

PAPER DETAILS

TITLE: LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ÖZERKLİK VE SOSYAL DESTEK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİSKİNİN İNCELENMESİ

AUTHORS: Serhat Armagan KÖSEOGU,Aysegül ERÇEVİK

PAGES: 198-216

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17441>

Köseoğlu, S. A., Erçevik, A. (2015). Lise öğrencilerinin duygusal özerklik ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 198-216.

Geliş Tarihi: 02/07/2015

Kabul Tarihi: 25/11/2015

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ÖZERKLİK VE SOSYAL DESTEK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

Serhat Armağan KÖSEOĞLU**

Ayşegül ERÇEVİK***

ÖZ

Araştırma, lise öğrencilerinin duygusal özerklik ve sosyal destek düzeyleri ve bunların alt boyutları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul'un 3 farklı ilçesinden seçilen anadolu ve meslek liselerinin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören 549 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulamada Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından geliştirilen Duygusal Özerklik Ölçeği ve Yıldırım (1997) tarafından geliştirilen ve Yıldırım (2004) tarafından revize edilen Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Ek olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve demografik değişkenleri içeren soruların yer aldığı "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal özerklik ile algılanan sosyal destek arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Duygusal özerkliğin alt boyutları ile algılanan sosyal destek alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Demografik verilere dayalı olarak yapılan incelemede, duygusal özerlik ve sosyal destek ölçekleri (ve altboyut) puanlarının okul türüne, cinsiyete, disiplin cezası alıp almamaya göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca, duygusal özerklik ve sosyal destek ölçekleri (ve altboyutları) ile yaş ve özürsüz devamsızlık değişkenleri arasında anlamlı ilişkilere rastlanmıştır.

Anahtar sözcükler: lise öğrencileri, duygusal özerklik, algılanan sosyal destek

THE RELATION BETWEEN EMOTIONAL AUTONOMY AND SOCIAL SUPPORT LEVELS FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

The study was conducted to examine the relation between emotional autonomy and social support levels for high school students, as well as the relation between the subscales thereof. The samples of the study are composed of 549 students who are studying in the 9th, 10th, 11th and 12th grades of anatolian and vocational high schools, which are located in three different districts of İstanbul province. For the procedures, Emotional Autonomy Scale by Steinberg and Silverberg (1986), and Percieved Social Support Scale, which was developed by Yıldırım (1997), and revised by Yıldırım (2004), were used. In addition, "The Personal Information Form" prepared by the researcher and consisting of questions on demographical variables is used. Results of study showed positive correlations between emotional autonomy and percieved social support. Positive correlations between subscales of emotional autonomy and percieved social support are found. In examination on the basis of demographic data, it was found that students' levels of emotional autonomy and percieved social support and showed significant differences with regard to type of school, sex and receive or not receive disciplinary punishment. Also, correlations between age and unexcused school absenteeism, and emotional autonomy and percieved social support (and subscales) were shown.

Keywords: high school students, emotional autonomy, percieved social support.

* Makale ikinci yazarın İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü' de yapılmış yüksek lisans tezinin bir ürünüdür.

** Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, armagany@istanbul.edu.tr

*** Öğrt. Gör., Amasya Üniversitesi, aysegulercevik@amasya.edu.tr

1. GİRİŞ

Ergenlik dönemi bireyin çocukluktan yetişkinliğe geçişinde önemli bir köprüdür (Pruitt ve Edit, 1999). Birey bu dönemde davranışlarında, değerlerinde ve duygularında giderek ailesinden, akranlarından ve çevredeki diğer kişilerden bağımsızlaşmaya başlamaktadır. Bu bağımsızlaşma özerklik olarak adlandırılmaktadır (Russell ve Bakken, 2002; Steinberg, 2007).

Özerklik kavramı genel anlamda bağımsız olma ve kendi kendini yönetme olarak tanımlanabilir (Spear ve Kulbok, 2004, s. 144). Araştırmacılar, özerkliği bireyin yetişkin olma sürecinde kazanması gereken bir beceri olarak görmekte (Lynch, 2013; Steinberg, 2007; Tung ve Dhillon, 2006) ve ergenlerin özerkliklerini aileleri ve aile dışındaki bireylerle ilişkileri yoluyla geliştirdiğini ifade etmektedirler (Russell ve Bakken, 2002).

Özerklik kavramı literatürde araştırmacılar tarafından üç boyutta incelenmiştir: Davranışsal özerklik, duygusal özerklik ve değer özerkliği (Russell ve Bakken, 2002; Sessa ve Steinberg, 1991; Steinberg ve Silverberg, 1986). *Davranışsal özerklik*; bağımsız karar verme ve bu kararları davranışlar yoluyla sürdürmeyi içerir (Fleming, 2005; Steinberg, 2007; Russell ve Bakken, 2002). Ergenler bir duruma dair farklı bakış açıları olabileceğini anlayabilir ve çevresindekilerden tavsiyeler alabilirler. Karar verirken, elde ettiği bu bilgileri değerlendirip uygularlar (Russell ve Bakken, 2002). *Değer özerkliği*; ergenin ruhsal, politik ve ahlaki inanç ve tutumlar açısından kazandığı bağımsızlıktır ve çoğunlukla bireyin bilişsel gelişimini izlemektedir. Ergenler sahip olduğu bilişsel becerileri kullanarak politik ve dini konularda ailelerinin düşünceleri ve karşılaştıkları diğer düşünceleri sorgulamaktadır. Özellikle ergenliğin sonlarına doğru ebeveynlerin değerleri yerine kendi değerlerini yansıtan inanç sistemleri oluşmaya başlamaktadır (Steinberg, 2007, ss. 351-363).

Duygusal özerklik ise; bireyin duygusal olarak ebeveynden ayrılığını gerektirmektedir. Ergenlik, aile ilişkilerini yeniden tanımlayan ve organize eden geçici ve gelişimsel bir dönemdir (Tung ve Dhillon, 2006, s. 201). Duygusal özerkliğin kazanılması bireyin sosyal çevresindeki ilişkisel değişimlere neden olmaya başlaması açısından önemlidir. Çocuklukta duygusal desteğin en önemli kaynağı olan ailenin yerini ergenlik döneminde arkadaşlar almaya başlar. Birey ebeveynlerini de diğer yetişkin bireyler gibi değerlendirmeye başlar ve derece derece aileden ayrı bir birey olmaya başlar. Kimlik duygusunun oluşumu ile de ilişkili olan bu süreçte birey anne babaya olan çocuksu bağımlılığından vazgeçer ve daha olgun, daha sorumlu ve daha az bağımlı ilişkiler kurmaya başlar (Steinberg, 2007).

