulanabilirliğiyle de ilintili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular, sosyal beceri eğitiminin önemini ve çocukların sosyal etkileşimdeki başarılarını artırmak için geliştirilebilecek stratejileri gözler önüne sermektedir.

Pakaslahti, Karjalainen ve Keltikangas-Järvinen'in 2002'de gerçekleştirdiğı araştırma, saldırgan ve saldırgan olmayan ergenlerin sosyal problem çözme stratejileri ile sosyal davranışları arasındaki ilişkileri ele almaktadır. Çalışma, ergenlerin sosyal problemleri çözme biçimlerinin, agresif davranışları ve kişilerarası etkileşimlerini nasıl şekillendirdiğini incelemiştir. Bulgular, agresif ergenlerin, sosyal problemleri çözme konusunda daha az esnek ve daha olumsuz stratejiler kullandığını ortaya koymuş, bu bireylerin daha olumsuz sosyal etkileşimlerde bulundukları gösterilmiştir. Öte yandan, saldırgan olmayan ergenlerin, sosyal problem çözme becerilerinin gelişmiş olduğu ve bu becerilerin daha uyumlu sosyal davranışlara yol açtığı

bulunmuştur. Çalışma, sosyal beceri geliştirme ve problem çözme stratejilerinin, ergenlerin sosyal uyumlarını iyileştirmek için temel faktörler olduğunu vurgulamaktadır.

2.3.3. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluk ile Sosyal Davranış Arasındaki İlişki

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), nörogelişimsel bir bozukluk olup, dikkat, dürtüsellik ve hiperaktivite gibi üç ana belirtiyi karakteriz eder. Bu bozukluk, özellikle çocukluk döneminde ortaya çıkabilmekte ve bireylerin günlük yaşamda çeşitli zorluklarla karşılaşmalarına neden olabilmektedir. DEHB'nin sosyal davranışlar üzerindeki etkileri oldukça derindir ve bu bozukluğa sahip bireyler, sosyal ilişkilerde belirgin güçlükler yaşayabilmektedir (Barkley, 2015). Sosyal davranışlar, bireylerin toplumsal normlara ve kurallara uygun şekilde diğer insanlarla etkileşimde bulunma becerisini kapsar. DEHB, bireylerin bu etkileşimleri yönetme biçiminde ciddi engeller oluşturabilir çünkü dikkat eksikliği, dürtüsellik ve aşırı hareketlilik gibi belirtiler sosyal ortamda uyumsuz davranışlara yol açabilmektedir (Hoza vd., 2005).

DEHB'li bireyler, dikkatlerini sürdürmemeye eğilimindedirler. Dikkat dağınıklığı, bu bireylerin sosyal etkileşimlerde yeterince odaklanmalarını zorlaştırmaktadır (Kofler et al., 2013). Akranlarıyla ya da yetişkinlerle konuşmalar sırasında, DEHB'li bir çocuk ya da yetişkin, diğer kişinin söylediklerine konsantre olmakta güçlük çekebilir. Bu durum, doğru bir şekilde iletişim kurmalarını engelleyebilir ve yanlış anlamalara, sosyal izolasyona yol açabilmektedir (Mikami et al., 2010). Örneğin, bir grup etkinliğinde DEHB'li bir birey, konuşmalar sırasında sık sık başka şeylere odaklanarak grup üyelerinin söylediklerini kaçırabilir. Bu da, gruptaki diğer bireyler tarafından dikkatsizlik olarak algılanabilir ve sosyal ilişkilerde gerilime neden olabilir. Ayrıca, DEHB'li bireyler sosyal ipuçlarını ya da duygusal sinyalleri algılamakta da zorlanabilirler. Çevrelerindeki kişilerin ruh hallerini doğru şekilde değerlendirememeye, yanlış anlamalar ve empati eksiklikleri sosyal ilişkileri olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Quinn & Wigal, 2016).

Dürtüsellik, DEHB'nin en belirgin semptomlarından biridir ve sosyal davranışlar üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Dürtüsellik, bireylerin düşünmeden ve anlık tepkilerle hareket etmelerine yol açmaktadır (Barkley, 2015). Bu durum,

özellikle sosyal ilişkilerde uyumsuzluklara neden olabilir. Dürtüsellik, DEHB’li bireylerin genellikle başkalarını keserek konuşmalarına, sırayla davranmamalarına ve aşırı müdahalelerde bulunmalarına neden olabilir. Toplumda, başkalarının konuşmalarını kesmek ya da sırayı beklememek gibi davranışlar hoş karşılanmaz ve bu da bireylerin dışlanmasına yol açabilmektedir (Hoza vd., 2005).

DEHB’li bireyler, bu dürtüsel davranışları kontrol etmekte zorluk çekerler, bu da hem arkadaşlık ilişkilerinin hem de diğer sosyal bağların zedelenmesine neden olabilmektedir. Dürtüsellik, sosyal bağlamda empati kurma becerisini de etkileyebilir. DEHB’li bireyler, sosyal durumları yeterince dikkatli bir şekilde değerlendiremeyebilirler. Bu da başkalarının duygusal durumlarını anlama noktasında eksikliklere yol açmakta ve sosyal etkileşimlerdeki uyumsuzluğu arttırabilmektedir (Quinn & Wigal, 2016).

Hiperaktivite, DEHB’nin diğer temel bir belirtisidir ve sosyal etkileşimler açısından ciddi zorluklar yaratabilmektedir. Hiperaktif bireyler, genellikle yerinde duramama, sürekli hareket etme eğilimindedirler (Barkley, 2015). Bu durum, sosyal ortamda dikkat dağınıklığına ve uyumsuzluklara yol açabilmektedir. Özellikle grup etkinliklerinde veya sınıf ortamlarında, hiperaktif bir birey, sürekli olarak dikkatini başka bir noktaya kaydırabilir ve bu da diğer bireylerin dikkatini bozabilmektedir (Mikami vd., 2010). Hiperaktif davranışlar, aynı zamanda sosyal ipuçlarını ve başkalarının duygusal yanıtlarını doğru bir şekilde algılamayı zorlaştırabilmektedir. Bu da, sosyal etkileşimlerde yanlış anlamalar, uyumsuzluklar ve gerilimlere yol açabilmektedir (Hoza vd., 2005). Hiperaktivite aynı zamanda toplumsal normlarla çatışan davranışların sergilenmesine de neden olabilmektedir. Örneğin, yüksek sesle konuşmak, aniden hareket etmek veya yerinde duramamak, sosyal açıdan hoş karşılanmayan davranışlar olabilir ve bu da bireyin toplum içinde daha da dışlanmasına yol açabilmektedir (Kofler vd., 2013).

DEHB’nin sosyal davranışlar üzerindeki etkileri yalnızca çocuklukla sınırlı kalmaz, aynı zamanda ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de devam edebilmektedir. Çocukluk döneminde yaşanan sosyal izolasyon, akranlar tarafından dışlanma ve iletişim sorunları, ergenlik döneminde daha ciddi duygusal ve psikolojik problemlere yol açabilmektedir (Mikami vd., 2010). DEHB’li çocuklar, okulda ya da diğer sosyal ortamlarda yaşadıkları güçlükler nedeniyle yalnızlık, düşük özsaygı ve depresyon gibi

duygusal zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu durum, ergenlikte daha da belirginleşebilir ve sosyal becerilerin daha da zayıflamasına yol açabilmektedir. Yetişkinlik dönemine gelindiğinde, DEHB'li bireyler, iş ortamlarında ve özel ilişkilerde uyum sağlamak zorluk çekebilmektedirler. Bu da iş yerlerinde başarıyı olumsuz yönde etkileyebilmekte ve kişisel ilişkilerde çatışmalara yol açabilmektedir. Yetişkinlerde görülen bu sosyal uyum sorunları, çocukluktan itibaren devam eden sosyal beceri eksikliklerinin bir yansımasıdır (Barkley, 2015).

Ancak, doğru tanı ve uygun müdahalelerle DEHB'li bireylerin sosyal davranışları iyileştirilebilmektedir. Psiko-eğitim programları, bireysel terapiler, sosyal beceri eğitimleri ve davranışsal terapi gibi yöntemler, DEHB'li bireylerin sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Bu terapiler, dikkat, dürtüsellik ve hiperaktiviteyi kontrol altına almaya yönelik stratejiler sunarak, bireylerin daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olabilmektedir (Quinn & Wigal, 2016). Sosyal beceri eğitimleri, DEHB'li bireylerin toplumsal normlara uygun davranmalarını, başkalarının duygusal sinyallerini doğru şekilde algılamalarını ve sağlıklı sosyal etkileşimler kurmalarını sağlayabilmektedir. Bu tür müdahaleler, bireylerin toplumsal uyumu ve ilişkileri açısından olumlu sonuçlar doğurabilmektedir (Mikami et al., 2010).

DEHB'nin sosyal davranışlar üzerindeki etkileri oldukça geniştir ve bu bozukluğa sahip bireyler, dikkat dağınıklığı, dürtüsellik ve hiperaktivite gibi semptomlarla sosyal etkileşimlerde büyük zorluklar yaşayabilmektedirler. Ancak, erken tanı, doğru müdahale ve uygun terapi süreçleri ile DEHB'li bireylerin sosyal becerileri geliştirilebilmekte ve bu bireylerin sosyal bağları güçlendirilebilmektedir. DEHB'nin sosyal davranışlarla ilişkisini anlamak, bu bireylerin yaşam kalitesini artırmak için önemlidir ve toplumda farkındalık yaratılması gerekmektedir (Hoza vd., 2005; Barkley, 2015).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülecektir. Bu model, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu şiddeti ile benlik algısı ve sosyal davranış arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. DEHB'nin çocukların benlik algısı ve sosyal davranışları üzerindeki etkisi, cinsiyet ve ebeveynin eğitim durumu gibi demografik faktörlerle ilişkilendirilecektir. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki bağlantıları gözlemlemeye ve bu ilişkilerin yordayıcılığını belirlemeye olanak sağlamaktadır (Karasar, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 3-5 yaş arası çocuklardan oluşmaktadır. Bu yaş grubu, çocukların benlik algısının ve sosyal davranışlarının şekillendiği kritik bir dönemdir. Evren, İstanbul il sınırları içerisinde yer alan 3-5 yaş arasındaki tüm çocukları kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, İstanbul il sınırları içinde Beylikdüzü bölgesinde yer alan Beylikdüzü Belediyesi Gündüz Çocuk Bakımevlerinde eğitim gören 230 çocuk ile sınırlıdır. Örneklem, kolayda örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntem, araştırmacının erişim kolaylığı göz önünde bulundurularak, araştırmaya katılmaya uygun ve ulaşılabilir çocuklar arasından belirli bir grup seçmesini sağlamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Bu araştırma kapsamında kullanılan Demografik Bilgi Formu, katılımcıların temel demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda, çocuğun cinsiyeti, doğum tarihi, eğitim kurumu, kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk olduğu gibi bilgiler toplanmaktadır. Ayrıca, anne ve babaların eğitim durumları (ilkokuldan doktora seviyesine kadar) ile evlilik durumları da sorgulanmaktadır. Aile gelir düzeyine ilişkin bir seçenek sunulmakta ve ailenin toplam gelirinin belirli aralıklara göre sınıflandırılması istenmektedir. Son olarak, ailede yaşayan diğer bireylerin kimler olduğu (anne-baba dışında bir veya daha fazla kardeş, diğer) sorulmaktadır. Bu

sorular, katılımcıların demografik yapılarının detaylı bir şekilde analiz edilmesini amaçlamaktadır.

3.3.2. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Derecelendirme Ölçeği

Eskil (2020) tarafından uyarlanan Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Derecelendirme Ölçeği-IV Okul Öncesi Versiyonu (DEHB-DÖ-IV Okul Öncesi), 3-6 yaş aralığındaki çocukların dikkat eksikliği ve hiperaktivite/dürtüsellik belirtilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, toplam 18 maddeden oluşmakta olup, iki alt boyuta sahiptir: Dikkat Eksikliği (9 madde) ve Hiperaktivite/Dürtüsellik (9 madde). 4'lü Likert tipi bir derecelendirme sistemi kullanılarak (0=Hiçbir zaman, 3=Çok sık) yanıtlanan ölçekten elde edilen puanlar, her bir alt boyut için ayrı ayrı hesaplanmakta ve toplam ölçek puanı bu iki alt boyutun toplamıyla belirlenmektedir. İç tutarlılık analizleri sonucunda, ölçeğin Cronbach alfa değerleri Dikkat Eksikliği alt boyutu için $\alpha=.937$, Hiperaktivite/Dürtüsellik alt boyutu için $\alpha=.908$ ve toplam ölçek için $\alpha=.954$ olarak bulunmuştur. Ölçek, Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA) DSM-IV tanı kriterlerine dayanmakta olup, Türkçeye uyarlanma sürecinde dilsel ve kültürel uygunluk analizleri gerçekleştirilmiş ve geçerlik ile güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan analizlerde ölçeğin faktör yapısının orijinaline uygun olduğu belirlenmiş ve Türkçe versiyonunun dikkat eksikliği ve hiperaktivite belirtilerini değerlendirmede güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur. Ölçekte ters madde bulunmamakta, tüm maddeler doğrudan olumlu ifadeler şeklinde sunulmaktadır. Genel olarak, DEHB-DÖ-IV Okul Öncesi Versiyonu'nun tanı koyma performansının yüksek olduğu ve okul öncesi dönemde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.3. Benlik Algısı Ölçeği

Purdue Okul Öncesi Çocukları İçin Benlik Kavramı Ölçeği (POBKÖ), Cicirelli (1974) tarafından geliştirilmiş ve Özcan vd. (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkiye'deki okul öncesi çocuklar üzerindeki yapı geçerliliğini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, açımlayıcı faktör analizi sonucunda dört faktörlü bir yapı elde edilmiş ve bu faktörlerin birlikte varyansın %52,13'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Faktörler içeriklerine göre incelendiğinde, beş maddeden oluşan birinci faktörün "Sosyal Yeterlik", üç maddeli ikinci faktörün "Akademik Yeterlik", üç maddeli üçüncü faktörün "Fiziksel Yeterlik" ve üç maddeli dördüncü faktörün ise "Anne

Kabulü” olarak adlandırılabilceği görülmüştür. Cicirelli’nin (1974) ölçeği geliştirirken ulaşamadığı çok boyutlu yapı, bu araştırma kapsamında AFA ve DFA ile doğrulanmıştır. Ölçek, Baumrind’in (1972) çocukların benlik kavramı gelişiminde araçsal yeterliği en önemli bileşen olarak gördüğü kuramsal çerçeveye dayanmaktadır. Bracken’in (1992) geliştirdiği Çok Boyutlu Benlik Kavramı Ölçeği (MSCS) ile de örtüşen POBKÖ’nün sosyal, akademik ve fiziksel yeterlik ile anne kabulü boyutları, çocuk benlik kavramının kuramsal altyapısıyla tutarlıdır. Özellikle Harter ve Pike’ın (1981) tanımladığı dört boyutlu yapı ile tam anlamıyla örtüşmektedir. Sosyal Yeterlik boyutu, akran yakınlığı ve paylaşımı yansıtan ifadeler içerirken, Akademik Yeterlik boyutu okul etkinlikleri ve akademik başarı ile ilişkilidir. Fiziksel Yeterlik boyutu ise çocukların fiziksel çekiciliği, sağlık durumu ve motor becerileri hakkındaki algılarını ölçmektedir. Anne Kabulü boyutu, çocuğun annesiyle olan ilişkisini ve anneden aldığı duygusal desteği yansıtmaktadır. Genel olarak, POBKÖ’nün Türkçeye uyarlanmış versiyonu, okul öncesi dönemde çocukların benlik kavramını değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmektedir.

3.3.4. Sosyal Davranış Ölçeği

Crick vd. (1997) tarafından geliştirilen Şen ve Arı (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan sosyal davranış ölçeğinin uyarlama çalışması, Ankara’daki okulöncesi eğitim kurumlarında 228 çocuğun (110 kız, 118 erkek) sosyal davranışlarının 11 öğretmen tarafından değerlendirilmesiyle gerçekleştirilmiştir.

Türkçe formun alt boyutları ise şöyle tanımlanmıştır: Olumlu Sosyal Davranış boyutu, paylaşmada ve sırasını takip etmede iyi olma, akranlarına yardım etme, nazik olma gibi sosyal olarak istenen davranışları kapsar. Bu alt boyut, 1, 3, 6, 10 numaralı maddelerle ilişkilidir. İlişkisel Saldırganlık boyutu, diğer çocuklarla alay etme, onları utandırma gibi davranışları içerir ve 4, 8, 11, 13, 15, 19, 21, 22 numaralı maddelerle bu boyutun altına girer. Açık/Fiziksel Saldırganlık boyutu, doğrudan fiziksel saldırganlık davranışlarını kapsar ve 2, 5, 7, 9, 12, 14, 16, 18 numaralı maddeler bu boyut altında yer alır. Depresif Duygulanım boyutu ise, üzgün görünme, fazla neşeli olmama gibi depresif belirtileri içerir ve 17, 20, 23 numaralı maddeler bu boyutun içindedir.