Duygusal özerkliğin ergenliğin başında başlayıp genç yetişkinliğe kadar devam ettiği vurgulanmaktadır (Steinberg, 2007; Steinberg ve Silverberg, 1986). Steinberg ve Silverberg (1986) duygusal özerkliği *ebeveynleri idealleştirmeme (deidealize)*, *ebeveyni bir birey olarak görme*, *bağımsızlık* ve *bireyleşme* olmak üzere dört boyutta incelemişlerdir. *Ebeveynleri idealleştirmemenin* duygusal özerklikte gelişen ilk boyut olduğu belirtilmektedir. Çünkü bu dönemde ebeveynlere dair çocukluk imgelerinin yerini daha olgun imgeler almaktadır. İdealleştirmeme yaşla birlikte artmaktadır. *Ebeveyni birey olarak görme* konusunda yaş farklılıklarına rastlanmamış olmakla birlikte bu becerinin yetişkinlikte geliştiği düşünülmektedir. *Bireyleşme* boyutu ise yaşla birlikte artış görülen diğer bir boyuttur. Sağlıklı bireyleşme, ergenin aileden derece derece ayrılarak bir birey olarak ortaya çıkışını ifade eder. Yüksek bireyleşme hem psikolojik

uyuma hem de uyumsuzluklara işaret edebilir. *Bağımsızlık* boyutu ise, ebeveyne bağlı olmama durumuna işaret etmektedir. Bağımsızlık yaşla birlikte artmaktadır (Garber ve Little, 2001; Lamborn ve Steinberg, 1993; Steinberg, 2007; Steinberg ve Silverberg, 1986).

Ergenlik döneminde duygusal özerkliğin gelişiminde uygun gelişimsel koşulların önemli bir yere sahip olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Bu uygun koşulların oluşturulmasında bireyin sosyal çevre ile ilişkileri önemlidir. Lamborn ve Steinberg (1993) yaptıkları araştırmada duygusal özerkliğin gelişimsel anlamda uygun ortamlarda ergen için olumlu sonuçlarla ilişkili bulunduğunu ve riskli ortamlarda ise; olumsuz sonuçlardan koruyucu bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada özellikle ebeveynlerden alınan desteğin olumlu sonuçlar doğurduğundan bahsedilmiştir. Ancak bireyin sosyal çevresinin önemli bir ögesi olan ebeveynlerin yanında akranlardan ve diğer yetişkinlerin alınan desteğin de birey üzerinde önemli etkilerinin bulunduğu düşünülmektedir. Duygusal özerkliğin gelişimiyle birlikte aileye olan çocuksu bağlarını bırakan birey, akranlarıyla daha yakın ilişkiler kurmaya, zamanlarının çoğunu akranlarıyla geçirmeye başlamaktadır (Helsen, Vollebergh ve Meeus, 2000; Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen ve Laippala, 2001; Steinberg, 2007; Yavuzer, 2005).

Güçlü sosyal ilişkilere sahip olmanın daha düşük hastalanma oranı ile ilişkili olduğuna dair görüşler, sosyal desteğin insan sağlığına etkilerinin araştırılmasını sağlamıştır (Cohen ve McKay, 1984; Sarason ve Sarason, 2009). Sosyal destek birey için önemli kişiler (anne, baba, kardeşler, akranlar, diğer yetişkinler v.s.) tarafından saygı duyulduğunu, ilgilenildiğini, sevildiğini ve önemsendiği hissetmesini içerir (Cobb, 1976). Sosyal destek bireyin çevresinden elde ettiği sosyal ve psikolojik destektir (Yıldırım, 1997, s. 81). Sosyal destek çok yönlü destek alımını (duygusal, araçsal ve bilgisel ve yaygın destek) ve desteğin kaynağını (arkadaşlar, aile, okul v.s.) ifade etmektedir (Dumont ve Provost, 1999; Ekşisu, 2009). Destek kaynakları bireye sevgi, şefkat görme ve paylaşımda bulunabilme (duygusal); gerektiğinde para, araç gereç gibi maddi destek alabilme (araçsal), öğüt, bilgi ve öneri kaynaklarından faydalanabilme (bilgisel) ve birlikte zaman geçirme (yaygın destek) olanağı sağlar (Ekşisu, 2009; Şencan, 2009).

Bireyin gelişimi, toplumla kaynaşmasında ve karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelmesinde yaşadığı sosyal destek ağının önemi büyüktür. Özellikle aile bireyleri başta olmak üzere yakın çevrenin bireye tutumları bu noktada oldukça önem kazanmaktadır (Yıldız, 2004, s. 135). Yapılan araştırmalarda ergenlerde sosyal destek ve psikolojik problemler arasında negatif yönlü ilişkilere rastlanmıştır (Bal, 2010; Bal, Crombez, Van Oost ve De Bourdeaudhuij, 2003; Bru, Murberg ve Stephens, 2001; Özlem, 2009).

Duygusal özerklik ve sosyal destek kavramlarının benzer kavramlarla ilişkilerini inceleyen araştırmalara rastlanmasına rağmen; doğrudan duygusal özerklik ve sosyal destek arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Örneğin; Lamborn ve Steinberg (1993) tarafından yapılan araştırmada yalnızca ebeveyn desteği açısından bir inceleme yapılmış ve ebeveynlerden alınan desteğin olumlu sonuçlar doğurduğundan bahsedilmiştir. Ayrıca araştırmacılar duygusal özerkliğin gelişimi ile birlikte bireylerin akranlarıyla daha yakın ilişkiler kurduğunu ve birlikte daha fazla vakit geçirdiklerini ifade etmektedir (Helsen, Vollebergh ve Meeus, 2000; Kaltiala-Heino ve ark., 2001; Steinberg, 2007). Okul ortamı akranlarla bir arada olmayı sağlayan önemli bir sosyal çevredir. Birey, bu sosyal çevrede gününün büyük bir bölümünü arkadaşları ve

öğretmenleri ile geçirmektedir. Öğretmenlerin birçok açıdan öğrencilerinin gelişimine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Bozgeyikli, Doğan ve Işıklar, 2010; Bru, Murberg ve Stephens, 2001; Çivitci, 2011; Ellonen, Kääriäinen ve Autio, 2008; Erdoğan, 2008; Ergin, 2012). Bu nedenle bu çalışmada duygusal özerklik ve sosyal destek (ebeveyn, arkadaş ve öğretmen desteği) arasındaki ilişkiyi incelemek temel hedeftir.

Birçok çalışmada duygusal özerklik ve sosyal destek demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Duygusal özerkliğin ve idealleştirmeme, bağımsızlık ve bireyleşme alt boyutlarının yaşla birlikte artış gösterdiği ifade edilmektedir (Fuhrman ve Holmbeck, 1995; Garber ve Little, 2001; Lamborn ve Steinberg, 1993; Steinberg ve Silverberg, 1986; Tung ve Dhillon, 2006). Cinsiyete göre bakıldığında; kızların duygusal özerklik puanları erkeklerden daha yüksek bulunmuştur (Beyers ve Goossens, 1999; Chen, 1994; Lamborn ve Steinberg, 1993; McBride-Chang ve Chang, 1998; Tung ve Dhillon, 2006). Sosyal destek açısından yapılan benzer incelemelerde; yaşa ilişkin olarak ebeveyn ve akran desteğinin sabir kaldığı ancak öğretmen desteğinin düştüğü belirtilmektedir (Buyyise, 1997; Furman ve Buhrmaster, 1992 Sağlam, 2007). Sosyal destek üzerinde cinsiyete dayalı yapılan incelemelerde kızlar lehine anlamlı sonuçlara rastlanmıştır (Bozgeyikli, Doğan ve Işıklar, 2011; Cırık, 2010; Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson ve Rebus, 2005; Holt ve Espelage, 2007; Malecki ve Demaray, 2002). Ek olarak, Baştürk (2002) ve Kahrıman (2002), sosyal destek puanlarının meslek lisesi aleyhine anlamlı farklılıkların bulunduğunu ifade etmiştir. Ancak duygusal özerklik düzeylerinin okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada okul türü, cinsiyet, yaşa ek olarak, okula uyumun bir ifadesi olduğu düşünülen disiplin cezası alıp almama ve özürsüz devamsızlık* değişkenlerine dair incelemeler yapılmıştır. Duygusal özerklik ve alt boyutlarının okula uyumun bir göstergesi olabilecek akademik başarı (Chen, 1994; Lamborn ve Steinberg, 1993) ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Ancak bu bulgularla çelişkili olarak; duygusal özerklik, okula uyumsuzlukla ilişkili olabilecek akran baskısına direnç (Steinberg ve Silverberg, 1986) ile negative ilişkili ve sapkın (deviant) davranış (Chen, 1994; Chen ve Dornbush, 1998) ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Sosyal destek ise; okula uyumsuzlukla ilişkili olabilecek suç davranışı (Mac Neil, Steward ve Kaufman, 2000), istenmeyen davranışlar (Bal, 2010; Bru, Murberg ve Stephens, 2001), klinik uyumsuzluk (Demaray ve ark. , 2005), şiddet eğilimi (Özlem, 2009; Ustabas, 2011), zorbalık (Ekşisu, 2009; Sönmezay, 2010) ve okula yabancılaşma (Çivitci, 2011) ile negatif ilişkili bulunmuştur. Bu bilgilerden hareketle bu çalışmada lise öğrencilerinin duygusal özerklik ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ek olarak, duygusal özerklik ve sosyal destek düzeylerinin çalışmaya katkı sağlayacağı düşünülen okul türü, cinsiyet ve disiplin cezası alıp almama açısından farklılık gösterip göstermediğine bakılacak, duygusal özerklik ve sosyal destek ile yaş ve özürsüz devamsızlık değişkenleri ile aralarındaki ilişkiler incelenmiştir.

* Özürsüz devamsızlık: Ortaöğretim kurumlarında devamsızlık süresi özürsüz 10 ve toplamda 30 gündür. Öğrencinin devamsızlık yaptığı süre içinde hastalık vb. ilişkin özür belgesi veya yazılı veli beyanı, bulunması devamsızlığın özürsüz olarak sayılmasını sağlamaktadır (MEB, 2013). Bu devamsızlık dışında kalan öğrenci devamsızlıkları özürsüz devamsızlık olarak adlandırılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

Bu çalışmada İstanbul'un üç farklı ilçesinden belirlenen okullarda 9, 10, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören 549 (291 kız, 262 Anadolu Lisesi öğrencisi, $M_{yaş} = 16,11$, yaş aralığı 14-19) öğrenci yer almaktadır. Bu çalışmada örnekleme dahil edilen okullar elverişli örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Elverişli örnekleme (convenience sampling) araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği örneklem elemanlarını araştırmaya almayı içerir. Bu örnekleme yöntemi araştırmacının örnekleme evren elemanlarının hepsini belirlemek imkansız olduğunda kullanılır (Emir, 2013, s. 329).

2.2. Materyal ve Prosedür

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerden gerekli verileri elde etmek amacıyla Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Ek olarak araştırmacı tarafından oluşturulan ve okul türü, cinsiyet, yaş, disiplin cezası alıp almama ve özürsüz devamsızlık değişkenlerine yer verilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

2.2.1. Duygusal Özerklik Ölçeği: Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından geliştirilmiş ve Deniz (2010) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş olan Duygusal Özerklik Ölçeği (DÖÖ) kullanılmıştır. Duygusal Özerklik Ölçeği; ebeveyni idealleştirmeme (deidealization-5 madde), bireyleşme (individuation-5 madde), ebeveyn den bağımsızlaşma (nondependency of parents-4 madde) ve ebeveyni bir birey olarak görme (perceptions of parents as people-6 madde) olmak üzere dört alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Lamborn ve Steinberg (1993) tarafından yeniden ele alınan ölçeğin 20 maddelik formundan “ana-babayı birey olarak görme” alt boyutu çıkarılarak Duygusal Özerklik Ölçeği 14 maddeye düşürülmüştür. Ölçeğin Türkçe versiyonu da Lamborn ve Steinberg (1993)' in çalışmasında olduğu gibi üç boyutludur. 4'lü likert tipinde olan ölçeğin seçenekleri “Bana tamamen uygun”, “Bana uygun”, “Bana uygun değil” ve “Bana hiç uygun değil” şeklindedir. Cronbach Alfa katsayısı .82'dir. Ölçekten, elde edilecek toplam puan 20 ile 80 arasında değişmekte ve yüksek puan yüksek düzeyde duygusal özerkliği ifade etmektedir. Ölçekte puanlama yapılırken hem toplam puan hem de alt boyut toplam puanları hesaplanabilmektedir. Ayrıca toplam puanların elde edilmesi için 4, 6, 10, 12 ve 14. maddeler tersine kodlanmaktadır (Deniz, 2010).