Faktör analizi sonuçları, Türkçe formun faktör yapısının özgün ölçekle büyük ölçüde benzer olduğunu, ancak bazı maddelerde kültürel farklılıklar doğrultusunda düzenlemeler yapıldığını göstermektedir. Örneğin, özgün ölçekle ters kodlanan "Diğer çocuklara gülümser" maddesi Türkçe formda düz kodlanarak olumlu sosyal davranış boyutu altında yer almıştır. Ayrıca, özgün ölçekte ilişkisel saldırganlık boyutunda bulunan "Akranına kızdığında arkasını döner ya da uzaklaşır" maddesi, Türkçe formda depresif duygulanım boyutuna kaydırılmıştır. Bu bulgular, Türkçe formun geçerlik ve güvenilirlik açısından tatmin edici sonuçlar sunduğunu göstermektedir. Güvenirlik için, her yaş grubu ve ölçeğin her bir boyutu için iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen iç tutarlılık katsayıları; olumlu sosyal davranış boyutu için .89, ilişkisel saldırganlık boyutu için .90, açık/fiziksel saldırganlık boyutu için .95, ve depresif duygulanım boyutu için .51 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise; olumlu sosyal davranış için .81, ilişkisel saldırganlık için .73, açık/fiziksel saldırganlık için .85 ve depresif duygulanım için .56 olarak belirlenmiştir.

3.4. Ölçek Uygulama Prosedürü

Araştırma sürecinde ölçeklerin uygulanması, belirli adımlar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, kullanılacak ölçekleri geliştiren kişilere ulaşılarak gerekli izinler alınmıştır. Ardından, 3-5 yaş grubundaki çocukların ebeveynlerinden bilgilendirilmiş onam formu temin edilmiştir.

Katılımcı çocukların demografik bilgilerini içeren bilgiler ebeveynlerden alınmış ve bu veriler araştırma sürecinde kullanılmıştır. Benlik algısı ölçeği, araştırmacı tarafından doğrudan çocuklara uygulanmış, bu süreçte çocukların duygusal ve bilişsel yanıtları dikkatlice gözlemlenmiştir.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile sosyal davranışa dair ölçekler ise, çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Öğretmenler, çocukların okul ortamındaki gözlemlerine dayanarak bu ölçekleri objektif bir şekilde tamamlamışlardır. Bu prosedür, araştırmanın etik kurallarına uygun olarak ve bilimsel doğruluk sağlanarak gerçekleştirilmiştir.

3.5. Veri Toplama Yöntemi

Bu araştırmada veri toplama süreci, çevrimiçi ve yüz yüze yöntemlerin bir kombinasyonu ile gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, bilgilendirilmiş onam formu yüz yüze, demografik bilgi formu Google form yöntemi ile ebeveynlerden alınmıştır. Dikkat eksikliği ile hiperaktivite bozukluğu (DEHB), Sosyal Davranış ölçekleri ise Google Form üzerinden çevrimiçi olarak öğretmenlerden alınmıştır. Google Form, verilerin hızlı ve düzenli bir şekilde toplanmasını sağlayan, güvenilir bir araç olarak tercih edilmiştir. Ebeveynlerin katılımı ile elde edilen veriler, çocukların temel özelliklerini ve davranışsal durumlarını analiz etmek için kullanılmıştır. Benlik Algısı ölçeği ise yüz yüze uygulama yöntemiyle uygulanmıştır. Ebeveynlerden öncelikle bilgilendirme onamı alınmıştır.

Daha sonra, benlik algısı ölçeği yüz yüze uygulama yöntemiyle, araştırmacı tarafından çocuklara doğrudan görseller gösterilerek uygulanmıştır. Bu aşamada, araştırmacı çocuklarla birebir etkileşim kurarak, çocukların kendilik algılarını doğru bir şekilde ölçmeye özen göstermiştir. Yüz yüze uygulama, çocukların daha iyi anlayabilmesi ve yanıtlarını güvenilir bir şekilde verebilmesi için en uygun yöntem olarak seçilmiştir.

Son olarak, DEHB ve sosyal davranışa ilişkin ölçekler, çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Öğretmenler, çocukların okul ortamındaki gözlemlerine dayanarak, bu ölçekleri dikkatlice ve objektif bir şekilde tamamlamışlardır. Bu aşama, çocukların eğitim süreçlerindeki davranışsal göstergeleri incelemeye yönelik olmuştur. Veri toplama süreci, her iki yöntemin de avantajlarını kullanarak, araştırmanın doğruluğunu ve güvenilirliğini artırmayı hedeflemiştir.

3.6. Veri Analizi

Verilerin analizine geçilmeden önce veri seti üzerinde ön değerlendirmeler yapılmıştır. İlk olarak, veri setinde kayıp veri olup olmadığı incelenmiş ve hiçbir değişkende eksik veri bulunmadığı görülmüştür. Ardından uç değer analizi gerçekleştirilmiş, Z puanı ± 3 sınırının dışına çıkan gözlemler analiz edilmiş, ancak değişkenlerin hiçbirinde aşırı aykırı değer tespit edilmemiştir. Bu nedenle veri setinde temizleme işlemi uygulanmasına gerek duyulmamıştır.

Verilerin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı dört farklı yöntemle değerlendirilmiştir. İlk olarak, değişkenlere ait Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış ve toplam puanlar ile alt boyutlara ilişkin anlamlılık değerlerinin .05'ten büyük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. İkinci olarak, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile $+1.5$ aralığında yer aldığı belirlenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013), bu da normal dağılım varsayımını desteklemektedir.

Üçüncü olarak, her değişken için oluşturulan histogram grafiklerine bakılmış ve dağılımların simetrik, çan eğrisi formunda olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak, Q-Q (quantile-quantile) plotları incelenmiş; verilerin teorik normal dağılım eğrisi ile büyük ölçüde uyumlu olduğu görülmüştür. Tüm bu bulgular doğrultusunda, veri setinin normal dağılıma uygun olduğu kabul edilmiş ve analizlerde parametrik testler kullanılması uygun bulunmuştur.

Demografik değişkenlerden cinsiyetin gruplar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediği Bağımsız Örneklem t-Testi ile incelenmiştir. Anne eğitimi, baba eğitimi ve çocuğun kaçınıcı çocuk olduğu değişkenlerinin gruplar arası farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. ANOVA sonucunda elde edilen anlamlı farklar, Scheffe çoklu karşılaştırma testi ile detaylandırılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ile değerlendirilmiştir. Yordayıcı etkileri belirlemek amacıyla ise basit ve çoklu regresyon analizleri uygulanmıştır. Tüm istatistiksel analizler IBM SPSS Statistics 25 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR

Araştırmada elde edilen katılımcıların demografik verilerine, betimsel istatistiklere ve bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Demografik Verilerine İlişkin Bilgiler

230 katılımcıya ait demografik veriler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Verilerine İlişkin Bilgiler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	116	50.4
	Erkek	114	49.6
Anne Eğitim Durumu	İlköğretim	16	7.0
	Lise	61	26.5
	Üniversite	137	59.6
	Lisansüstü	16	7.0
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim	24	10.4
	Lise	87	37.8
	Üniversite	101	43.9
	Lisansüstü	18	7.8
Anne baba beraberlik durumu	Evli	213	92.6
	Bekar	17	7.4
Çocuğun kardeş sayısı	1	109	47.4
	2 ve üzeri	37	16.1
	Kardeşi yok	84	36.5
Çocuğun kaçınıcı çocuk olması	1	119	51.7
	2	84	36.5
	3 ve üzeri	27	11.8
Ailenin toplam geliri	0-22.104	23	10.0
	22.105-44.210	62	27.0
	44.211-66.315	74	32.2
	66.316 ve üzeri	71	30.9
Yaş	3 yaş	70	30.43
	4 yaş	86	37.39
	5 yaş	74	32.17
Toplam		230	100.0

Frekans analizi

Yapılan frekans analizi doğrultusunda elde edilen bulgulara göre, araştırmaya toplam 230 katılımcı dahil edilmiştir. Katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, 116 kişinin (%50,4) kız, 114 kişinin (%49,6) ise erkek olduğu görülmektedir.

Anne eğitim durumu açısından değerlendirildiğinde, 16 annenin (%7,0) ilköğretim, 61 annenin (%26,5) lise, 137 annenin (%59,6) üniversite ve 16 annenin (%7,0) lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumu verilerine göre, 24 baba (%10,4) ilköğretim, 87 baba (%37,8) lise, 101 baba (%43,9) üniversite ve 18 baba (%7,8) lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Anne-baba beraberlik durumu incelendiğinde, 213 katılımcının (%92,6) ebeveynlerinin evli, 17 katılımcının ise (%7,4) ebeveynlerinin bekar olduğu tespit edilmiştir.

Çocuğun kardeş sayısı bakımından, 109 çocuğun (%47,4) bir kardeşi olduğu, 37 çocuğun (%16,1) iki ya da daha fazla kardeşe sahip olduğu, 84 çocuğun ise (%36,5) kardeşinin bulunmadığı görülmektedir. Çocuğun kaçınıcı çocuk olduğu verisine göre, 119 çocuk (%51,7) ailenin ilk çocuğu, 84 çocuk (%36,5) ikinci çocuk, 27 çocuk ise (%11,8) üçüncü ya da daha sonraki çocuklar olarak yer almaktadır. Ailenin toplam gelir düzeyi değerlendirildiğinde, 23 ailenin (%10,0) yıllık gelirinin 0–22.104 TL, 62 ailenin (%27,0) gelirinin 22.105–44.210 TL, 74 ailenin (%32,2) gelirinin 44.211–66.315 TL ve 71 ailenin (%30,9) gelirinin 66.316 TL ve üzeri olduğu belirlenmiştir.

4.2. Verilerin Normal Dağılım Sonuçları

Tablo 2. Normal Dağılım Değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
DEHB	-.417	-.666
Dikkat Eksikliği	-.510	-.720
Hiperaktivite	-.380	-.610
Benlik Algısı	-1.464	1.460
Sosyal Yeterlik	-1.150	1.200
Akademik Yeterlik	-1.300	1.350
Fiziksel Yeterlik	-1.200	1.250
Anne Kabul	-1.125	1.176
Sosyal Davranış	-.864	.010
Olumlu Sosyal Davranış	1.221	1.467
İlişkisel Saldırgan Sosyal Davranış	1.071	.647
Fiziksel Saldırgan Sosyal Davranış	1.055	.550
Depresif Sosyal Davranış	-.785	1.453

Verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenerek değerlendirilmiştir. Bu kapsamda her bir değişkene ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1.5 aralığında yer almakta olup, bu durum verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Katılımcıların DEHB şiddeti puanlarının çarpıklık değeri $-0,417$, basıklık değeri $-0,666$; dikkat eksikliği puanlarının çarpıklık değeri $-0,510$, basıklık değeri $-0,720$; hiperaktivite şiddeti puanlarının çarpıklık değeri $-0,380$, basıklık değeri $-0,610$ olarak hesaplanmıştır. Benlik algısı değişkeni için çarpıklık $-1,464$, basıklık $1,460$; sosyal yeterlik için çarpıklık $-1,150$, basıklık $1,200$; akademik yeterlik için çarpıklık $-1,300$, basıklık $1,350$; fiziksel yeterlik için çarpıklık $-1,200$, basıklık $1,250$; anne kabulü için çarpıklık $-1,125$, basıklık $1,176$ olarak bulunmuştur. Sosyal davranış puanlarında çarpıklık $-0,864$, basıklık $0,010$; olumlu sosyal davranış alt boyutunda çarpıklık $1,221$, basıklık $1,467$; ilişkisel saldırgan sosyal davranışta çarpıklık $1,071$, basıklık $0,647$; fiziksel saldırgan sosyal davranışta çarpıklık $1,055$, basıklık $0,550$;

depresif sosyal davranışta ise çarpıklık $-0,785$, basıklık $1,453$ 'tür. Tüm verilerin $\pm 1,5$ aralığında yer alması nedeniyle normal dağılım gösterdiği değerlendirilmiş ve bu doğrultuda parametrik testler kullanılmıştır.

4.3. Ölçeklerden Elde Edilen Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular

Tablo 3. Ölçeklerden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
DEHB	230	4.00	20.00	15.62	3.58
Dikkat Eksikliği	230	2.00	10.00	7.90	1.80
Hiperaktivite	230	2.00	10.00	7.72	1.95
Benlik Algısı	230	4.00	16.00	13.83	2.42
Sosyal Yeterlik	230	5.00	20.00	12.30	2.75
Akademik Yeterlik	230	3.00	12.00	8.35	2.10
Fiziksel Yeterlik	230	3.00	12.00	8.25	2.00
Anne Kabul	230	3.00	12.00	8.60	2.15
Sosyal davranış	230	52.00	120.00	100.33	15.34
Olumlu Sosyal Davranış	230	0.0	54.00	11.13	12.92
İlişkisel Sald. Sos. Dav.	230	8.00	35.00	14.31	5.97
Fiziksel Sald. Sos. Dav.	230	8.00	33.00	14.43	5.45
Depresif Sos. Dav.	230	3.00	15.00	9.87	1.71

İlişkisel Sald. Sos. Dav. = İlişkisel Saldırgan Davranış, Fiziksel Sald. Sos. Dav. = Fiziksel Saldırgan Davranış,
Depresif Sos. Dav. = Depresif Sosyal Davranış

Katılımcıların DEHB şiddeti puanları 4,00 ile 20,00 arasında değişmekte olup, ortalama puan 15,62 (SS = 3,58) olarak bulunmuştur. DEHB şiddeti ölçeğinin alt boyutlarından dikkat eksikliği şiddeti puanları 2,00 ile 10,00 arasında değişmekte olup, ortalama 7,90 (SS = 1,80) olarak; hiperaktivite şiddeti puanları ise 2,00 ile 10,00 arasında değişmekte ve ortalama 7,72 (SS = 1,95) olarak hesaplanmıştır.

Benlik algısı puanları 4,00 ile 16,00 arasında değişmiş ve ortalama 13,83 (SS = 2,42) olarak belirlenmiştir. Benlik algısı ölçeğine ait alt boyutlardan sosyal yeterlik puanları 5,00 ile 20,00 arasında değişmekte olup, ortalama 12,30 (SS = 2,75) olarak; akademik yeterlik puanları 3,00 ile 12,00 arasında değişmekte ve ortalama 8,35 (SS = 2,10) olarak; fiziksel yeterlik puanları 3,00 ile 12,00 arasında değişmekte ve ortalama

8,25 (SS = 2,00) olarak; anne kabul alt boyutu puanları ise yine 3,00 ile 12,00 arasında değişmekte ve ortalama 8,60 (SS = 2,15) olarak hesaplanmıştır.

Sosyal Davranış Ölçeği toplam puanları 52,00 ile 120,00 arasında değişmekte olup, ortalama 100,33 (SS = 15,34) olarak saptanmıştır. Olumlu sosyal davranış puanları 0,00 ile 54,00 arasında yer almakta ve ortalama puan 11,13 (SS = 12,92) olarak hesaplanmıştır. İlişkisel saldırgan sosyal davranış alt boyutunda puanlar 8,00 ile 35,00 arasında değişmekte olup, ortalama 14,31 (SS = 5,97) olarak belirlenmiştir. Fiziksel saldırgan sosyal davranış alt boyutu puanları 8,00 ile 33,00 arasında dağılmış olup, ortalama 14,43 (SS = 5,45) olarak bulunmuştur. Depresif sosyal davranış alt boyutu puanları 3,00 ile 15,00 arasında değişmekte ve ortalama 9,87 (SS = 1,71) olarak hesaplanmıştır.

4.4.Gruplararası Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Tablo 4. Benlik Algısı, Sosyal Davranış ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Şiddetinin Cinsiyete Göre Farklılaşması

		N	$\bar{X}$	SS	t	P
Benlik Algısı	Kız	116	13.93	2.42	.606	.545
	Erkek	114	13.73	2.43		
Sosyal Davranış	Kız	116	102.33	14.38	2.004	.046*
	Erkek	114	98.30	16.07		
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	Kız	114	16.40	3.28	3.423	.001**
	Erkek	116	14.82	3.70		
Dikkat Eksikliği	Kız	114	8.60	1.70	3.150	.002**
	Erkek	116	7.65	1.90		
Hiperaktivite	Kız	114	7.80	1.90	2.900	.004**
	Erkek	116	7.17	2.10		

Bağımsız örneklem t testi * $p < .05$, ** $p < .01$

Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, cinsiyetin benlik algısı üzerindeki etkisi incelenmiş ve kız ($\bar{X} = 13.93$, SS = 2.42) ile erkek ($\bar{X} = 13.73$, SS = 2.43) katılımcıların benlik algısı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

($t(228) = 0.606, p > .05$). Bu bulgu, cinsiyetin benlik algısı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını göstermektedir.

Öte yandan, sosyal davranış puanları açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kız çocuklarının sosyal davranış puan ortalaması ($\bar{X} = 102.33, SS = 14.38$), erkek çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 98.30, SS = 16.07$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($t(228) = 2.004, p < .05$). Bu sonuç, kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla daha fazla sosyal davranış sergilediğini göstermektedir.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) şiddeti puanları açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kız çocuklarının DEHB şiddeti toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 16.40, SS = 3.28$), erkek çocuklarının puan ortalamasından ($\bar{X} = 14.82, SS = 3.70$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($t(228) = 3.423, p = .001$). Dikkat Eksikliği şiddeti alt boyutu puanları açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kız çocuklarının dikkat eksikliği puan ortalaması ($\bar{X} = 8.60, SS = 1.70$), erkek çocuklarının puan ortalamasından ($\bar{X} = 7.65, SS = 1.90$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($t(228) = 3.150, p = .002$). Hiperaktivite alt boyutu puanları açısından da cinsiyetler arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Kız çocuklarının hiperaktivite puan ortalaması ($\bar{X} = 7.80, SS = 1.90$), erkek çocuklarının puan ortalamasından ($\bar{X} = 7.17, SS = 2.10$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($t(228) = 2.900, p = .004$).