2.2.2. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R) Yıldırım (1997) tarafından geliştirilmiştir. Ancak Ölçeğin 1997 yılındaki 5 boyutlu formu, 2004 yılında 3 boyut olarak revize edilmiştir. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-R'nin Aile Desteği (AİD- 20 madde), Arkadaş Desteği (ARD- 13 madde) ve Öğretmen Desteği (ÖĞD- 17 madde) olmak üzere üç alt boyutu olmak üzere toplam 50 maddesi bulunmaktadır. Ölçek 3'lü likert tipinde ve seçenekler “Bana uygun”, “Bana kısmen uygun” ve “Bana uygun değil” şeklindedir. Her alt boyutta birer ters madde bulunmaktadır. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-R'nin toplam puanı 50-150, Aile Desteği puanı 20-60, Arkadaş Desteği puanı 13-39 ve Öğretmen Desteği Puanı 17-51 arasında değişmektedir ve yüksek puan bireyin daha fazla destek aldığı anlamına gelmektedir. Yıldırım (2004)'e göre Algılanan sosyal destek ölçeğinin iç tutarlılığı .93, aile desteği boyutunun .94, arkadaş desteği boyutunun .91 ve son olarak öğretmen desteği boyutunun .93 olarak hesaplanmıştır.

2.3. İşlem

Hazırlanan veri bataryası her okulda her sınıf düzeyinden bir sınıf olacak şekilde uygulanmıştır. Daha sonra veriler SPSS 16.0 programında analiz edilmiştir. Elde edilen verilerden boş bırakılan bir ölçek maddesi bulunanlar değerlendirme dışına alınmıştır. Böylece örneklem 549 öğrenciden oluşmuştur.

3. BULGULAR ve YORUM

Tablo 1.

Duygusal Özerklik Ölçeği ile Algılanan Sosyal Destek Ölçeği arasındaki ilişki

Ölçekler ve Alt Boyutları	1	1.1.	1.2.	1.3.	2	2.1.	2.2.	2.3.
1.DÖÖ	1							
1.1.İdealleştirmeme	0.83**	1						
1.2.Bağımsızlık	0.78**	0.54**	1					
1.3.Bireyleşme	0.84**	0.50**	0.48**	1				
2.ASDÖ-R	0.48**	0.46**	0.38**	0.35**	1			
2.1.AD	0.57**	0.53**	0.44**	0.42**	0.75**	1		
2.2.ARD	0.10*	0.66	0.85*	0.11*	0.60**	0.27**	1	
2.3.ÖĞD	0.33**	0.33**	0.26**	0.23**	0.83**	0.35**	0.32**	1

Araştırma kapsamında duygusal özerklik ve sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Moment Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Duygusal özerklik ve sosyal destek ile yaş arasındaki ilişkiyi incelerken Pearson Moment Korelasyon Katsayısı tekniği, okul türüne ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelerken Bağımsız Grup t Testi kullanılmıştır.

Not: * $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 1’de görüldüğü gibi, DÖÖ ile ASDÖ-R ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Moment Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda duygusal özerklik, bağımsızlık ve bireyleşme ile algılanan sosyal destek, aile, arkadaş ve öğretmen desteği arasında istatistiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. İdealleştirmeme ile algılanan sosyal destek, aile ve öğretmen desteği arasında istatistiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Tablo 2*Okul türüne göre Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanları*

Ölçekler ve Alt Boyutları	Anadolu Lisesi (N=262)		Meslek Lisesi (N=287)		T	P
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
1.DÖÖ	34.473	6.731	36.383	6.971	-3.260	.001
1.1.İdealleştirmeme	12.179	2.796	13.474	2.886	-5.328	.000
1.2.Bağımsızlık	9.618	2.214	10.091	2.262	-2.468	.014
1.3.Bireyleşme	12.676	3.081	12.819	3.432	-.513	.608
2.ASDÖ-R	123.50	16.538	126.70	15.597	-2.328	.020
2.1.AD	52.702	7.651	52.251	7.268	.709	.479
2.2.ARD	34.931	4.581	34.652	4.885	.690	.490
2.3.ÖĞD	35.870	9.812	39.794	8.290	-5.037	.000

Tablo 2’ de görüldüğü gibi, öğrencilerin DÖÖ ile ASDÖ-R puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Bağımsız Grup t Testi sonucunda; toplam duygusal özerklikte, idealleştirmeme ve öğretmen desteği boyutlarında $p < .01$ düzeyinde, bağımsızlık boyutunda, toplam algılanan sosyal destekte $p < .05$ düzeyinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark meslek lisesi lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bireyleşme, aile desteği ve arkadaş desteği boyutlarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Tablo 3.*Yaş ile Duygusal Özerklik ve Algılanan Sosyal Destek Ölçekleri arasındaki ilişki*

	DÖÖ	İdealleştirmeme	Bağımsızlık	Bireyleşme	ASDÖ-R	AD	ARD	ÖĞD
Yaş	-.16**	-.12**	-.17**	-.12**	-.14**	-.04	.00	-.20**

Not: ** $p < .01$

Tablo 3’ te görüldüğü gibi, öğrencilerin yaşı ile DÖÖ ile ASDÖ-R alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda; öğrencinin yaşı ile toplam duygusal özerklik, idealleştirmeme, bağımsızlık ve bireyleşme boyutları, toplam algılanan sosyal destek ve öğretmen desteği boyutu arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır.

Tablo 4.*Cinsiyete göre Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanları*

Ölçekler ve Alt Boyutları	Kız (N=291)		Erkek (N=258)		t	P
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
1.DÖÖ	35.540	7.357	35.395	6.400	.246	.806
1.1.İdealleştirmeme	12.536	2.887	13.209	2.908	-2.718	.007
1.2.Bağımsızlık	9.969	2.305	9.748	2.185	1.149	.251
1.3.Bireyleşme	13.031	3.524	12.438	2.927	2.153	.032
2.ASDÖ-R	126.51	15.906	123.67	16.251	2.063	.040
2.1.AD	51.777	7.938	53.244	6.789	-2.335	.020
2.2.ARD	35.986	3.933	33.430	5.194	6.436	.000
2.3.ÖĞD	38.742	8.954	36.996	9.506	2.215	.027

Tablo 4' te görüldüğü gibi, öğrencilerin DÖÖ ile ASDÖ-R ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Bağımsız Grup t Testi sonucunda; toplam duygusal özerklikte ve bağımsızlık boyutunda cinsiyet farklılıkları anlamlı bulunmamıştır. İdealleştirmeme boyutunda erkekler lehine ve arkadaş desteğinde kızlar lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bireyleşme boyutunda, toplam algılanan sosyal destekte ve öğretmen desteği boyutunda kızlar lehine, aile desteği boyutunda erkekler lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Tablo 5.*Disiplin cezası alıp almama değişkenine göre Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek ölçeği puanları*

Ölçekler ve Alt Boyutları	Evet (N= 31)		Hayır (N= 518)		t	P
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
1.DÖÖ	31.194	9.347	35.728	6.670	-2.661	.012
1.1.İdealleştirmeme	12.065	4.211	12.903	2.816	-1.095	.282
1.2.Bağımsızlık	8.968	2.373	9.919	2.233	-2.295	.022
1.3.Bireyleşme	10.161	3.874	12.905	3.165	-3.868	.000
2.ASDÖ-R	118.81	19.823	125.55	15.810	-2.273	.023
2.1.AD	49.000	10.424	52.674	7.194	-1.935	.062
2.2.ARD	34.065	5.112	34.828	4.719	-.871	.384
2.3.ÖĞD	35.742	12.069	38.052	9.052	-1.048	.302

Tablo 5' te görüldüğü gibi, öğrencilerin Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanlarının disiplin cezası alıp almamaya göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Bağımsız Grup t Testi sonucunda, toplam duygusal özerklikte ($p < .05$), bağımsızlık ($p < .05$) ve bireyleşme boyutunda ($p < .01$) ve toplam algılanan sosyal destekte ($p < .05$) disiplin cezası almama lehine grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Tablo 6.*Özürsüz devamsızlık ile Duygusal Özerklik ve Algılanan Sosyal Destek Ölçekleri arasındaki ilişki*

	DÖÖ	İdealleştirmeme	Bağımsızlık	Bireyleşme	ASDÖ-R	AD	ARD	ÖGD
Özürsüz Devamsızlık	-.221(**)	-.202 (**)	-.197 (**)	-.154(**)	-.111(**)	-.078	.123(**)	-.190(**)

Tablo 6’ da görüldüğü gibi, özürsüz devamsızlık yapılan gün sayısı ile Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Moment Korelasyon Katsayısı analizi uygulanmıştır. Özürsüz devamsızlık yapılan gün sayısı ile toplam duygusal özerklik ($p < .01$), idealleştirmeme ($p < .01$), bağımsızlık ($p < .01$) ve bireyleşme boyutları ($p < .01$), toplam algılanan sosyal destek ($p < .01$) ve öğretmen desteği boyutları ($p < .01$) arasında negatif yönlü; arkadaş desteği boyutu ile pozitif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır ($p < .01$). Özürsüz devamsızlık yapılan gün sayısı ile aile desteği boyutu arasında herhangi bir ilişki saptanmamıştır ($p > .05$).

Sonuç olarak, duygusal özerklik ve sosyal destek arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin var olduğu bulunmuştur. Duygusal özerklik ve sosyal desteğin yaş ve özürsüz devamsızlık ile negatif yönlü anlamlı ilişkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca okul türü, cinsiyet ve disiplin cezası alıp almama değişkenlerine göre de anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

4. TARTIŞMA

Duygusal özerklik ile algılanan sosyal destek arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Ayrıca duygusal özerkliğin bağımsızlık ve bireyleşme boyutları ile algılanan sosyal desteğin aile, arkadaş ve öğretmen desteği boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. İdealleştirmeme boyutu ile algılanan sosyal destek, aile ve öğretmen desteği boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. İdealleştirmeme boyutu ile arkadaş desteği boyutu arasında anlamlı ilişkilere rastlanmamıştır. Bu bilgiler duygusal özerkliğin gelişimde aile, arkadaş ve öğretmenden alınan desteğin önemine işaret ederken; ebeveynleri dışında idealler benimseyen, bağımsız bir birey olarak gelişim göstermiş ergenin de aile, arkadaş ve öğretmeninden daha fazla destek algıladığını göstermektedir.

Gelişim sürecinde ergenin sahip olduğu sosyal çevresinden aldığı destek, duygusal özerkliğin gelişimsel avantajlar taşımasında etkilidir (Lamborn ve Steinberg, 1993). Duygusal özerklik bazı araştırmacılar tarafından aileden olumsuz bir ayrışma olarak görülse de (Fuhrman ve Holmbeck, 1995; Ryan ve Lynch, 1989; Steward, Bond, Chan, Zaman, Dar ve Anwar, 2003); özerk ergenlerin aslında aileleriyle daha az çatışma yaşayan, ebeveynlerinden öğüt olan ve ebeveynlerine yakın olan bireyler oldukları belirtilmektedir. Duygusal özerkliğin özellikle ebeveynlerle ilişkide hem bireyleşmenin desteklendiği hem de duygusal yakınlığın var olduğu ailelerde daha iyi geliştiği ifade edilmektedir (Steinberg, 2007, s. 339).

Duygusal özerkliğin gelişimiyle birlikte aileye olan çocuksu bağlarını bırakan birey, akranlarıyla daha yakın ilişkiler kurmaya, zamanlarının çoğunu akranlarıyla geçirmeye başlamaktadır (Helsen, Vollebergh ve Meeus, 2000; Kaltiala- Heino ve ark., 2001;

Steinberg, 2007; Yavuzer, 2005). Ergen bu ilişkisel değişimle birlikte bir yandan kazandığı bağımsızlık ve birey olma becerisiyle akranlarına yönelirken; diğer yandan arkadaş ortamında bir birey olarak bulunmakta bağımsızlığını ortaya koyma imkanlarına sahip olmaktadır. Bu nedenle arkadaşlarıyla ilişkileri duygusal özerklik için hem destekleyici olması hem de deneyim olanağı sağlaması açısından ergen için önem kazanmaktadır.