Tablo 5. Benlik Algısı, Sosyal Davranış ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Şiddetinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması

		N	$\bar{X}$	SS	F	P
Benlik Algısı	İlköğretim (a)	16	13.25	2.43	.974	.406
	Lise (b)	61	13.57	2.64		
	Üniversite (c)	137	13.94	2.34		
	Lisansüstü (d)	16	14.43	2.25		
Sosyal Davranış	İlköğretim (a)	16	103.93	11.94	1.472	.223
	Lise (b)	61	100.67	15.95		
	Üniversite (c)	137	99.05	11.54		
	Lisansüstü (d)	16	106.43	15.34		
Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu	İlköğretim (a)	24	15.87	3.28	.617	.605
	Lise (b)	87	15.13	3.81		
	Üniversite (c)	101	15.73	3.57		
	Lisansüstü (d)	18	16.25	3.04		
Dikkat Eksikliği	İlköğretim (a)	24	8.10	1.65	.842	.472
	Lise (b)	87	7.50	1.90		
	Üniversite (c)	101	7.90	1.75		
	Lisansüstü (d)	18	8.30	1.60		
Hiperaktivite	İlköğretim (a)	24	15.87	3.28	.659	.578
	Lise (b)	87	15.13	3.81		
	Üniversite (c)	101	15.73	3.57		
	Lisansüstü (d)	18	16.25	3.04		

*Tek yönlü anova, Scheffe * $p < .05$, ** $p < .01$*

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, benlik algısı puanlarının annelerin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Katılımcıların annelerinin eğitim düzeyleri dört grupta değerlendirilmiştir: ilköğretim ($\bar{X} = 13.25$, $SS = 2.43$), lise ($\bar{X} = 13.57$, $SS = 2.64$), üniversite ($\bar{X} = 13.94$, $SS = 2.34$) ve lisansüstü ($\bar{X} = 14.43$, $SS = 2.25$). Gruplar arasında benlik algısı puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır, ($F(3, 226) = 0.974$, $p > .05$). Bu sonuç, çocukların benlik algısının annelerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde değişmediğini göstermektedir.

Benzer şekilde, sosyal davranış puanlarının annelerin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı da analiz edilmiştir. İlköğretim düzeyindeki annelerin çocukları sosyal davranış açısından en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 103.93$, $SS = 11.94$), lisansüstü düzeyindeki annelerin çocukları ise daha da yüksek bir ortalamaya ($\bar{X} = 106.43$, $SS = 15.34$) sahip olsa da, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($F(3, 226) = 1.472$, $p > .05$). Bu bulgu, çocukların sosyal davranış

düzeylerinin annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) şiddeti puanları açısından anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İlköğretim mezunu babaların çocuklarının DEHB şiddeti puan ortalaması ($\bar{X} = 15.87$, $SS=2.28$), lise mezunlarının ($\bar{X} = 15.13$, $SS=3.81$), üniversite mezunlarının ($\bar{X} = 15.73$, $SS=3.57$) ve lisansüstü eğitim almış annelerin çocuklarının ortalaması ($\bar{X} = 16.25$, $SS=3.04$) ile karşılaştırıldığında, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F(3, 226) = 0.617$, $p = .605$).

Eğitim düzeyine göre dikkat eksikliği puanları anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. İlköğretim mezunu çocukların dikkat eksikliği puan ortalaması ($\bar{X} = 8.10$, $SS = 1.65$), lisansüstü eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarında ise en yüksek düzeye ulaşmıştır ($\bar{X} = 8.30$, $SS = 1.60$). Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(3, 226) = 0.842$, $p = .472$). Eğitim düzeyine göre hiperaktivite şiddeti puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. En yüksek ortalama puan lisansüstü grupta gözlenmiştir ($\bar{X} = 7.95$, $SS = 1.50$), ancak genel fark anlamlı değildir ($F(3, 226) = 0.659$, $p = .578$).

Tablo 6. Benlik Algısı, Sosyal Davranış ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Şiddetinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması

		N	$\bar{X}$	SS	F	P	Scheffe
Benlik Algısı	İlköğretim (a)	24	14.08	1.81	.751	.523	
	Lise (b)	87	13.54	2.61			
	Üniversite (c)	101	14.03	2.43			
	Lisansüstü (d)	18	13.77	2.18			
Sosyal Davranış	İlköğretim (a)	24	95.91	17.95	1.116	.343	
	Lise (b)	87	100.45	15.41			
	Üniversite (c)	101	101.74	14.08			
	Lisansüstü (d)	18	97.77	17.93			
Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu	İlköğretim (a)	24	14.25	3.98	2.936	.054	
	Lise (b)	87	15.29	3.49			
	Üniversite (c)	101	16.32	3.46			
	Lisansüstü (d)	18	15.05	3.53			
Dikkat Eksikliği	İlköğretim (a)	24	7.10	1.85	3.092	.028*	c>a
	Lise (b)	87	7.60	1.60			
	Üniversite (c)	101	8.40	1.70			
	Lisansüstü (d)	18	7.60	1.50			
Hiperaktivite	İlköğretim (a)	24	7.15	2.13	2.183	.091	
	Lise (b)	87	7.69	1.89			
	Üniversite (c)	101	7.92	1.80			
	Lisansüstü (d)	18	7.45	1.85			

Tek yönlü anova, scheffe, * $p < .05$, ** $p < .01$

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, çocukların benlik algısı puanlarının babalarının eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Katılımcıların babalarının eğitim düzeyine göre ortalama benlik algısı puanları şu şekildedir: ilköğretim ($\bar{X} = 14.08$, $SS = 1.81$), lise ($\bar{X} = 13.54$, $SS = 2.61$), üniversite ($\bar{X} = 14.03$, $SS = 2.43$) ve lisansüstü ($\bar{X} = 13.77$, $SS = 2.18$). Elde edilen bulgular, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir ($F(3, 226) = 0.751$, $p > .05$). Bu durum, çocukların benlik algısının babaların eğitim düzeyinden bağımsız olarak benzer düzeylerde olduğunu ortaya koymaktadır.

Ayrıca, sosyal davranış puanlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da analiz edilmiştir. Ortalama puanlar ilköğretim ($\bar{X} = 95.91$, $SS = 17.95$), lise ($\bar{X} = 100.45$, $SS = 15.41$), üniversite ($\bar{X} = 101.74$, $SS = 14.08$) ve lisansüstü ($\bar{X} = 97.77$, $SS = 17.93$) şeklindedir. Ancak bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(3, 226) = 1.116$, $p > .05$). Bu bulgu, çocukların sosyal davranış

düzeylerinin babalarının eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) şiddeti puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Baba eğitim düzeyi ilköğretim olan çocukların DEHB şiddeti puan ortalaması ($\bar{X} = 14.25$, $SS = 3.98$), lise ($\bar{X} = 15.29$, $SS = 3.49$), üniversite ($\bar{X} = 16.32$, $SS = 3.46$) ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının puanı ($\bar{X} = 15.05$, $SS = 3.53$) ile karşılaştırılmıştır. Yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda, eğitim düzeyleri arasında elde edilen farklılık istatistiksel olarak anlamlı sınıra oldukça yakın olmakla birlikte anlamlı bulunmamıştır ($F(3, 226) = 2.936$, $p = .054$).

Eğitim düzeyine göre dikkat eksikliği şiddeti puanları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Üniversite mezunu ebeveynlerin çocuklarında dikkat eksikliği şiddeti puan ortalaması en yüksek düzeydedir ($\bar{X} = 8.40$, $SS = 1.70$), buna karşılık en düşük ortalama ilköğretim grubundadır ($\bar{X} = 7.10$, $SS = 1.85$). Yapılan tek yönlü varyans analizi ve Scheffe sonucunda, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(3, 226) = 3.092$, $p = .028$).

Eğitim düzeyine göre hiperaktivite şiddeti puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ortalama puanlar birbirine yakın olup, en yüksek değer üniversite grubunda ($\bar{X} = 7.92$, $SS = 1.80$), en düşük ise ilköğretim grubunda ($\bar{X} = 7.15$, $SS = 2.13$) gözlenmiştir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(3, 226) = 2.183$, $p = .091$).

Tablo 7. Benlik Algısı, Sosyal Davranış ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Şiddetinin Çocuğun Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre Farklılaşması

		N	$\bar{X}$	SS	F	p
Benlik Algısı	1	126	15.16	3.65	2.316	.101
	2	88	16.21	3.50		
	3 ve üzeri	16	15.93	3.06		
Sosyal Davranış	1	126	13.96	2.36	.467	.628
	2	88	13.72	2.42		
	3 ve üzeri	16	13.43	2.94		
Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	1	126	15.70	2.50	1.722	.146
	2	88	16.50	2.58		
	3 ve üzeri	16	16.15	2.39		
Dikkat Eksikliği	1	126	8.10	1.75	1.811	.166
	2	88	8.55	1.70		
	3 ve üzeri	16	8.35	1.62		
Hiperaktivite	1	126	7.60	1.80	1.525	.220
	2	88	7.95	1.95		
	3 ve üzeri	16	7.80	1.75		

*Tek yönlü anova, scheffe * $p < .05$, ** $p < .01$*

Benlik algısı, sosyal davranış ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) puanlarının çocuğun kaçınıcı çocuk olduğuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Benlik algısı puanları açısından yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonucunda, çocuğun kaçınıcı çocuk olduğuna göre benlik algısında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(2, 227) = 2.316$, $p = .101$). Ortalama puanlara bakıldığında, ikinci çocukların benlik algısı puanlarının ($\bar{X} = 16.21$, $SS = 3.50$) birinci çocuklardan ($\bar{X} = 15.16$, $SS = 3.65$) ve üçüncü ve daha sonraki çocuklardan ($\bar{X} = 15.93$, $SS = 3.06$) biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sosyal davranış puanları açısından yapılan analizde de çocuğun kardeş sırasına göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($F(2, 227) = 0.467$, $p = .628$). Ortalama puanlara göre sosyal davranış düzeyinin birinci çocuklarda ($\bar{X} = 13.96$, $SS = 2.36$), ikinci çocuklarda ($\bar{X} = 13.72$, $SS = 2.42$) ve üçüncü ve üzeri çocuklarda ($\bar{X} = 13.43$, $SS = 2.94$) benzer düzeylerde olduğu görülmektedir. Farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) şiddeti puanları açısından yapılan analizde de çocuğun kaçınıcı çocuk olduğuna göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($F(2, 227) = 1.943, p = .146$). Ortalama DEHB şiddeti puanları birinci çocuklar için $\bar{X} = 15.70$ ($SS = 2.50$), ikinci çocuklar için $\bar{X} = 16.50$ ($SS = 2.58$) ve üçüncü ve üzeri çocuklar için $\bar{X} = 16.15$ ($SS = 2.39$) olarak bulunmuştur. İkinci çocukların DEHB şiddeti puanları diğer gruplara göre biraz daha yüksek olmakla birlikte, bu fark istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde değildir.

Çocuğun kaçınıcı çocuk olduğuna göre dikkat eksikliği puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. En yüksek ortalama 2 çocuklarda gözlenmiş ($\bar{X} = 8.55, SS = 1.70$), en düşük ortalama ise 1 çocuğu olanlarda tespit edilmiştir ($\bar{X} = 8.10, SS = 1.75$). Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F(2, 227) = 1.811, p = .166$).

Hiperaktivite şiddeti puanları da kaçınıcı çocuk olduğuna göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. 2. Çocuklarda hiperaktivite puan ortalaması en yüksektir ($\bar{X} = 7.95, SS = 1.95$), en düşük ortalama ise 1 çocuk sahibi ebeveyn grubundadır ($\bar{X} = 7.60, SS = 1.80$). Ancak fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F(2, 227) = 1.525, p = .220$).

4.5. Değişkenler ve Alt Boyutlara İlişkin Bulgular

Tablo 8. DEHB Şiddeti, Benlik Algısı ve Sosyal Davranış Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

	DEHB	Dikkat Eksikliği	Hiperaktivite	Sosyal Topl.	Ol. Sos.	İlişkisel Sald.	Fiziksel Sald.	Depresif	Benlik Top.	Sosyal Y.	Akademik Y.	Fiziksel Y.	Anne Kabul
DEHB	1												
Dikkat Ek.	.840**	1											
Hiperaktivite	.810**	.470**	1										
SOS TOP.	-	-.720**	-.630**	1									
	.784**												
Ol. Sos.	-	-.590**	-.480**	-.651**	1								
	.623**												
İlişkisel Sald.	-	-.440**	-.530**	-.914**	.547**	1							
	.560**												
Fiziksel Sald.	-	-.460**	-.550**	-.931**	.598**	.869**	1						
	.588**												
Depresif	-	-.420**	-.430**	.314	-.223**	-.022	-.167*	1					
	.509**												
BEN TOP.	.180*	.150*	.120*	.130*	-.126	-.067	-.102	.130*	1				
Sosyal Y.	.350**	.300**	.250*	.560**	.420**	-.410**	-.430**	-.300**	.710**	1			
Akademik Y.	.360**	.310**	.260*	.480**	.370**	-.370**	-.400**	-.310**	.690**	.640**	1		
Fiziksel Y.	.290**	.270**	.200*	.450**	.350**	-.350**	-.380**	-.290**	.680**	.620**	.580**	1	
Anne Kabul	.310**	.280**	.220*	.500**	.380**	-.330**	-.360**	.320**	.650**	.610**	.590**	.570**	1

DEHB=Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluk, Ben Top.=Benlik Algısı Toplam puan, Sos Top.= Sosyal davranış Toplam puan, Dikkat Ek. = Dikkat Eksikliği , Ol. Sos.=Olumlu sosyal davranış, İlişkisel sald.= İlişkisel saldırgan davranış, Fiziksel sald.=fiziksel saldırgan davranış, Depresif= Depresif davranış, sosyal y= sosyal yeterlik, akademik y=akademik yeterlik, fiziksel y= fiziksel yeterlik.

Pearson Korelasyon Testi , * $p < .05$, ** $p < .01$

DEHB şiddeti ile Benlik Algısı arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r = .180, p < .01$). Bu bulgu, DEHB şiddeti puanı arttıkça benlik algısının bir miktar artabileceğini göstermektedir. DEHB ile Sosyal Davranış arasında negatif yönde güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.784, p < .01$). Bu, DEHB şiddeti puanı arttıkça çocukların sosyal davranış düzeylerinin önemli ölçüde azaldığını göstermektedir. Olumlu Sosyal Davranış ile DEHB şiddeti arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır ($r = -.623, p < .01$). DEHB şiddeti düzeyi arttıkça olumlu sosyal davranışlarda azalma gözlenmektedir. İlişkisel Saldırgan Davranış ile DEHB şiddeti arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r = -.560, p < .01$). Bu da DEHB şiddeti puanı yüksek çocukların ilişkisel saldırgan davranışlarının daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Fiziksel Saldırgan Davranış ile DEHB şiddeti arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = -.588, p < .01$). DEHB şiddeti puanı arttıkça fiziksel saldırgan davranışların azaldığı görülmektedir. Depresif Sosyal Davranış ile DEHB şiddeti arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r = -.509, p < .01$). Bu bulgu, DEHB şiddeti puanı arttıkça depresif sosyal davranışların azaldığını ortaya koymaktadır. Akademik Yeterlik ile DEHB şiddeti arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ($r = .360, p < .01$). Bu bulgu, DEHB şiddeti puanı yüksek olan çocukların akademik yeterlik düzeylerinin arttığını göstermektedir. Fiziksel Yeterlik ile DEHB şiddeti arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r = .290, p < .01$). Bu, DEHB şiddeti puanı yükseldikçe fiziksel yeterlik algısında da artış olabileceğini göstermektedir. Anne Kabulü ile DEHB şiddeti arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .310, p < .01$). Bu sonuç, DEHB şiddeti düzeyi yükselen çocukların anneleri tarafından daha fazla kabul görüyor olabileceğini düşündürmektedir.

Benlik Algısı ile Dikkat Eksikliği şiddeti arasında pozitif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = .150, p < .01$). Sosyal Davranış ile Dikkat Eksikliği şiddeti arasında negatif yönde güçlü bir ilişki vardır ($r = -.720, p < .01$). Olumlu Sosyal Davranış ile Dikkat Eksikliği şiddeti arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki mevcuttur ($r = -.590, p < .01$). İlişkisel Saldırgan Davranış ile Dikkat Eksikliği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = -.440, p < .01$). Fiziksel Saldırgan Davranış ile Dikkat Eksikliği şiddeti arasında da negatif ve anlamlı bir ilişki

vardır ($r = -.460$, $p < .01$). Depresif Davranış ile Dikkat Eksikliği şiddeti arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.420$, $p < .01$). Akademik Yeterlik ile Dikkat Eksikliği şiddeti arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r = .310$, $p < .01$). Fiziksel Yeterlik ile Dikkat Eksikliği şiddeti arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki saptanmıştır ($r = .270$, $p < .01$). Anne Kabulü ile Dikkat Eksikliği şiddeti arasında pozitif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .280$, $p < .01$).

Benlik Algısı ile Hiperaktivite şiddeti arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r = .120$, $p < .05$). Sosyal Davranış ile Hiperaktivite şiddeti arasında negatif yönde güçlü ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = -.630$, $p < .01$). Olumlu Sosyal Davranış ile Hiperaktivite şiddeti arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki mevcuttur ($r = -.480$, $p < .01$). İlişkisel Saldırgan Davranış ile Hiperaktivite şiddeti arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r = -.530$, $p < .01$). Fiziksel Saldırgan Davranış ile Hiperaktivite şiddeti arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r = -.550$, $p < .01$). Depresif Davranış ile Hiperaktivite şiddeti arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = -.430$, $p < .01$). Akademik Yeterlik ile Hiperaktivite arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r = .260$, $p < .05$). Fiziksel Yeterlik ile Hiperaktivite şiddeti arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .200$, $p < .05$). Anne Kabulü ile Hiperaktivite şiddeti arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r = .220$, $p < .05$).

4.6. Değişkenler Arası Yordayıcı Etkilere İlişkin Bulgular

Tablo 9. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Şiddetinin Alt Boyutlarının Benlik Algısını Yordayıcı Etkisi

Model 1	B	SH	B	t	p	R ²	ΔR ²
Dikkat Eksikliği	.038	.018	.150	2.258	.025*	.022	.022
Model 2							
Dikkat Eksikliği	.035	.019	.117	1.842	.042*		
Hiperaktivite	.030	.020	.095	1.510	.047*	.044	.022

*Hiyerarşik Regresyon analizi *p<.05, **p<.01*

Birinci modelde, sadece Dikkat Eksikliği şiddeti değişkeni modele dahil edilmiş ve bu modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(1, 228) = 5.100$, $p < .05$). Bu modelin

açıklayıcılığı ($R^2 = .022$), benlik algısındaki varyansın yaklaşık %2.2'sinin dikkat eksikliği şiddeti ile açıklandığını göstermektedir. İkinci modelde, dikkat eksikliğine ek olarak hiperaktivite şiddeti değişkeni modele dâhil edilmiştir. Bu modelin de anlamlı olduğu görülmektedir ($F(2, 227) = 5.230, p < .01$). İkinci modele hiperaktivitenin eklenmesiyle varyansta açıklanan kısım %2.2 artmıştır ($R^2 = .022$), bu da hiperaktivite şiddeti değişkeninin modele anlamlı katkı sağladığını göstermektedir. Regresyon katsayıları incelendiğinde, hem dikkat eksikliği şiddeti hem de hiperaktivite şiddeti değişkenlerinin benlik algısını pozitif ve anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir ($p < .05$).

Tablo 10. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Şiddetinin Alt Boyutlarının Sosyal Davranışı Yordayıcı Etkisi

Model 1	B	SH	B	T	P	R²	ΔR^2
Dikkat Eksikliği	-2.300	.270	-.580	-7.940	.000*	.562	.562
Model 2							
Dikkat Eksikliği	-2.150	.260	-.550	-8.270	.000*		
Hiperaktivite	-1.100	.280	-.300	-3.930	.000*	.624	.062

*Hiyerarşik Regresyon analizi *p<.05, **p<.01*

Birinci modelde, sadece dikkat eksikliği şiddeti modele dâhil edilmiştir. Bu model anlamlıdır ($F(1, 228) = 146.500, p < .001$) ve sosyal davranıştaki varyansın %56.2'sini açıklamaktadır ($R^2 = .562$). İkinci modelde, hiperaktivite şiddeti eklenmiş ve açıklanan varyans %62.4'e çıkmıştır ($R^2 = .062$), bu da ikinci değişkenin modele anlamlı katkı sağladığını göstermektedir. Her iki değişkenin de sosyal davranışı negatif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir ($p < .001$). Bu da dikkat eksikliği ve hiperaktivite şiddeti düzeyi arttıkça sosyal davranış puanının azaldığını göstermektedir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada, 3-5 yaş grubu çocuklarda Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) şiddetinin benlik algısı ve sosyal davranış üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bulgular, DEHB düzeyinin hem benlik algısı hem de sosyal davranışlarla çeşitli yönlerde ve anlamlı düzeylerde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

5.1. Gruplararası Karşılaştırmalara İlişkin Bulguların Yorumlanması

5.1.1. Benlik Algısı, Sosyal Davranış ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Şiddetinin Cinsiyete Göre Farklılaşması

Cinsiyete göre benlik algısında anlamlı bir farklılığın bulunmaması, gelişimsel süreçte benlik yapısının yalnızca biyolojik cinsiyet temelli farklılıklarla açıklanamayacağını ortaya koymaktadır. Bu durum, Wilgenbusch ve Merrell'in (1999) cinsiyetler arasında benlik algısında tutarsız farklılıklar rapor eden meta-analitik bulgularıyla örtüşmektedir. Benlik algısı, bireyin çevresel, sosyal ve duygusal deneyimleriyle şekillenen çok boyutlu bir yapı olduğundan, yalnızca cinsiyet değişkenine indirgenmesi gelişimsel psikoloji perspektifiyle sınırlı bir bakış açısı oluşturabilmektedir (Zembat vd., 2016; Zincirkıran, 2008). Nitekim, Yağmurlu ve Sanson'un (2009) kültürel bağlamda ebeveynlik tutumları ve mizaç gibi değişkenlerin prososyal davranışlarla olan ilişkisini vurgulayan çalışmaları da benlik gelişiminin cinsiyet kadar çevresel dinamiklerden de etkilendiğini göstermektedir.

Öte yandan, sosyal davranış düzeylerinde ve DEHB şiddetinde cinsiyet temelinde gözlemlenen anlamlı farklılık, kız çocuklarının sosyal etkileşimde daha yüksek performans sergilediğine işaret etmektedir. Bu bulgu, okul öncesi dönemde sosyal becerilerin gelişiminde cinsiyete dayalı eğilimlerin belirginleştiğini ortaya koyan araştırmalarla tutarlıdır (Tatlı ve Alakoç-Pirpir, 2015). Kız çocuklarının sosyal davranışlarda daha aktif olması, erken dönemde edindikleri toplumsal rollerle ve sosyal beklentilerle ilişkilendirilebilmektedir. Kostelnik vd. (2002), kız çocuklarının erken yaşlardan itibaren daha işbirlikçi ve uyumlu davranışlara teşvik edildiğini, bunun da sosyal beceri performanslarına yansıdığını belirtmektedir.

Sosyal davranışın gelişiminde ebeveyn tutumlarının, öğretmen-çocuk ilişkilerinin ve bağlanma örüntülerinin belirleyici olduğu bulgusu, birçok çalışmada desteklenmektedir (Cousins vd., 1993; Fox vd., 1995; Yakupoğlu, 2011). Özellikle Şeremet'in (2006) çalışmasında da belirtildiği gibi, çocuğun benlik algısını etkileyen temel yapı taşlarından biri olan sosyal ilişki örüntüleri, sosyal becerilerin cinsiyete bağlı olarak farklılaşmasına da zemin hazırlamaktadır. Hartup (1989), çocuklukta kurulan sosyal ilişkilerin niteliğinin sosyal yeterlilik üzerinde belirleyici olduğunu vurgularken; Masten ve Coatsworth (1998), çocukların sosyal çevrelerinin sosyal yeterlik gelişimi açısından kritik rol oynadığını ifade etmektedir.

Sosyal davranış becerilerinin cinsiyete göre farklılaşması, sadece sosyal rollerle değil, aynı zamanda çocukların gelişimsel mizaç özellikleriyle de ilişkilidir. Belsky vd. (2001) erken dönemdeki dikkat kontrolü ve mizaç değişkenlerinin çocukların sosyal davranışları üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmaları, kız çocuklarının genellikle daha düzenleyici ve sosyal etkileşime açık mizaca sahip olduklarını ileri sürmektedir. Ayrıca Campbell vd. (1986) da davranış problemlerinin ve sosyal çekingenliğin erkek çocuklarda daha sık görüldüğünü belirtmiştir. Bu da sosyal davranış farklılıklarının yalnızca sosyal öğrenme değil, biyolojik yatkınlıklarla da şekillenebileceğini düşündürmektedir.

Toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde değerlendirildiğinde ise, erkek çocukların bireysel başarıya, kız çocukların ise sosyal ilişkilerde başarılı olmaya yönelik yönlendirilmesi, sosyal davranışlarda cinsiyet temelli bu ayrışmayı destekler niteliktedir (Çetin vd., 2003; Hops, 1983). Ayrıca Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen sosyal beceri değerlendirme sistemlerinde de sosyal davranışların cinsiyete bağlı olarak farklılaşabildiği ortaya konmuştur. Cinsiyetin benlik algısı üzerindeki etkisinin anlamlı bulunmaması, benlik gelişiminin daha çok bireysel deneyimlerle şekillendiğini düşündürürken; sosyal davranışlardaki cinsiyete dayalı farklılıklar ise toplumsal rollerin, mizaç özelliklerinin ve sosyal öğrenmenin güçlü etkilerine işaret etmektedir. Eğitim ortamlarında çocukların sosyal gelişimlerini destekleyici stratejiler geliştirilmesi, bireysel farklılıkların gözetilmesi ve cinsiyet rollerine dayalı beklentilerin yeniden yapılandırılması, sağlıklı psikososyal gelişimin temelini oluşturabileceği düşünülmektedir.

5.1.2. Benlik Algısı, Sosyal Davranış Ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Şiddetinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması

Bu araştırmada, 3-5 yaş grubundaki çocukların benlik algısı, sosyal davranış ve dehb şiddeti düzeylerinin annelerin eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Kişi sayısının gruplar arasında dengeli dağılım göstermemesinden kaynaklı olarak genellenebilirlik kısıtlı olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar hem benlik algısı hem de sosyal davranış puanlarının annelerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, ebeveyn eğitiminin çocuk gelişimi üzerindeki etkisinin mutlak ve doğrudan bir belirleyici olmayabileceğini göstermekte; çok boyutlu gelişimsel modellerin gerekliliğine işaret etmektedir (Bornstein vd., 2010).

Benlik algısı açısından değerlendirildiğinde, annelerin eğitim düzeyleri farklılık gösterse de çocukların benlik algısı puanlarının bu düzeyler arasında anlamlı biçimde değişmediği gözlenmiştir. Bu durum, benlik algısının yalnızca ebeveynin eğitsel donanımıyla değil, aynı zamanda çocuğun yaşadığı sosyal çevre, duygusal destek düzeyi, ebeveyn-çocuk etkileşim kalitesi ve öğretmen-çocuk ilişkileri gibi çevresel ve ilişkisel faktörlerle şekillendiğini ortaya koymaktadır (Harter, 2012). Özellikle erken çocukluk döneminde benlik algısının temelini oluşturan geri bildirim kaynaklarının, yalnızca ebeveyn eğitim düzeyine indirgenemeyecek kadar karmaşık bir yapıda olduğu bilinmektedir (Pomerantz ve Thompson, 2008, s. 158).

Araştırma bulguları, benlik algısında ve DEHB şiddetinde annelerin eğitim düzeyinin etkisizliğini ortaya koyarken, bu bulgu daha önce yapılan bazı çalışmaları destekler niteliktedir. Örneğin, Bradley ve Corwyn (2002), erken çocukluk dönemindeki öz-değerlendirme yapılarına dair gelişimsel süreçlerin sosyoekonomik değişkenlerden çok, ebeveynlik davranışlarının nitelikleriyle ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Eccles ve Harold (1993), ebeveynlerin akademik başarıya dair tutumlarının çocukların benlik algısını şekillendirmede eğitsel düzeylerinden daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Sosyal davranış puanlarına ilişkin analizler de benzer bir örüntü sergilemiştir. Her ne kadar bazı eğitim düzeylerinde (örneğin lisansüstü) ortalama puanlar daha

yüksek olsa da, bu farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, çocukların sosyal davranışlarının yalnızca ebeveyn eğitimiyle değil, daha geniş çevresel bağlamlarla ilişkili olduğunu göstermektedir (Bierman vd., 2008). Özellikle erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin gelişimi, çocuğun oyun ortamlarına erişimi, akran ilişkileri, okul öncesi eğitimdeki öğretmen yönlendirmeleri ve sosyal öğrenme fırsatları gibi çok sayıda faktörden etkilenmektedir (Denham vd., 2012).

Literatürde yer alan araştırmalar da sosyal davranışların gelişiminde ebeveyn eğitim düzeyinin etkisinin sınırlı olabileceğini göstermektedir. Örneğin, Hughes ve Ensor (2009), 4 yaşındaki çocukların sosyal bilişsel becerilerinin ve davranışsal düzenlemelerinin, ebeveyn eğitimi yerine ev içi sözel iletişim düzeyi ve ebeveynin zihinselleştirme kapasitesiyle daha güçlü ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Çalışma bulgularının yorumlanmasında ekolojik sistem kuramı da açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistemler kuramına göre, çocuğun gelişimi yalnızca mikrosistem (örneğin aile) içinde değil, aynı zamanda mezosistem (örneğin aile-okul etkileşimi), egzososistem (örneğin anne-babanın iş ortamı) ve makrosistem (örneğin kültürel normlar) içinde şekillenmektedir. Bu bağlamda, yalnızca annelerin eğitim düzeyine odaklanmak gelişimsel farklılıkları anlamada yetersiz kalabilmektedir.

5.1.3. Benlik Algısı, Sosyal Davranış ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Şiddetinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması

Bu araştırmada, 3-5 yaş aralığındaki çocukların benlik algısı, sosyal davranış ve DEHB şiddeti düzeylerinin, babalarının eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çocukların hem benlik algısı hem de sosyal davranış düzeyleri açısından baba eğitimi düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu bulgular, çocukların psikososyal gelişiminin yalnızca baba eğitimi gibi demografik göstergelere indirgenemeyeceğini, bunun yerine çok katmanlı etkileşimler yoluyla şekillendiğini ortaya koymaktadır (Bornstein vd., 2010, s. 213).

Çocukların benlik algısı açısından, babaların eğitim düzeylerine göre ortalama puanlarda küçük farklılıklar gözlenirse de bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı

değildir. Kişi sayısının gruplar arasında dengeli dağılım göstermemesinden kaynaklı olarak genellenebilirlik kısıtlı olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuç, benlik algısının yalnızca bilişsel destek ya da model alma gibi bilişsel düzlemde değil, aynı zamanda duygusal güvenlik, bağlanma kalitesi ve yansıtılmalı öz-değerleme süreçleri gibi psikososyal faktörlerle de şekillendiğine işaret etmektedir (Harter, 2012). Özellikle okul öncesi dönemde, çocukların benlik algısı genellikle doğrudan geri bildirimlerden ve sosyal etkileşimlerden beslenmektedir (Pomerantz ve Thompson, 2008). Bu noktada babanın eğitsel geçmişi yerine çocuğuyla geçirdiği nitelikli zaman, duygusal etkileşim sıklığı ve destekleyici tutumlarının daha belirleyici olduğu söylenebilir (Young vd., 2001, s. 1026).

Bu bulgu, daha önce yapılmış olan bazı araştırmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Lamb (2010), babaların eğitimi düzeyinden bağımsız olarak, çocuğun benlik gelişiminde etkili olan temel unsurun “aktif baba katılımı” olduğunu vurgulamıştır. Yani eğitimi yüksek bir babanın fiziksel olarak evde olup çocuğuyla ilgilenmemesi, eğitimi daha düşük bir babanın aktif katılımından daha etkili olmayabilmektedir. Bu da eğitim düzeyi gibi yapısal değişkenlerin ancak davranışsal pratiklerle bütünleştğinde çocuk gelişimi üzerinde anlamlı etki yaratabileceğini göstermektedir (Pleck, 2010, s. 99).

Sosyal davranış puanları ve DEHB şiddeti açısından da benzer bir örüntü gözlemlenmiştir. Babaların eğitim düzeyleri farklılaştıkça sosyal davranış puanlarında küçük oynamalar görölse de bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır. Bu sonuç, çocukların sosyal becerilerinin gelişiminin çok sayıda faktörün etkileşimiyle belirlendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde sosyal davranışlar; akran ilişkileri, okul öncesi eğitim ortamları, öğretmen rehberliği ve duygusal güvenlik duygusu gibi dinamiklerle şekillenir (Denham vd., 2012).

Nitekim baba eğitiminin tek başına sosyal davranış üzerinde anlamlı fark yaratmaması, Bronfenbrenner’in (1979) ekolojik sistemler kuramı açısından da değerlendirildiğinde anlaşılır hale gelmektedir. Bu kuram, çocuğun gelişimini etkileyen sistemlerin yalnızca bireysel değil; mikrosistem (aile içi ilişkiler), mezosistem (aile-okul etkileşimi), egzososistem (ebeveynin iş yaşamı), makrosistem (kültürel normlar) ve kronosistem (zaman içindeki değişim) düzeylerinde işlediğini

savunur (s. 22). Dolayısıyla, yalnızca babanın eğitim düzeyine odaklanmak, bu çok katmanlı gelişimsel sistemi açıklamakta yetersiz kalabilir (Shonkoff ve Phillips, 2000).