Ergenlerin zamanlarının büyük bir bölümü okul ortamında geçirmeleri akranlarının yanında öğretmenlerinin de gelişimsel olarak önemine işaret etmektedir. Ülkemizde liselerde öğrencilerin ders ortamında geçirdiği vakit yaklaşık olarak günde 8 saattir (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2014). Bu süre dahilinde öğrenciler öğretmenleriyle etkileşim halindedir. Öğretmenler öğrencilerin aitik duygusunu geliştirerek, onlara saygı duyarak, içten ve dürüst davranarak, onlarla empati kurarak ve doğru iletişimin becerilerini kullanarak; öğrencilerinin gelişime katkı sağlarlar (Ergin, 2012). Öğretmenin ilgisi, sosyal ve akademik problemler için öğretmenlere ulaşabilme, sosyal davranışın pozitif formlarını öğretmede gözlemleyebilme öğrencinin yaşamında önemli bir gelişimsel etkiye sahiptir (Wentzel, Battle, Russell ve Looney, 2010). Bu gelişimsel etkinin duygusal özerklikle ilişkili olduğu ve dolayısıyla öğretmenin bireyin ebeveyninden bağımsızlık kazanmasıyla, ebeveyni idealleştirmekten vazgeçmesiyle ve bir birey olmasıyla ilişkili olduğu araştırmanın sonuçlarında görülmektedir. Duygusal özerkliğe sahip bireylerin daha olgun, daha sorumlu ve daha az bağımlı ilişkiler kurduğu (Steinberg, 2007, s. 336) ve akademik başarılarının da yüksek olduğu (Chen, 1994; Lamborn ve Steinberg, 1993) düşünüldüğünde öğretmenlerinde daha fazla destek görme ihtimallerinin de arttığı söylenebilir.

Bu yaş grubundaki öğrenciler yeni bir okul deneyimi yaşamaktadır. Lise başlangıcındaki gençler çoğu zaman evlerinden bir ulaşım aracıyla gittikleri okullara yerleşmektedir. Bu onların yetişkinlik hayatına kendilerini yaklaştıran önemli bir adımdır. Ancak yeni bir kuruma yerleşen ergenin yeni bir çevrenin etkisiyle sosyal desteğe ihtiyacı devam etmektedir. Okulda ulaşabileceği en önemli sosyal destek kaynaklarından biri öğretmendir. Furman ve Buhrmaster (1992, s. 111) ilkokul öğrencileri ile ortaokul öğrencileri arasındaki öğretmen desteği düzeyindeki farklılığı giderek daha fazla öğretmene sahip olma ile birlikte kişisel bağlarda azalmaya bağlamıştır. Benzer şekilde öğrencinin yaşı ve sınıf düzeyi arttıkça lise döneminde de öğretmen sayısı artış göstermektedir. Bu durum öğrencilerin öğretmenleri ile daha az kişisel bağ kurmasına neden olabilir. Öğretmen desteğindeki yaşla birlikte meydana gelen düşüş giderek daha fazla öğretmene sahip olma ile ilişkili olabilir.

Duygusal özerkliğin idealleştirmeme ve bağımsızlık boyutunda, algılanan sosyal desteğin de öğretmen sosyal desteği boyutunda meslek lisesi lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Meslek liselerinde atölyelerde bölüm şefleri tarafından verilen uygulamaya yönelik bilgiler olduğundan, öğrenciler iş yaşamı ile iç içedir. Bazı meslek liselerinde 10. Sınıftan, bazılarında ise 12. Sınıftan başlayan staj ile öğrenciler iş yaşamına entegre olmakta, yetişkin becerilerini geliştirme konusunda Anadolu liselerinden daha fazla imkâna sahip olmaktadır. Staj ile birlikte meslek lisesi öğrencileri aylık bir gelire de sahip olmaktadır. Ayrıca meslek lisesinden mezun olan öğrenciler eğitim gördükleri alanla ilgili iş yeri açma belgesine de sahip olmaktadır (MEB, 2013). Böyle bir ortamda öğrencinin duygusal özerkliğinin gelişimi hızlanmakta, öğrenciler

daha bağımsız olurken, tanıdığı yeni yetişkinler arasından kendine yeni idealler oluşturma imkânı bulduğu düşünülmektedir.

Öğretmenden algılanan sosyal destekte de meslek lisesi lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Meslek lisesi öğrencileri birçok dersi atölyelerde almakta ve okula devam ederken staj yapmaktadır. Staj deneyimleri sırasında her öğrencinin bir koordinatör öğretmeni bulunmaktadır. Bu durumun öğretmen- öğrenci iletişimini arttırdığı düşünülmektedir. Ayrıca atölyelerdeki alan eğitimleri sırasında öğrencilerin öğretmenleriyle birebir iletişim kurma ihtimallerinin arttığı düşünülmektedir. Bu sebeplerden meslek lisesi öğrencilerinin öğretmenlerinden daha fazla sosyal destek algılamasının olası olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada duygusal özerklikte cinsiyete göre kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla sosyal destek algıladığı görülmüştür. Erkekler idealleştirmeme ve aile desteği boyutlarında, kızlar ise bireyleşme, öğretmen ve arkadaş sosyal desteği boyutlarında daha yüksek puanlar almışlardır. Batıdaki beklentiye (Steinberg ve Silverberg, 1986) benzer olarak ülkemizde de duygusal özerkliğin erkekler lehine anlamlı farklılık olması beklenebilir. Örneğin; Sertelin (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, ebeveynler meslek seçiminde ve üniversite tercihlerinde çocuklarını daha fazla destekleme eğilimindedir. Cinsiyet açısından bakıldığında, ebeveynlerin başka bir şehirde okuma ya da çalışma konusunda kızları daha az destekleme eğiliminde oldukları bulunmuştur. Ancak bu beklentiden farklı olarak bu çalışmada, kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum geçmişte görülen kız ve erkeğe atfedilen cinsiyet rollerinin bir farklılaşma olduğunun kanıtı olabilir.

Erkekler ana babalarını daha az idealleştirirken (Esen-Çoban, 2013; Levpuşcek, 2006), kızlar daha fazla bireyleşmiş hissetmektedir (Beyers ve Goossens, 1999; Chen, 1994; Levpuşcek, 2006; McBride- Chang ve Chang, 1998; Steinberg ve Silverberg, 1986). Ek olarak algılanan sosyal destek diğer araştırma sonuçlarında çoğunlukla ifade edildiği gibi kızlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir (Bozgeyikli, Doğan ve Işıklar, 2011; Cırık, 2010; Demaray, Malecki ve ark., 2005; Holt ve Espelage, 2007; Malecki ve Demaray, 2002). Ancak araştırmalardan farklı olarak erkeklerin aile desteğini daha fazla algıladıkları bulunmuştur.

Kızlarda da beklendiği üzere arkadaş ve öğretmen desteği anlamlı farklılık bulunmuştur. Kızlar erkeklerden sayıca daha az ancak yakın arkadaşına ihtiyaç duymaktadır. Erkeklerin arkadaş sayısı fazladır ve özellikle görüş ve etkinlik paylaşımına dayanır.

Bazı araştırmacıların duygusal özerkliğin uyum sorunları ile ilişkili olduğunu belirtmesine rağmen (Beyers ve Goossens, 1999; Chen, 1994); duygusal özerkliğe sahip bireylerin daha olgun, daha sorumlu ve daha az bağımlı ilişkiler kurduğu (Steinberg, 2007, s. 336) ve akademik başarılarının da yüksek olduğu (Chen, 1994; Lamborn ve Steinberg, 1993) belirtilmektedir. Bu çalışmada okulla kurulan ilişkinin kalitesinin bir göstergesi olabilecek disiplin cezası alıp almama ve özürsüz devamsızlık değişkenleri ele alınmıştır.

Öğrencinin disiplin cezası alıp almamasına göre duygusal özerklik, bağımsızlık ve bireyleşme boyutları ve algılanan sosyal destekte disiplin cezası almama lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Öğrencilerin okulda istenmeyen davranış olarak sayılabilecek disiplin sorunları MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2013) akademik

problemlerin yanında (kopya çekme, dersin işlenişine engel olma v.s.), suç içeriği olan olumsuz davranışlara (saldırganlık, şiddet, zorbalık, kumar, sigara içme v.s.) da yer verilmiştir. Yıldız (2004) aile, okul, akran grubu, olumsuz çevre faktörleri ve öğrenme deneyimlerinin bu davranışlar için önemli risk faktörü olduğunu belirtmektedir. Yapılan araştırmalarda disiplin olaylarını içeren *zorbalık* (Ekşisu, 2009; Holt ve Espalage, 2007; Sönmezay, 2010), *saldırganlık* (Özlem, 2009; Ustabaş, 2011) ve *kural dışı davranışlar* (Bal, 2010; Bru, Murberg ve Stephens, 2001; Chen, 1994; Chen ve Dornbush, 1998; Demaray ve ark. , 2005) ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiler negatif yönlü bulunmuştur.

Devamsızlık aile desteği boyutu dışındaki ölçeklerle ilişkili bulunmuştur. Devamsızlık arkadaş desteği boyutuyla pozitif ilişkili bulunurken; duygusal özerklik, idealleştirmeme, bağımsızlık ve bireyleşme boyutlarıyla, algılanan sosyal destek ve öğretmen desteği boyutuyla negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Duygusal özerklik kazanmış bir birey sorumluluklarının bilincinde ve kendi kendini yönetebilen bir birey olacaktır. Bu durumun öğrencinin okul davranışlarını olumlu etki edebileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen desteğini daha fazla hisseden öğrencinin okula karşı ilgisinin artması da doğal görülmektedir. Bununla beraber arkadaş desteğindeki artış devamsızlığın artışıyla ilişkili bulunmuştur. Altinkurt (2008) çalışmasında öğrencilerin yaklaşık dörtte birinin kız/erkek arkadaşıyla buluşmak istemesinin; arkadaşları tarafından kabul edilmek istemesinin; devamsızlık yapan arkadaşlarının baskısının; internet kafelere gitmek istemesinin devamsızlık nedeni olarak belirttiğini ifade etmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında genel olarak duygusal özerkliğin gelişiminde sosyal desteğin önemi araştırma sonuçlarıyla vurgulanmış ve duygusal özerkliğin bazı görüşlerin aksine gelişimsel olarak olumlu bir süreç olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencinin istenmeyen davranış olarak nitelendirilen disiplin sorunları ile devamsızlık ve öğrencinin akademik performansı açısından da incelendiğinde duygusal özerkliğin gelişimsel katkıları ortaya çıkmıştır. Ayrıca duygusal özerklik ve algılanan sosyal destek düzeyleri demografik değişkenler açısından da incelenerek tartışılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda bu gelişimsel dönemin ele alınışında bazı önerilere dikkat çekilmek istenmektedir.

Duygusal özerkliğin gelişimine en uygun ebeveynlik stilinin demokratik ebeveyn stili olduğu belirtilmektedir (Steinberg, 2007, s. 340). Okullarımızda bu amaçla ailelere yönelik ana baba okulu, 7- 19 yaş aile eğitimi gibi eğitimlerin ailelere bu bağlamda katkı sağladığı bilinmektedir. Bu katılımın artırılması için psikolojik danışmanlar yanında; öğretmenlerin ve okul idarecilerinin de bu eğitimleri destekleyici tutumları faydalı olacaktır.

Ergenlik döneminde gelişmeye başlayan duygusal özerkliğin boyutlarından idealleştirmeme ile birlikte ergen ebeveynlerini idealleştirmekten vazgeçtiği (Fuhrman ve Holmbeck, 1995; Lamborn ve Steinberg, 1993; Tung ve Dhillon, 2006) belirtilmektedir. Bu doğrultuda ergenlerin ebeveynleri dışındaki yetişkinleri idealize edebileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu dönemde ergenin olumlu modellerle karşılaşması onun akademik performansı kadar duygusal özerkliğinin gelişimine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle okula davet edilecek olumlu örneklerin, başarılı mezunların, topluma mal olmuş eğitimcilerin, bilim adamlarının, sanatçıların ve

önderlerin öğrencilere tanıtılmasının onların gelişmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Psikolojik danışmanların, araştırmada okula uyumsuzluğun bir göstergesi olarak ele alınan, yüksek özürsüz devamsızlık sayısı ve disiplin cezası alma konusunda risk grubunda olan öğrencilere, doğru bağımsızlaşma, idealleştirme ve bireyleşme konusunda destek olmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ailenin ve öğretmenin de sürece dahil edilmesi öğrencilerin aynı zamanda sosyal desteğini arttıracaktır.