Araştırmanın bulguları, bazı literatürle çelişkili görünse de metodolojik farklılıklar bu uyumsuzluğu açıklamada önem taşır. Örneğin, Davis ve Friel (2001), babaların eğitim düzeyi ile çocukların davranışsal sorunları arasında anlamlı bir ilişki bulurken, bu tür çalışmalar genellikle geniş yaş aralığı ve düşük gelir düzeyine sahip örneklemle yapılmıştır. Buna karşın, bu çalışmada örneklem yalnızca 3-5 yaş grubunu kapsamakta ve genel toplumu temsil eden dengeli bir dağılım sunmaktadır. Bu nedenle, elde edilen bulgular yaş dönemine özgü gelişimsel özelliklerle uyumludur.

Ek olarak, sosyal davranışların gelişiminde model alma ve sosyal öğrenme süreçlerinin, eğitim düzeyinden ziyade gözlemlenebilir davranış örüntüleriyle ilişkilendiği bilinmektedir (Bandura, 1986). Bu bağlamda, çocuğun empati, paylaşma, yardım etme gibi sosyal davranışları kazanmasında babanın eğitim geçmişinden çok, günlük yaşamında sergilediği prososyal davranışların belirleyici olduğu öne sürülebilmektedir (Eisenberg vd., 2006).

5.2. Değişkenler Arası İlişkilere İlişkin Bulguların Yorumlanması

Araştırma bulguları, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) şiddeti ile benlik algısı ve sosyal davranış boyutları arasında ilişki örüntüsü ortaya koymuştur. DEHB ile benlik algısı arasındaki zayıf pozitif ilişki, bozukluğun tanısal semptomlarının çocukların öz-değerlendirmelerinde mutlak olumsuz bir etki yaratmadığını; bunun yerine, çocuğun içsel kaynakları ile çevresel geri bildirimlerin etkileşimi yoluyla şekillenen bir süreç olduğunu göstermektedir (Faraone, Biederman, ve Mick, 1997b). Bu durum, benlik algısının yalnızca semptom ağırlığına değil, aynı zamanda aile ve okul ortamından sağlanan destek mekanizmalarına da duyarlı olduğunu ortaya koyan önceki çalışmaları da desteklemektedir (Bradley ve Golden, 2001).

DEHB şiddeti ile genel sosyal davranış düzeyi arasındaki güçlü negatif ilişki, bozukluğun sosyal işlevselliği belirgin biçimde zayıflattığını göstermektedir.

Akranlarla kurulan etkileşimlerde görülen güçlükler ve dürtü kontrolündeki yetersizlikler, sosyal yeterlik kazanımını doğrudan sekteye uğratmakta; bu da hem olumlu sosyal becerilerin azalması hem de akran reddi riskinin artmasıyla sonuçlanmaktadır (Barkley, Fischer, ve Edelbrock, 1991; Campbell, 2002).

Olumlu sosyal davranış alt boyutuna ilişkin negatif korelasyon, DEHB tanısı konulan çocukların empatik paylaşım ve iş birliği becerilerinde anlamlı bir gerileme yaşadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, prososyal beceri eksikliğinin DEHB semptomlarıyla örtüşen düzenleyici mekanizmaların zayıflamasına bağlı olarak geliştiğini öne süren gelişimsel modellerle uyumludur (Gresham ve Elliott, 1990).

Beklentinin aksine, ilişkisel ve fiziksel saldırgan sosyal davranış boyutlarındaki negatif ilişkiler, DEHB'nin saldırganlık prototipleriyle doğrudan değil, çocukların sosyal etkileşim stratejilerindeki yetersizlikle daha çok bağlantılı olabileceğini göstermektedir. Bu sonuç, saldırganlık davranışlarının yalnızca dürtüsellikten değil; aynı zamanda çocuğun algıladığı sosyal destek, akran tepkileri ve baş etme stratejileri gibi çoklu faktörlerden beslendiğini vurgulamaktadır (Connor, 2002; Conoley ve Goldstein, 2004).

Depresif sosyal davranış alt boyutundaki zayıf negatif ilişki, DEHB'daki hiperaktivite ve dışavurumcu semptomların, geleneksel depresif geri çekilme tutumlarını maskeleyebileceğini düşündürmektedir. Bu bulgu, DEHB ile eşzamanlı görülen duygudurum bozukluklarının sosyal görünümünü farklı gösterebileceğini ortaya koyan klinik izlem çalışmalarını desteklemektedir (Chronis vd., 2003).

Benlik algısı ile depresif sosyal davranış arasındaki zayıf pozitif ilişki, benlik değerlendirmeleri yüksek olan çocuklarda dahi zaman zaman sosyal geri çekilme eğilimlerinin görülebileceğini göstermektedir. Bu durum, benlik algısının duygusal dayanıklılık ve içsel düzenleme becerileriyle birlikte ele alınması gereken çok boyutlu bir yapı olduğunu doğrulamaktadır (Belsky, Friedman, ve Hsieh, 2001).

5.3. Yordayıcı Etkilere İlişkin Bulguların Yorumlanması

5.3.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Şiddetinin Benlik Algısını Yordayıcı Etkisi

Regresyon analizi bulguları, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) belirtilerinin çocukların benlik algısı üzerindeki yordayıcı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. DEHB değişkeninin modele yaptığı katkının anlamlılığı, semptom şiddetinin bireyin öz-değerlendirme sistemine etki ettiğini ortaya koymakta; bu durum, çocuk psikopatolojisi literatüründe son yıllarda giderek artan biçimde tartışılan “psikolojik öznel deneyim” ile dışsal davranışsal semptomlar arasındaki etkileşim modellerini desteklemektedir (Owens vd., 2007).

Ancak belirleyicilik katsayısının oldukça düşük düzeyde olması ($R^2 = .032$), DEHB'nin benlik algısı üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, benlik algısının tek başına nöropsikiyatrik bir bozuklukla doğrudan belirlenen bir yapı olmadığını, aksine çok sayıda bireysel, ailesel ve çevresel faktörün etkileşimiyle şekillenen dinamik ve çok boyutlu bir psikolojik yapı olduğunu doğrulamaktadır (Harter, 2012). Özellikle çocukluk döneminde benlik algısının gelişiminde ebeveyn tutumları, akran ilişkileri, akademik başarıya yönelik geri bildirimler ve duygusal düzenleme becerileri gibi faktörlerin belirleyici olduğu çeşitli kuramsal modellerle ortaya konmuştur (Eccles vd., 1993).

DEHB puanının benlik algısını pozitif yönde yordaması, ilk bakışta paradoksal bir bulgu gibi görünse de bu sonuç, DEHB belirtilerinin bazı durumlarda çocuğun öz-değerlendirme sisteminde telafi edici mekanizmaları harekete geçirmiş olabileceğine işaret etmektedir. Nitekim literatürde, özellikle hiperaktivite baskın alt tipe sahip çocukların dışa dönüklük düzeylerinin yüksek olması ve sosyal ortamlarda dikkat çekici davranışlar sergilemeleri sayesinde benlik değerlerini dışsal geri bildirimlerle koruyabildiklerine dair bulgular mevcuttur (Hoza vd., 2004). Bu durum, bazı DEHB tanılı çocuklarda benlik algısının, semptomlarının toplumsal fark edilirliğinden çok, çevrenin bu semptomlara verdiği tepkilerle şekillendiğini göstermektedir.

Öte yandan, bulguların klinik düzeyde dikkatle yorumlanması gerekmektedir. DEHB semptomlarının pozitif bir yordayıcı rol oynaması, bu belirtilerin doğrudan

olumlu bir psikolojik işlevsellik getirdiği anlamına gelmemektedir. Aksine, bu durum çocukların kendi içsel yaşantılarını gerçeklikten sapmalı biçimde değerlendirme olasılığını gündeme getirmektedir. Gerçek benlik ve ideal benlik algıları arasında oluşabilecek uyumsuzluk, özellikle ergenlik döneminde daha belirgin hale gelerek duygusal kırılganlık ve psikolojik riskleri artırabilir (Cole vd., 2001).

Literatürde, DEHB belirtilerinin şiddeti arttıkça çocukların benlik algısında düşüş yaşandığı; dolayısıyla bu iki değişken arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu raporlanmaktadır. Ancak bu çalışmada, beklentilerin aksine DEHB şiddeti ile benlik algısı arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki elde edilmiştir. Bu sonucun, çalışmanın tanı almamış bir grupta gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Tanı almamış çocuklarda DEHB belirtileri daha hafif düzeyde veya geçici olabileceğinden, bu belirtiler benlik algısını olumsuz etkileyecek düzeye ulaşmamış olabilir.

5.3.2. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Şiddetinin Sosyal Davranışı Yordayıcı Etkisi

DEHB puanının sosyal davranışı anlamlı bir şekilde negatif yönde yordadığı görülmektedir. Bu bağlamda, dikkat eksikliği ve hiperaktivite şiddetinin benlik algısı üzerindeki etkisinin, çevresel geri bildirimlerin niteliğine, sosyal onay düzeyine ve çocuğun bu davranışlara yüklediği anlamlara bağlı olarak değişebileceği söylenebilmektedir (Wentzel, 2005).

Sonuç olarak, sosyal davranış genel bir yapı olarak benlik algısının yordayıcısı konumunda anlamlı bir yer tutsa da bu yapının alt bileşenleri tek başına ele alındığında benlik algısını açıklamada yeterli değildir. Bu bulgu, çocukların sosyal davranış repertuarlarının benlik yapılarıyla ilişkisini analiz ederken yalnızca davranışın kendisine değil, aynı zamanda davranışın bağlamsal niteliğine ve çocuğun bu davranışı nasıl anlamlandırdığına odaklanmayı gerektiren daha bütüncül bir yaklaşımı desteklemektedir. Gelişimsel süreç içerisinde benlik yapısının çok boyutlu niteliği göz önünde bulundurularak, müdahale programlarının da bireysel sosyal becerileri geliştirmenin yanı sıra benlik gelişimini destekleyecek sosyal-psikolojik çevresel faktörleri de hedeflemesi önem arz etmektedir.

6.SONUÇ

Araştırma bulguları, 3-5 yaş grubu çocuklarda DEHB şiddetinin benlik algısı ve sosyal davranış üzerinde çeşitli yönlerde etkili olduğunu göstermiştir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde, benlik algısında anlamlı bir farklılık saptanmamış; ancak kız çocuklarının sosyal davranış düzeyleri erkek çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, toplumsal cinsiyet rollerinin ve mizaç farklılıklarının sosyal davranışları etkileyebileceğini göstermektedir.

Anne ve baba eğitim durumuna göre yapılan incelemelerde, çocukların benlik algısı ve sosyal davranış düzeylerinin ebeveyn eğitim düzeyinden anlamlı biçimde etkilenmediği belirlenmiştir. Bu bulgu, ebeveyn eğitiminin çocuğun gelişiminde tek başına belirleyici olmadığını, diğer çevresel ve ilişkisel faktörlerin daha etkili olabileceğini göstermektedir.

DEHB şiddeti ile benlik algısı arasında pozitif yönde bir ilişki gözlemlenmiş, ancak bu ilişkinin zayıf düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, DEHB semptomlarının benlik algısı üzerinde doğrudan olumsuz bir etki yaratmadığını; çocuğun öz değerlendirmesinin çevresel geri bildirimlere ve bireysel telafi mekanizmalarına bağlı olarak şekillendiğini düşündürmektedir.

DEHB şiddeti ile sosyal davranış düzeyi arasında negatif yönde güçlü bir ilişki bulunmuştur. DEHB semptomları arttıkça olumlu sosyal davranışlarda azalma olduğu; ilişkisel ve fiziksel saldırganlık ile depresif sosyal davranışlarda ise karmaşık örüntülerin ortaya çıktığı görülmüştür. Bu bulgular, DEHB'nin sosyal işlevselliği özellikle olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Regresyon analizi sonuçları, DEHB şiddetinin benlik algısını ve sosyal davranışı anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Ancak benlik algısını açıklama gücü sınırlı kalmış, sosyal davranış üzerinde ise daha belirgin bir yordayıcı etki göstermiştir.

7. ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, çocukların erken dönemde benlik algısı ve sosyal davranışlarının daha iyi anlaşılabilmesi için çocuklarla yapılan çalışmaların artırılması büyük önem taşımaktadır. Özellikle 3-5 yaş arası çocukların gelişimsel özelliklerine odaklanan araştırmaların çoğaltılması, bu dönemde ortaya çıkan davranışsal ve psikolojik değişimlerin daha ayrıntılı incelenmesine olanak sağlayacaktır. Ayrıca, ebeveynlerin eğitim düzeyinin yanı sıra, çocuklarla kurdukları etkileşim kalitesi, duygusal destek düzeyi ve sosyal çevrenin etkisi gibi faktörlerin de detaylı şekilde araştırılması gerekmektedir. Sosyal davranışlarda cinsiyete bağlı farklılıkların gözlemlenmesi, bu alandaki çalışmaların daha spesifik ve derinlemesine yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda, çocuk gelişiminde biyolojik ve toplumsal cinsiyet rollerinin etkilerini daha kapsamlı inceleyen araştırmalar yapılması önerilmektedir. Bunun yanında, Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler yaklaşımı çerçevesinde, çocukların içinde bulunduğu mikrosistem, mezosistem ve makrosistem gibi çevresel etmenlerin birbirleriyle etkileşimleri göz önünde bulundurularak çok katmanlı araştırmaların artırılması yararlı olacağı düşünüldüğünden önerilmektedir. Erken yaşta sosyal becerilerin ve benlik algısının desteklenmesi amacıyla, okul öncesi eğitim programları ve ailelere yönelik bilinçlendirme çalışmaları geliştirilmesi önerilmektedir. Son olarak, farklı kültürel bağlamlarda benlik algısı ve sosyal davranış gelişimini karşılaştırmalı olarak ele alan çalışmaların yapılması, çocuk gelişiminin evrensel ve kültürel boyutlarının daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu öneriler, çocukların gelişim sürecine ilişkin bilgi birikimini artırmak ve erken müdahale yöntemlerini güçlendirmek adına önemli katkılar sunacağı öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2010). Deficient emotional self-regulation: A core component of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of ADHD & Related Disorders*, 1(1), 5–37.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Biederman, J., & Faraone, S. V. (2005). Attention deficit hyperactivity disorder. *The Lancet*, 366(9481), 237–248. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)66915-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)66915-2)
- Blair, R. J. R. (2013). The neurobiology of psychopathic traits in youth. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(11), 786–799.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 779–862). New York: Wiley.
- Crick, N. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317–2327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01859.x>

Crick, N. R., Casas, J. F. & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool, *Developmental Psychology*, 33(4), 579-588.

Çorapçı, F. (2008). The role of child temperament on Head Start preschoolers' social competence in the context of cumulative risk. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.10.003>

Demir, H. (2004). Eğitim araştırmaları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 14(2).

Demircioğlu Karagöz, D., Yıldız, A., & Tuncel, S. (2023). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan çocuklarda kombine egzersiz eğitiminin fiziksel uygunluk, akademik başarı ve sosyal ilişkiler üzerine etkisi. *Journal of Education, Theory and Research*, 9(1), 15–30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jetr/issue/82099/1258411>

Demoulin, D. F. (1999). A personalized development of self-concept for beginning readers. *Journal of Education*, 20(1), 14.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614–637). The Guilford Press.

Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39(2), 349.

Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2014). Multidimensionality of prosocial behavior: Rethinking the conceptualization and development of prosocial behavior. *Developmental Review*, 34(4), 242–268. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.01.001>

- Erbay, E., & Şahin, F. T. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 253–266. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3903>
- Erden, S. (2025). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ve çocuklarda sosyal beceri gelişimi. Erişim adresi: <https://www.semiherden.com/dikkat-eksikligi-ve-hiperaktivite-bozuklugu>
- Erşan, E. E., Doğan, O., Doğan, S., & Sümer, H. (2004). The distribution of symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder in school-age children in Turkey. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(6), 354-361. <https://doi.org/10.1007/s00787-004-0391-1>
- Eskil, E. Ö. (2020). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu derecelendirme ölçeği-IV okul öncesi sürümü Türkçe versiyonu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi.
- Esser, G., Schmidt, M. H., & Woerner, W. (1990). Epidemiology and course of psychiatric disorders in school-age children: Results of a longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(2), 243-263. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1990.tb00262.x>
- Ferretti, L. K., Manzoni, G. M., & Molteni, M. (2019). Social functioning in children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: A review of current literature. *Frontiers in Psychology*, 10, 828. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6430168/>
- Gökler, B., Ünal, F., Pehlivanürk, B., Cengel, E., Akdemir, D., & Taner, Y. (2004). Reliability and validity of Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School Age Children—Present and Lifetime Version—Turkish Version (K-SADS-PL-T). *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 11(2), 109-116.

- Griggs, M. S., Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Kidder Ashley, P., & Ballard, M. (2009). Student-teacher relationships matter: Moderating influences between temperament and preschool social competence. *Psychology in the Schools*, 46(6), 553–567. <https://doi.org/10.1002/pits.20487>
- Güler Yıldız, T., & Kutlu, O. (2015). Okul öncesi dönemde benlik algısının gelişimi ve etkileyen faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(1), 139–160. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001325
- Hinshaw, S. P. (2002). Is ADHD an impairing condition in childhood and adolescence? Inattention, impulsivity, and hyperactivity as predictors of peer problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(5), 411–423. <https://doi.org/10.1023/A:1016321220055>
- Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2016). Social and emotional learning: A critical appraisal. *SAGE Publications*.
- Hoza, B., Hinshaw, S. P., & Arnold, L. E. (2005). *The Impact of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder on Social Functioning*. *Clinical Psychology Review*, 25(4), 1073-1102.
- Kazdin, A. E. (1997). Practitioner review: Psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(2), 161-178.
- Kofler, M. J., Rapport, M. D., & Bolden, J. (2013). *Attention-deficit/hyperactivity disorder and social problems: A review of the literature*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(4), 545-557.
- Jensen, C. M., & Steinhausen, H. C. (2015). Comorbid mental disorders in children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder in a large nationwide study. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 7(1), 27-38. <https://doi.org/10.1007/s12402-014-0151-4>

- Kapçı, E. G. (1998). Okul öncesi davranış ölçeğinin Türk çocuklarına uyarlanması ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 5(1), 9–15.
- Kargı, E., & Erkan, S. (2004). Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 135–144.
- Kavurma, M. (2023). DEHB tanısı almış çocuklara yönelik sosyal beceri eğitiminin yaşam kalitesine etkisi. *Turkish Journal of Child and Youth Mental Health*, 2(1), 55–72. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tjcl/article/1344456>
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343–354. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.343>
- Malik, G., Balda, S., & Punia, S. (2006). Positive social behaviour as related to home environment and peer group relationship of children. *Journal of Human Ecology*, 19(2), 115–119. <https://doi.org/10.1080/09709274.2006.11905879>
- Matthys, W., Cuperus, J. M., & Engeland, H. V. (1998). Deficient social problem-solving in boys with ODD/CD, with ADHD, and with both disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37(3), 311–321. <https://doi.org/10.1097/00004583-199803000-00015>
- Mikami, A. Y., Hinshaw, S. P., & Lencar, M. J. (2010). *The impact of attention-deficit/hyperactivity disorder on peer relationships*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(5), 639–649.
- Mize, J., & Cox, M. J. (1990). Social knowledge and social competence: Number and quality of strategies as predictors of peer behavior. *Journal of Genetic Psychology*, 151(1), 117–127. <https://doi.org/10.1080/00221325.1990.9914642>
- Maedgen, J. W., & Carlson, C. L. (2000). Social functioning and emotional regulation in the attention deficit hyperactivity disorder subtypes. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 30–42. https://doi.org/10.1207/S15374424jccp2901_4

- Melnick, S. M., & Hinshaw, S. P. (2000). Emotion regulation and parenting in ADHD and comparison boys: Linkages with social behaviors and peer preference. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(1), 73–86. <https://doi.org/10.1023/A:1005174102794>
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior. *Psychological Review*, 100(4), 674.
- Oktay, B., & Batigün, A. D. (2014). Aleksitimi: Baglanma, Benlik Algisi, Kisilerarasi Iliski Tarzlari ve Öfke. *Turk Psikoloji Yazilari*, 17(33), 31.
- Özcan, Z. Ç., Eren Gümüş, A., & Kotil, Ç. (2009). Purdue okul öncesi çocukları için benlik kavramı ölçeğinin yapı geçerliği. *Eğitim Bilimler ve Uygulama Dergisi*, 8(16), 2-22.
- Öztürk, A. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal yeterlik ve ebeveyn çocuk sistemi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Öztürk, S. G., & Duyan, V. (2019). Sosyal davranışın okul öncesi dönemdeki benlik algısı üzerindeki rolü: Öğretmen görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 52–69. <https://doi.org/10.24130/eccdj.494119>
- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2017). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan çocuklarda duygu düzenleme, empati ve prososyal davranış düzeylerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/207741>
- Quiggle, N. L., Garber, J., Panak, W. F., & Dodge, K. A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63(6), 1305–1320. <https://doi.org/10.2307/1131557>

- Quinn, P. O., & Wigal, T. (2016). *A guide to attention-deficit hyperactivity disorder treatment*. Guilford Press.
- Parker, J. D. A., Majeski, S. A., & Collin, V. T. (2004). ADHD symptoms and personality: Relationships with the five-factor model. *Personality and Individual Differences*, 36(5), 977–987. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00165-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00165-7)
- P. van Stralen, J. (2014). Combination and switching of stimulants in children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder in Quebec. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 23(3), 157-166.
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A., & Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationships between social problem-solving strategies and social behavior in aggressive and non-aggressive adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43(1), 41–49. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00266>
- Pickover, G. S. (2006). Collaborative interventions for children with attention-deficit hyperactivity disorder: Using systems of care. *Psychology in the Schools*, 43(5), 567–573. <https://doi.org/10.1002/pits.20161>
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. History, theory, and methods* (pp. 103–128). Wiley.
- Plumber, D. M. (2011). *Benlik saygısı çocuklarda nasıl geliştirilir?* Sistem Yayıncılık.
- Patterson, G. R. (2002). *The early development of coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Pianta, R. C., & La Paro, K. M. (2003). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual: Preschool*. Paul H. Brookes Publishing.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349–367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>

- Rathus, S. A. (2006). *Childhood voyages in development* (3rd ed.). Thomson Wadsworth.
- Riley, D., San Juan, R. R., Klinkner, J., & Ramming, A. (2008). *Social and emotional development*. Redleaf Press.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 283–323). Springer.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 619–700). Wiley.
- Shure, M. B. (2001). I Can Problem Solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem-solving program for children. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 3–14. https://doi.org/10.1300/J007v18n03_02
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (M. Şahin, Çev.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2012’de yayımlanmıştır).
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Shaw, P., Stringaris, A., Nigg, J., & Leibenluft, E. (2014). Emotion dysregulation in attention deficit hyperactivity disorder. *American Journal of Psychiatry*, 171(3), 276–293. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2013.13070966>
- Skowron, E. A. (2005). Parent differentiation of self and child competence in low-income urban families. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 337–346. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.3.337>

- Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme* (M. Şahin & M. Artıran, Çev.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2008’de yayımlanmıştır).
- Sümer, N., & Şendağ, M. A. (2009). Orta Çocukluk Döneminde Ebeveynlere Bağlanma, Benlik Algısı ve Kaygı. *Turkish Journal of Psychology/Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63).
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84–96. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00051>
- Şen, M., & Arı, M. (2011). Reliability and validity study of the preschool social behavior scale-teacher form. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 44(2), 1-28.
- Şenol, S. (2008). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu. *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı* (s. 293–311). Hekimler Yayın Birliği.
- Takahashi, K., Miyawaki, D., Suzuki, F., Mamoto, A., Matsushima, N., Tsuji, H., Horino, A., Ballas, P. A., & Kiriike, N. (2007). Hyperactivity and comorbidity in Japanese children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 61(3), 255-262. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1819.2007.01620.x>
- Waschbusch, D. A., Craig, S., Pelham, W. E., & King, S. (2007). The role of aggression in peer relations of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 10(4), 329–337. <https://doi.org/10.1177/1087054706288113>
- Webster-Stratton, C., & Lindsay, D. W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(1), 25–93. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2801_3

Werner, N. E., & Crick, N. R. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development*, 13(4), 495–514. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00280.x>

Wehmeier, P. M., Schacht, A., & Barkley, R. A. (2010). Social and emotional impairment in children and adolescents with ADHD and the impact on quality of life. *Journal of Adolescent Health*, 46(3), 209–217. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.09.009>

Whirter, J. M., & Acar, N. V. (2000). *Ergen ve çocukla iletişim*. US-A Yayınları.

Zembat, R., Koçyiğit, S., Yavuz, E. A., & Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların Benlik Algısı, Mizaç ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 548-567.

EKLER

EK 1: Bilgilendirilmiş Onam Formu

BİLGİLENDİRME FORMU

LÜTFEN BU DOKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Ebru Aktaş tarafından yürütülen “3-5 Yaş Grubu Çocuklarda Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Şiddetinin Benlik Algısı ve Sosyal Davranış Üzerindeki Etkisi” başlıklı **araştırmaya çocuğunuz adına formda yer alan sorulara yanıt vermeniz için** davet ediyoruz.

Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkına sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

ÇALIŞMANIN AMACI:

Araştırmanın Amacı: 3-5 Yaş grubundaki çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) şiddetinin benlik algısı ve sosyal davranış üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır.

DEHB, çocuklukta bilişsel işlevlerin yanı sıra sosyal ilişkiler, duygusal düzenleme ve benlik algısı üzerinde de etkili olan bir nörogelişimsel bozukluktur. Erken yaşlarda bu etkilerin belirlenmesi, bireyin sağlıklı gelişimi ve ilerleyen yaşlardaki sosyal uyum sorunlarının önlenmesi açısından önemlidir. Bu araştırma, 3-5 yaş aralığındaki çocuklarda DEHB'nin etkilerini inceleyerek literatüre katkı sağlamayı ve erken müdahale stratejileri geliştirmeye zemin oluşturmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Ne İçin Yapıldığı: ☐ Özgün araştırma ☒ Tez çalışması

Araştırmanın Öngörülen Süresi (Araştırma takviminde öngörülen süre): 2ay

Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: 200

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Beylikdüzü Belediyesi Gündüz Çocuk Bakımevleri

İŞLEM:

Bu araştırma tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır ve yaklaşık 30 dakika sürmesi planlanmaktadır. Çalışma kapsamında, velilerin onam formunu imzaladıktan sonra kişisel bilgilerini içeren yaklaşık 1. 5 dakika süren demografik formu anket aracılığı ile doldurması,

çocuğun eğitiminden sorumlu öğretmenin sosyal davranış ve DEHB şiddeti (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu şiddeti) ile ilgili değerlendirmeleri sınıf içerisindeki gözlemine bağlı olarak yaklaşık 4 dakika süren anket aracılığı ile yapması beklenmektedir. Bu sonuçlar tanı koymak amacıyla yapılmamaktadır, belirtilerin şiddeti (derecesi) ölçülmektedir. Purdue Okul Öncesi Çocukları İçin Benlik Kavramı Ölçeği testinin Psikolog Ebru Aktaş tarafından çocuklara psikolog odasında bireysel olarak kartlar gösterilerek kendilerine en yakın kartın ifade edilmesi veya gösterilmesi şeklinde uygulanması ve yaklaşık 25 dakika sürmesi, çocuğun dikkatinin dağılması durumunda iki oturuma bölünerek gerçekleşmesi beklenmektedir. Katılımcılardan, ankette yer alan sorulara dürüst ve eksiksiz yanıt vermeleri, böylece araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlamaları istenmektedir. Araştırmada çocuğa yönelik olumsuz bir etki yaratacak hiçbir risk bulunmamaktadır.

GİZLİLİK:

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak, kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Elde edilecek olan veriler bilgisayar ortamında şifreli bir biçimde korunacak ve araştırmanın ardından silinerek yok edilecektir.

KATILIM AYRILMA: Araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayalıdır.

Ayrılmak istediğiniz zaman araştırmayı sonlandırabilirsiniz.

Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz.

SORUMLU ARAŞTIRMACI / DANIŞMAN

	Adı Soyadı	Tel/GSM	E-Posta	Kurumsal Adres
Sorumlu Araştırmacı	EBRU AKTAŞ			
Araştırmacı (Katılımcı ile bire bir çalışacak olan)	EBRU AKTAŞ			
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Fatma Kayım			

ÇALIŞMAYA KATILIM ONAYI:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım.

Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı.

Çalışma ile ilgili soru sorma ve tartışma imkânı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım.

Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.

Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya **kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.**

	Adı-Soyadı (Kendi el yazısı ile)	İmza	Tarih
Katılımcı			
Veli veya Vasinin (Varsa) (Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin)			
Araştırmacı (Katılımcı ile bire bir çalışacak olan)			

EK 2: Demografik Bilgi Formu

Bu form, çocuğunuzun demografik bilgilerini toplamak amacıyla kullanılacaktır. Verdiğiniz bilgiler tamamen isimsiz olacak ve yalnızca araştırma için kullanılacaktır. Lütfen her soruyu dikkatlice yanıtlayınız.

1. Çocuğunuzun Cinsiyeti:

- ☐ Erkek
- ☐ Kız

2. Çocuğunuzun Doğum Tarihi (gün/ay/yıl şeklinde):

3.Çocuğunuzun Eğitim Kurumu:

- ☐ Beylikdüzü Belediyesi Gündüz Çocuk Bakımevi
- ☐ Diğer (Lütfen belirtiniz): _____

4.Çocuğunuzun Kardeş Sayısı (Kendisi Hariç)

- ☐ Kardeşı yok
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 ve üzeri

5.Çocuğunuzun Kaçınıcı Çocuk

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 ve üzeri

6. Anne Eğitim Durumu:

- ☐ İlkokul
- ☐ Ortaokul
- ☐ Lise
- ☐ Üniversite
- ☐ Yüksek Lisans
- ☐ Doktora

7. Baba Eğitim Durumu:

- ☐ İlkokul
- ☐ Ortaokul
- ☐ Lise
- ☐ Üniversite
- ☐ Yüksek Lisans
- ☐ Doktora

8. Anne ve Baba Evlilik Durumu:

- ☐ Evet, evliyiz

- ☐ Hayır, boşandık
☐ Diğer (Lütfen belirtiniz): _____

9. Ailenin Toplam Geliri (Aylık):

- ☐ 0-22.104 TL (Düşük Gelir Grubu)
☐ 22.105-44.210 TL (Alt Orta Gelir Grubu)
☐ 44.211-66.315 TL (Üst Orta Gelir Grubu)
☐ 66.316 TL ve üstü (Yüksek Gelir Grubu)

10. Ailede Yaşayan Diğer Kişiler:

- ☐ Sadece anne ve baba
☐ Bir veya daha fazla kardeş
☐ Diğer akrabalar (Lütfen belirtiniz): _____

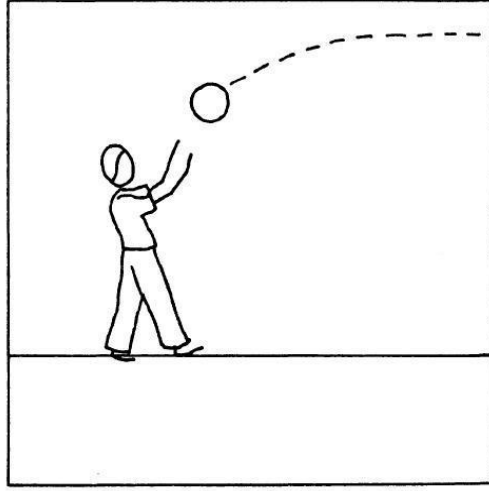


EK 3: Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluk Şiddeti Ölçeği

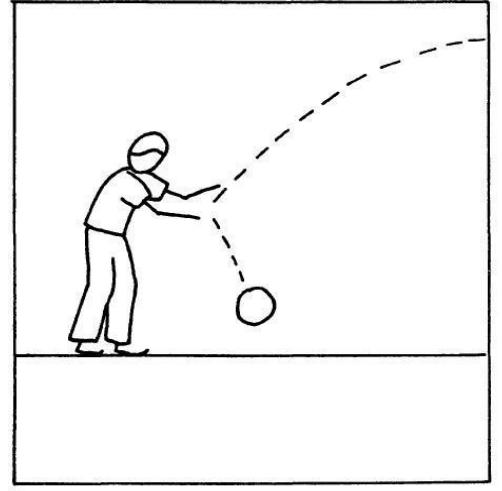
Son 6 ay içerisinde çocuğun davranışını en iyi tarif edeni işaretleyiniz.
(Puan Yükseldikçe DEHB şiddeti artar.)

		Asla veya nadiren	Bazen	Sık sık	Çok sık
1	Dikkatini ayrıntılara veremez (yani, faaliyetler arasında acele eder, dikkatsiz hatalar yapar).	0	1	2	3
2	Elleri ve ayakları kıpır kıpırdır veya oturduğu yerde kıvrılır (ellerini ve ayaklarını sallar, tempo tutar, hafif hafif bir yerlere vurur).	0	1	2	3
3	Görevlerde veya oyun etkinliklerinde dikkatini sürdürmekte zorluk çeker.	0	1	2	3
4	Sınıftaki sırasında, yemeklerde veya yerinde oturması beklenen diğer durumlarda yerinde oturmaz.	0	1	2	3
5	Biriyle konuşulduğunda dinliyormuş gibi görünmez (sizinle iletişime geçmez).	0	1	2	3
6	Olağan dışı koşuşturur veya nesnelere tırmanır.	0	1	2	3
7	Talimatlara uymaz veya verilen görevleri tamamlayamaz (yani, "üst kata çık, ayakkabılarını ve çoraplarını getir", geçişlerinde zorluk çeker).	0	1	2	3
8	Sessizce oyun oynamakta zorluk çeker (yalnız veya gruplar halinde).	0	1	2	3
9	Görevleri ve faaliyetleri organize etmekte zorluk çekmektedir (yani, bir etkinlik seçme, malzemeleri alma, yönergeleri sırayla yapma).	0	1	2	3
10	Hareket halindeyken motor takılmış gibi davranır.	0	1	2	3
11	Sürekli zihinsel çaba gerektiren işlerden kaçınır (yani, yap bozlar, ABC'yi öğrenme, adını yazma).	0	1	2	3
12	Çok konuşur.	0	1	2	3
13	Görevler veya etkinlikler için gerekli olan şeyleri kaybeder (eldivenler, ayakkabılar, sırt çantası).	0	1	2	3
14	Soru tamamlanmadan cevapları verir.	0	1	2	3
15	Dikkati kolay dağılır.	0	1	2	3
16	Sırasını beklemekte zorluk çeker.	0	1	2	3
17	Günlük aktivitelerde unutkanır. (Kağıtları unuttur, verilen komutları unuttur.)	0	1	2	3
18	Başkalarını rahatsız eder veya müdahale eder.	0	1	2	3

EK 4: Benlik Algısı Ölçeği
(Puan Yükseldikçe Benlik Algısı Artar.)