Öğrencilerin duygusal özerklik gelişiminin ve sosyal desteğin desteklenmesinde eğitsel kulüplerin faydalı olacağı düşünülmektedir. Eğitsel kulüpler öğrencilerin fiziksel, kişisel ve ruhsal gelişimlerine katkı sağlamakta ve gelişimlerini bütün olarak kapsamaktadır (Onay ve Gelen, 2013, s. 619). Ancak okullarda eğitsel kulüplerin aktif olmadığı düşünülmektedir (Sarı, 2012; Yaman, 2011). Eğitim öğretim faaliyetleri dışında kulüp etkinliklerinin öğrencilerin bağımsız bir birey deneyimi yaşama, doğru idealler belirlemelerine katkı sağlayacağı aynı zamanda öğrencilerin yapılandırılmış ortamlarda arkadaşlıklarını geliştirmesini sağlayacaktır. Ayrıca arkadaş desteğiyle devamsızlık arasındaki doğrusal ilişkideki gibi, yanlış arkadaşlıkların olumsuz davranış biçimlerine yönelmesine neden olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle eğitsel kulüplerin aktifleştirilmesi, hem öğrencilerin iletişim, problem çözme becerilerini geliştirecek hem de arkadaş desteğinin olumlu sonuçlarından daha fazla faydalanmasını sağlayacaktır.

Türkiye’ de duygusal özerklik yeni araştırılan konulardandır. Mevcut araştırmada duygusal özerkliğin algılanan sosyal destek ile ilişkisine bakılmıştır. Duygusal özerkliğin depresyon, sınav kaygısı, zorbalık, saldırganlık gibi konularla ilişkili olabileceği düşünüldüğünden, bu konularda yapılacak araştırmaların ülkemiz literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığı akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Bal, S. (2010). *Çocukluk örselenme yaşantıları, ana-baba-ergen ilişki biçimleri ve sosyal destek algısının, kuraldışı davranışlarla ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bal, S., Crombez, G., Van Oost, P. , & De Bourdeaudhuij, I. (2003). The role of social support in well-being and coping with self-reported stressful events in adolescents. *Child Abuse and Neglect*, 27, 1377-1395.
- Baştürk, D. (2002). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerde algılanan sosyal desteğin akademik başarı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Beyers, W. & Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753-769.
- Bozgeyikli, H., Doğan, H. & Işıklar, A. (2010). Üstün yetenekli öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28 (1), 133-149.
- Bru, E., Murberg, T.A., & Stephens, P. (2001). Social support, negative life events and pupil misbehaviour among young Norwegian adolescents. *Journal of Adolescence*, 24, 715-727.
- Buyyise, W.H. (1997). Behaviour problems and relationships with family and peers during adolescence. *Journal of Adolescence*, 20, 645-659.
- Chen, Z. Y. (1994). *The positive and negative consequences of adolescent emotional autonomy: The relation of aspects of autonomy to academic achievement and socially disapproved behaviours*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Standford University, California.
- Chen, Z. Y. ve Dornbusch, S.M. (1998). Relating aspects of adolescent emotional autonomy to academic achievement and deviant behavior. *Journal of Adolescent Research*, 13, 293-319.
- Cırık, İ. (2010). *İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38 (5), 300-315.
- Cohen, S. , & McKay, G. (1984). Social Support, stress, and the buffering hypothesis: A theoretical analysis. Baum, A., Taylor, S.E. , & Singer, J.E. (Ed.), *Handbook of Psychology and Health* içinde (ss. 253-268). Hillsdale, NJ.
- Çivitci, N. (2011). School alienation and perceived social support as predictors of school anger in high school students. *Elementary Education Online*, 10 (3), 861-871.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K.K. , & Rebus, P.J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: a longitudinal analysis. *Psychology in The Schools*, 42 (7), 691-706.

- Deniz, M. (2010). *Ergenlerde sır saklamanın duygusal, gelişimsel değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dumont, M. , & Provost, M.A. (1999). Resilience in adolescent: protective role of social support, coping strategies, self esteem and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28 (3), 343-363.
- Ekşisu, M. (2009). *Liseli öğrencilerin zorbalık düzeyleri ile aile İşlevleri ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ellonen, N., Kääriäinen, J. ve Autio, V. (2008). Adolescent depression and school social support: a multilevel analysis of a Finnish sample. *Journal of Community Psychology*, 36 (4), 552-567.
- Emir, S. (2013). Öğretmenlerin düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama gücü (İstanbul-Fatih örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 13 (1), 325-347.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıfyönetimi* (11. Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ergin, H. (2012). Rehberlik hizmetleri ve öğretmen. A. E. İşmen Gazioğlu ve Ş. Mertol İlgar, (Ed.), *Öğretmen ve öğretmen adayları için rehberlik* (3. Basım) içinde (205-228). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Esen-Çoban, A. (2013). Türkiye’de ergenlerin duygusal özerkliklerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 357- 372.
- Fleming, M. (2005). Adolescent autonomy: Desire, achievement and disobeying parents between early and late adolescence. *Australian Journal of Education and Developmental Psychology*, 5, 1- 16.
- Fuhrman, T. , & Holmbeck, G. N. (1995). Contextual-moderator analysis of emotional autonomy and adjustment in adolescence. *Child Development*, 66, 793-811.
- Furman, W. , & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- Garber, J. , & Little, S. A. (2001). Emotional autonomy and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 16 (4), 355-371.
- Helsen, M. , Vollebergh, W. , & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (3), 319-335.
- Holt, M.K. , & Espelage, D.L.(2007). Percieved social support among bullies, victims and bully- victims. *Youth Adolescence*, 36, 984-994.
- Kahriman, İ. (2002). *Adolesanlarda Aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile benlik saygısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kaltiala- Heino, R., Rimpela, M. , Rantanen, P. , & Laippala, P. (2001). Adolescent depression: The role of discontinuities in life course and social support. *Journal of Affective Disorder*, 64, 155-166.

- Lamborn, S. D. , & Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Child Development*, 64, 483-499.
- Levpuşcek, M. P. (2006). Adolescent individuation in relation to parents and friends: Age and gender differences. *European Journal of Developmental