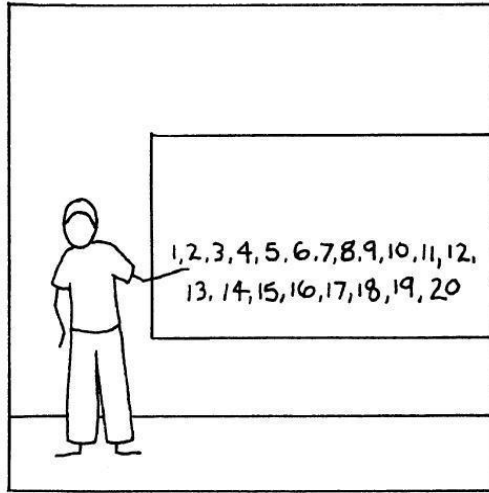


Bu çocuk, bir topu çok iyi yakalayabilir.

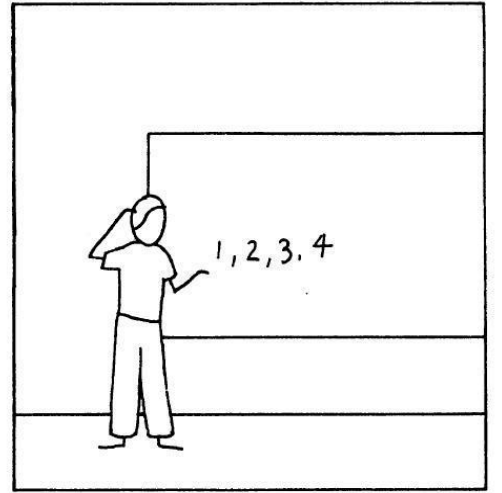


Bu çocuk, bir topu çok iyi yakalayamaz.

(1)

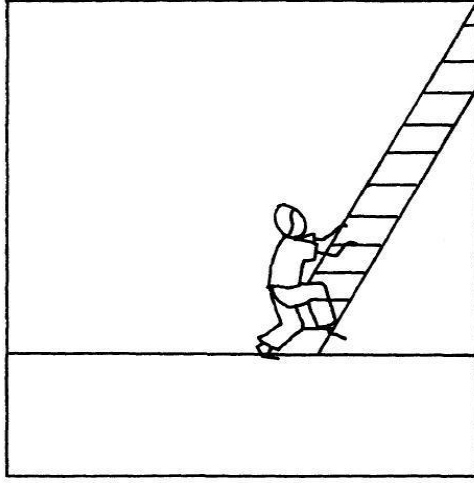


Bu çocuk yirmiye kadar sayabilir.

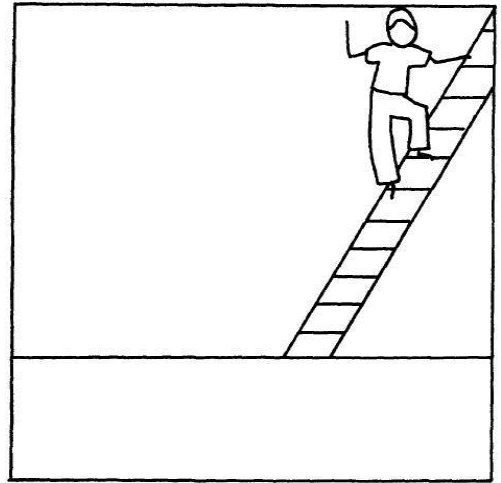


Bu çocuk yirmiye kadar sayamaz.

(2)

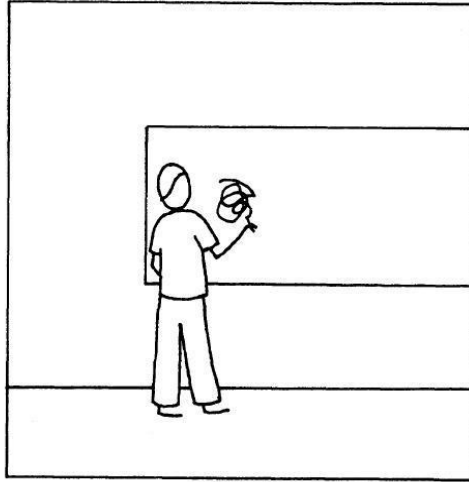


Bu çocuk fazla yükseğe tırmanamaz.

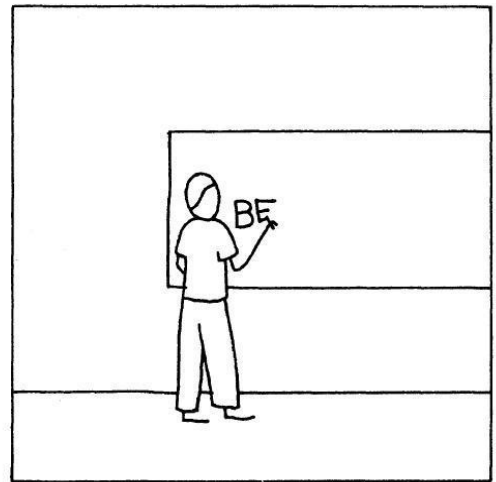


Bu çocuk yükseğe tırmanabilir.

(3)



Bu çocuk, adını yazamaz.

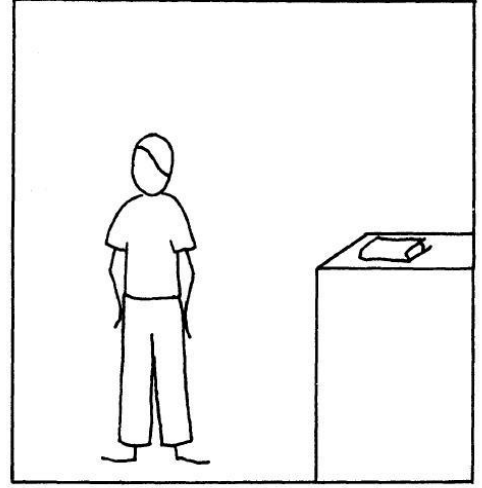


Bu çocuk, adını yazabilir.

(4)

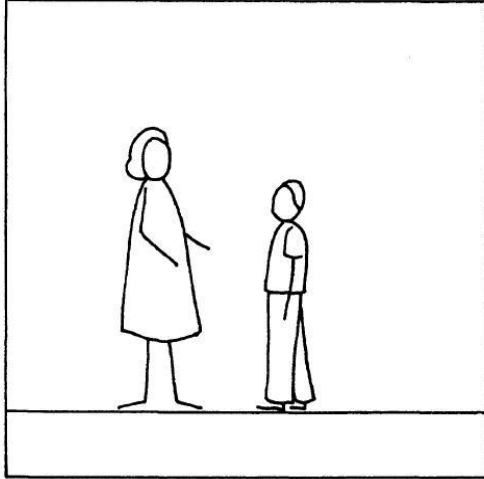


Bu çocuk, okumayı öğrenmeye çalışır.

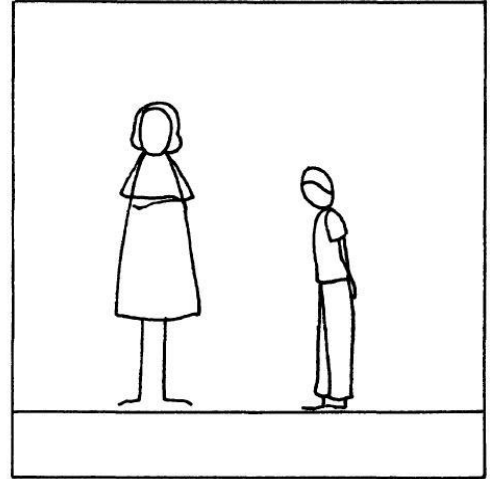


Bu çocuk, okumayı öğrenmeye çalışmaz.

(5)

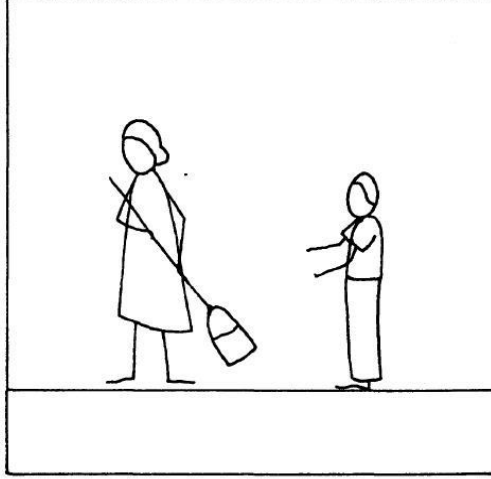


Bu çocuğun annesi ona, iyi bir çocuk olduğunu söyler.

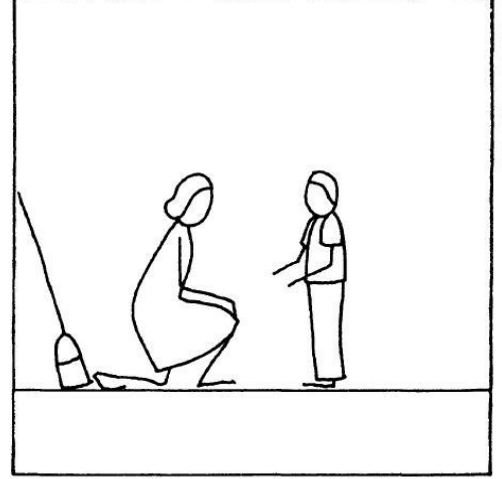


Bu çocuğun annesi ona, iyi bir çocuk olduğunu söylemez.

(6)

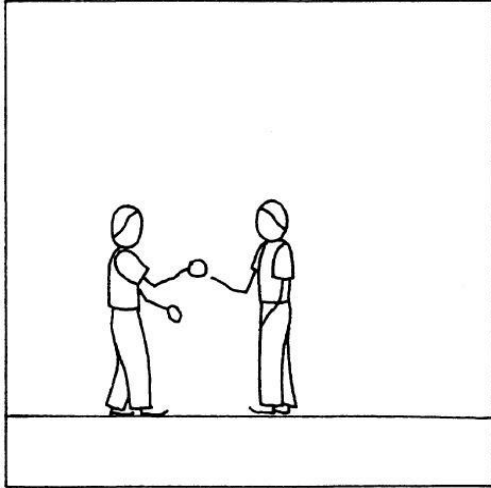


Bu çocuğun annesi, çocuk onunla konuştuğu zaman, onunla ilgilenmez.

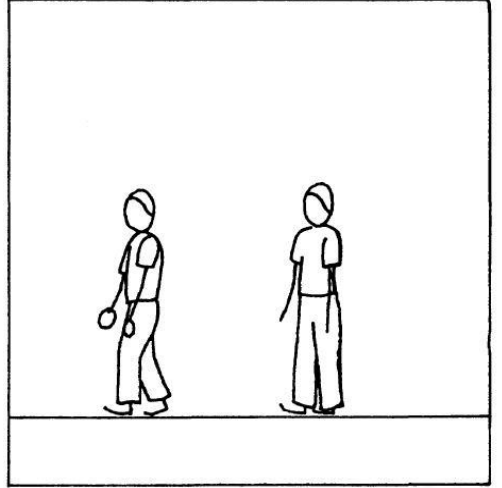


Bu çocuğun annesi, çocuk onunla konuştuğu zaman, ona ilgi gösterir.

(7)

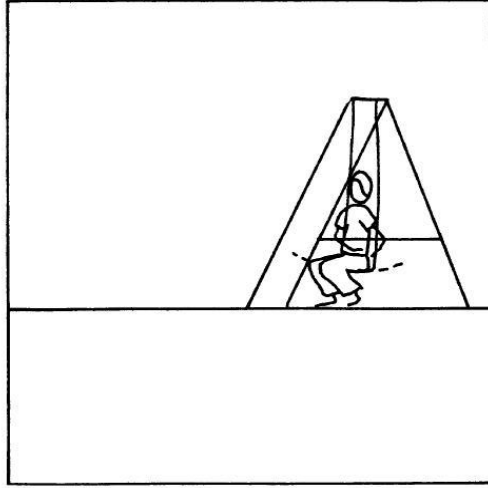


Bu çocuk, arkadaşına kurabiye verir.

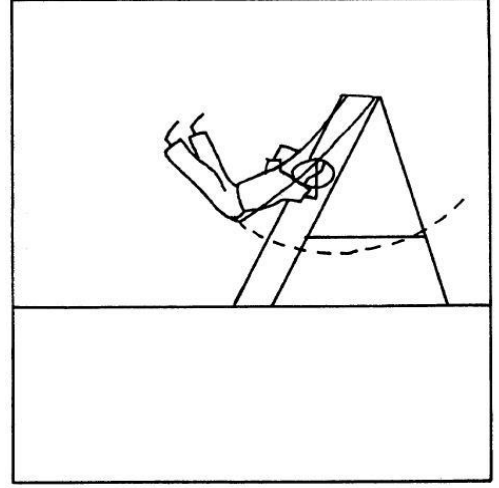


Bu çocuk, arkadaşına kurabiye vermez.

(8)

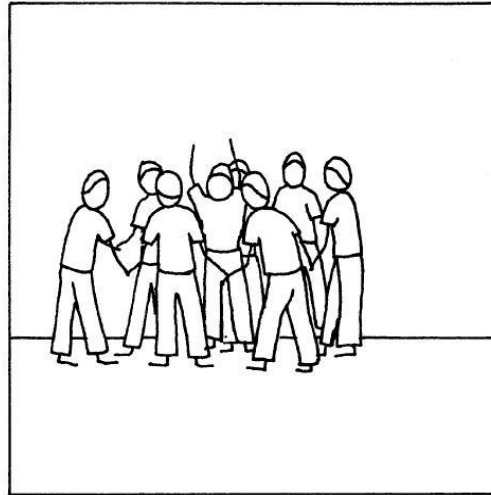


Bu çocuk, salıncakla çok yükseğe sallanmaktan hoşlanmaz.

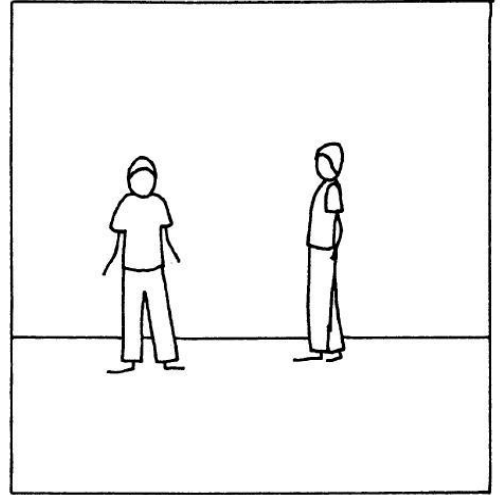


Bu çocuk, salıncakla yükseğe sallanmaktan hoşlanır.

(9)

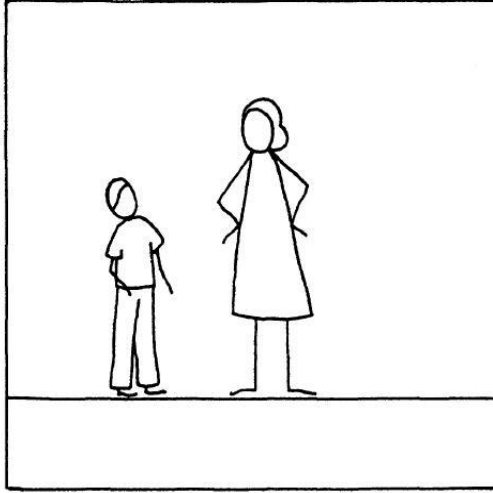


Bu çocuğun oyununa, birçok erkek ve kız katılır.

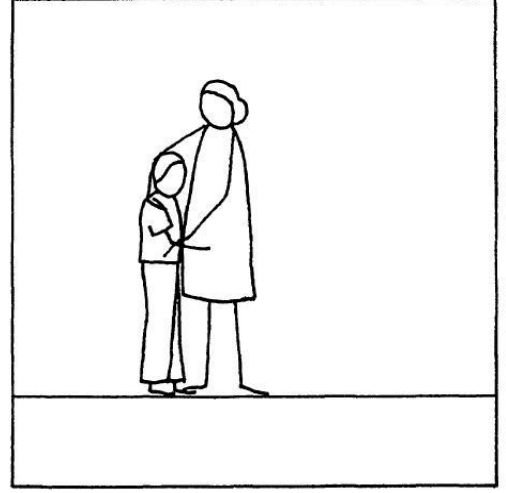


Bu çocuğun oyununa, çok az erkek ve kız katılır.

(10)

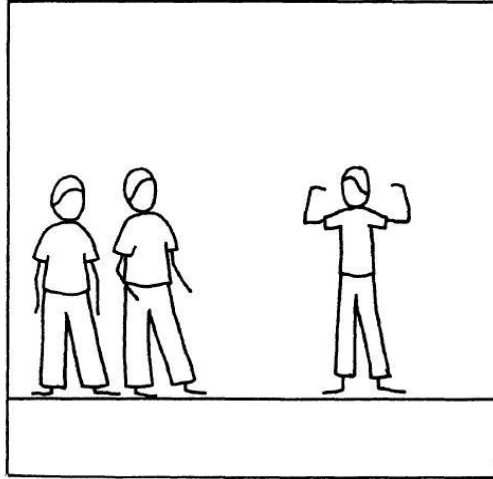


Bu çocuğun annesi, ona çok kızgındır.

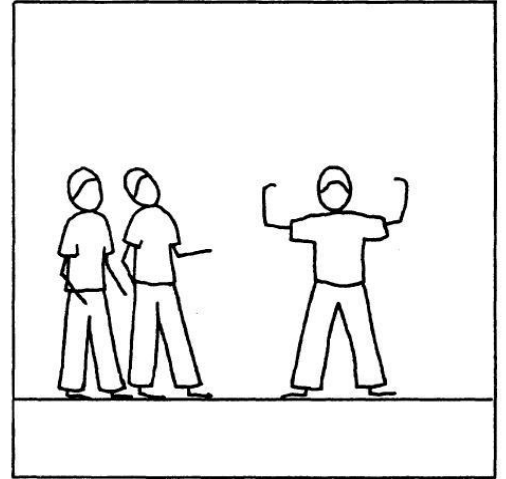


Bu çocuğun annesi, ona çok fazla kızgın değildir.

(11)

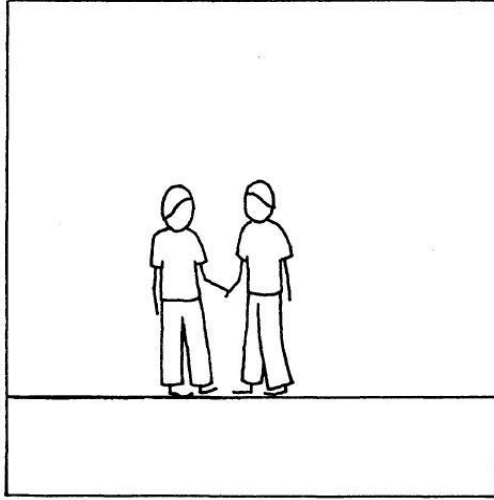


Erkekler ve kızlar, bu çocuğun güçsüz olduğunu düşünürler.

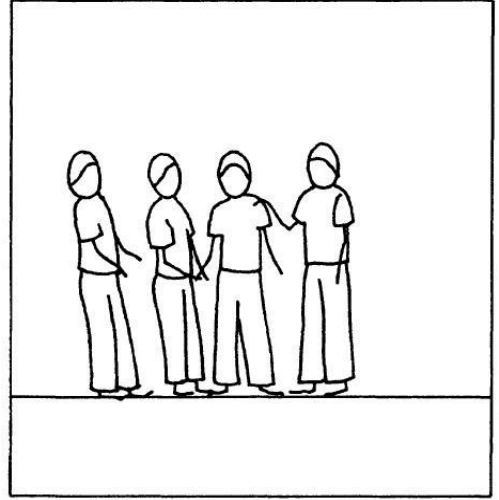


Erkekler ve kızlar, bu çocuğun güçlü olduğunu düşünürler.

(12)

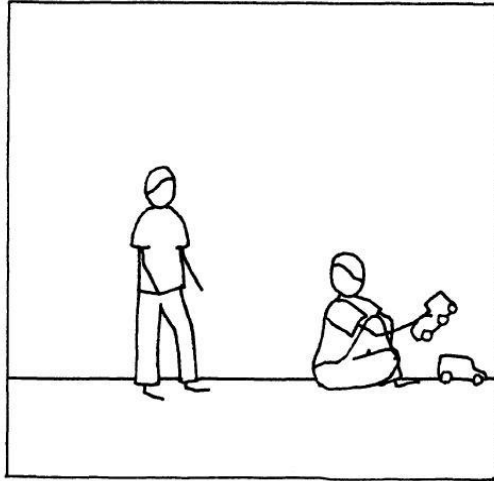


Bu çocuğun, sadece birkaç arkadaşı vardır.

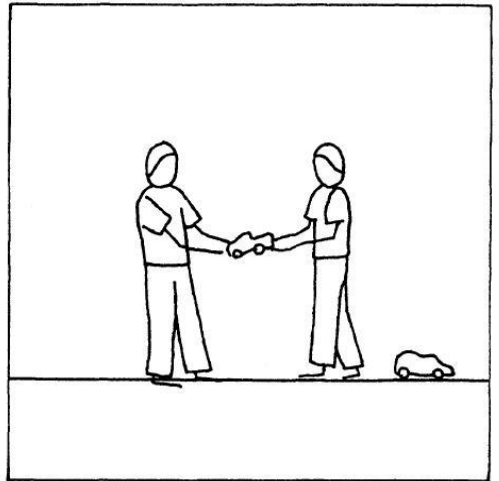


Bu çocuğun bir sürü arkadaşı vardır.

(13)

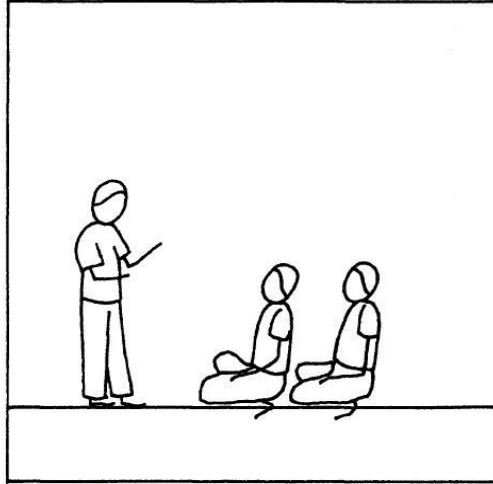


Bu çocuk, oyuncaklarını diğer erkeklerle ve kızlarla paylaşmaz.

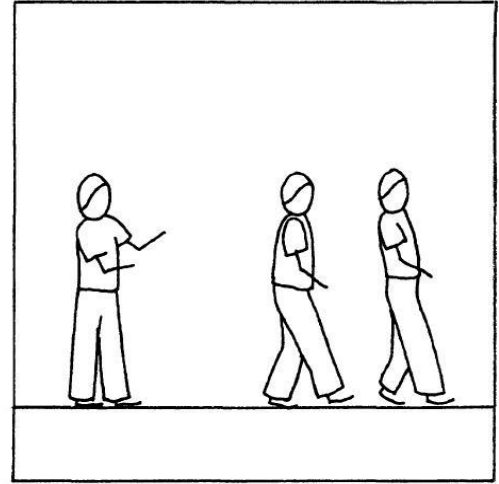


Bu çocuk, oyuncaklarını diğer erkeklerle ve kızlarla paylaşır.

(14)

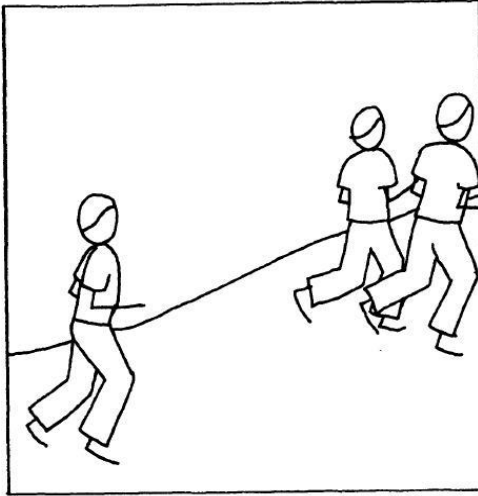


Erkekler ve kızlar, bu çocuğun anlattığı hikayeleri severler.

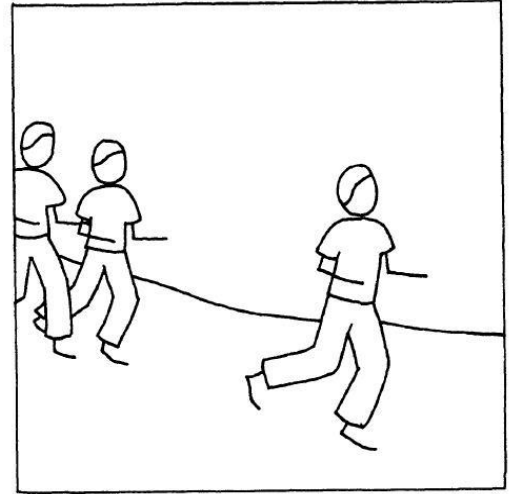


Bu çocuk, erkeklerin ve kızların sevdiği hikayeler anlatmaz.

(15)



Bu çocuk, diğer erkek ve kızlardan daha hızlı koşamaz.



Bu çocuk, diğer erkek ve kızlardan daha hızlı koşabilir.

(16)

Ölçek, küçük çocuklara test uygulamanın genel ölçütleri konusunda yeterli bilgi sahibi olan bir uygulamacının, bireysel olarak uygulaması amacıyla geliştirilmiştir.

Testin uygulanması için, yuvada devam eden grup etkinliklerinin dikkat dağıtıcı etkilerinden uzak, küçük ve sessiz bir oda tercih edilmelidir. Odada, küçük bir masa ve iki sandalye bulunmalıdır. Uygulamacı, ölçeğin yanında, çocuğun yanıtlarını kaydetmek için puanlama kağıdını ve bir kurşun kalem de hazır bulundurmalıdır.

Uygulamacı, çocuğu küçük bir masaya oturtur ve kendisi de yanına oturur. Dostça bir ilişki kurma amaçlı kısa bir konuşmadan sonra, uygulamacı çocuğa bilgi verir: “Bu, iki çocuk ile ilgili bir oyun. Ben onlarla ilgili bir hikaye anlatırken, beni dikkatlice dinle. Daha sonra bana, hangi çocuğun sana daha çok benzediğini söyle.”

Uygulamacı, test kitapçığındaki ilk maddeyi açar ve her defasında ilgili resimdeki çocuğu gösterip “bu çocuk” diyerek, her iki tanımını da okur. Uygulamacı, herhangi birinin toplum tarafından daha kabul edilir olduğunu ima etmekten kaçınmak için, her iki alternatifini okurken de aynı tonlama ve vurguları kullanmaya dikkat etmelidir. Daha sonra uygulamacı, şu soruyu sorar: “Bu çocuklardan hangisi sana en fazla benziyor?”

Uygulamacı, çocuğun yanıtının ardından, “Peki” ya da “Hımm” ve benzeri, değerlendirme ve yorumlama amaçlı olmayan tepkiler verebilir. (Uygulamacı, olumlu yanıtları olduğu kadar, olumsuz yanıtları da kabullenmeye dikkat etmelidir ve bunu yaparken, çocuğa, verilen yanıtın istenilen ya da istenilmeyen nitelikte olduğunu hissettirecek değerlendirci bir tonlamadan kaçınmalıdır.) Eğer çocuk yanıt veremezse, uygulamacı şu soruyu sorar: “Bu çocuklardan hangisi sana en fazla benziyor? Göster bana.” Eğer çocuk, uygulamacı maddenin tamamını okumadan, resimlerden birine işaret ederse, uygulamacı şöyle demelidir: “Bekle, ve yanıtlamadan önce hikayenin tamamını dinle.” Uygulamacı, çocuğun yanıtını kaydeder ve şöyle diyerek diğer madde ile devam eder: “Ve şimdi bir başka hikaye.” Eğer çocuk çok yorulursa veya dikkati dağılırsa, test iki ayrı oturumda verilebilir.

PUANLAMA

Testi puanlarken, eğer çocuk daha olumlu seçeneği seçerse, o madde için bir puan verilir. Daha az olumlu (ya da olumsuz) seçeneği seçerse, o madde için sıfır puan verilir. Toplam puan, tüm maddelerdeki puanların toplanmasıyla elde edilir.

40 madde, her biri için gerekli puanlamalar ile, şu şekildedir:

1. (1) Bu çocuk, bir topu çok iyi yakalayabilir.
(0) Bu çocuk, bir topu çok iyi yakalayamaz.
2. (1) Bu çocuk yirmiye kadar sayabilir.
(0) Bu çocuk yirmiye kadar sayamaz.
3. (0) Bu çocuk fazla yükseğe tırmanamaz.
(1) Bu çocuk yükseğe tırmanabilir.
4. (0) Bu çocuk, adını yazamaz.
(1) Bu çocuk, adını yazabilir.
5. (1) Bu çocuk, okumayı öğrenmeye çalışır.
(0) Bu çocuk, okumayı öğrenmeye çalışmaz.
6. (1) Bu çocuğun annesi ona, iyi biri olduğunu söyler.
(0) Bu çocuğun annesi ona, iyi biri olduğunu söylemez.
7. (0) Bu çocuğun annesi, çocuk onunla konuştuğu zaman, onunla ilgilenmez.
(1) Bu çocuğun annesi, çocuk onunla konuştuğu zaman, ona ilgi gösterir.
8. (1) Bu çocuk, arkadaşına kurabiye verir.
(0) Bu çocuk, arkadaşına kurabiye vermez.
9. (0) Bu çocuk, salıncakla çok yükseğe sallanmaktan hoşlanmaz.
(1) Bu çocuk, salıncakla yükseğe sallanmaktan hoşlanır.

10. (1) Bu çocuğun oyununa, birçok erkek ve kız katılır.

(0) Bu çocuğun oyununa, çok az erkek ve kız katılır.

11. (0) Bu çocuğun annesi, ona çok kızgındır.

(1) Bu çocuğun annesi, ona çok fazla kızgın değildir.

12. (0) Erkekler ve kızlar, bu çocuğun güçsüz olduğunu düşünürler.

(1) Erkekler ve kızlar, bu çocuğun güçlü olduğunu düşünürler.

13. (0) Bu çocuğun, sadece birkaç arkadaşı vardır.

(1) Bu çocuğun bir sürü arkadaşı vardır.

14. (0) Bu çocuk, oyuncaklarını diğer erkeklerle ve kızlarla paylaşmaz.

(1) Bu çocuk, oyuncaklarını diğer erkeklerle ve kızlarla paylaşır.

15. (1) Erkekler ve kızlar, bu çocuğun anlattığı hikayeleri severler.

(0) Bu çocuk, erkeklerin ve kızların sevdiği hikayeler anlatmaz.

16. (0) Bu çocuk, diğer erkek ve kızlardan daha hızlı koşamaz.

(1) Bu çocuk, diğer erkek ve kızlardan daha hızlı koşabilir.

Eğer çocuk testi tamamlayamazsa, ya da maddelere dikkat etmeden yanıt verirse, o çocuğun puanı geçersiz sayılmalıdır.

EK 5: Sosyal Davranış Ölçeği

Çocuğun maddedeki davranışının sıklığını en iyi ifade edeni işaretleyiniz.
(Puan Yükseldikçe Sosyal Davranış Artar.)

No	Maddeler	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Bazen	Çok sık	Her zaman
1	Paylaşmada ve sırasını takip etmede iyidir.	1	2	3	4	5
2	Diğerlerine tekme atar ya da vurur.	1	2	3	4	5
3	Akranlarına yardım eder.	1	2	3	4	5
4	Akranı istediğini yapmazsa, onunla oynamayacağını ya da onun arkadaşı olmayacağını söyler.	1	2	3	4	5
5	Diğer çocukları dövmekle ya da vurmakla sözel olarak tehdit eder.	1	2	3	4	5
6	Akranlarına karşı naziktir.	1	2	3	4	5
7	Diğer çocukları iter ya da kakar.	1	2	3	4	5
8	Diğerlerine başka biriyle oynamamalarını ya da arkadaş olmamalarını söyler.	1	2	3	4	5
9	Fazla neşeli bir çocuk değildir.	1	2	3	4	5
10	Diğer çocuklar için güzel şeyler söyler ya da onlar için güzel şeyler yapar.	1	2	3	4	5
11	Bir akranına kızdığında onu oyun grubuna almaz.	1	2	3	4	5
12	İsteklerini almak için akranını fiziksel zarar vermekle sözel olarak tehdit eder.	1	2	3	4	5
13	Sinirlendiğinde diğer çocukların eşyalarına (sanat ürünlerine, oyuncaklarına) zarar verir.	1	2	3	4	5
14	Akranları isteklerini yapmadığı sürece onları doğum günü partisine çağırmayacağını söyler.	1	2	3	4	5
15	Üzgün görünür.	1	2	3	4	5
16	İstedikleri kabul edilmediğinde diğerlerine bir şeyler fırlatır.	1	2	3	4	5
17	Diğer çocuklara gülümser.	1	2	3	4	5
18	Akranına kızdığında arkasını döner ya da uzaklaşır.	1	2	3	4	5
19	Akranı oyuncağını paylaşmadığı sürece, akranını (bisiklet, oyuncak, at gibi) bir oyuncaktan iterek düşürmekle ya da ilgilendiği şeye (örneğin; blok oyuncakları gibi) zarar vermekle sözel olarak tehdit eder.	1	2	3	4	5
20	Diğerlerinin bir çocuğunu sevmemeleri için çalışır. (O çocuk hakkında arkasından dedikodu yaparak)	1	2	3	4	5
21	Akranı söylediği şeyi yapmazsa, onu oyun grubuna almamakla sözel olarak tehdit eder.	1	2	3	4	5
22	Çimdikleyerek diğer çocukların canını acıtır.	1	2	3	4	5

23	Aynı cinsiyetten akranları tarafından oldukça sevilir.	1	2	3	4	5
24	Karşı cinsiyetten akranları tarafından oldukça sevilir.	1	2	3	4	5

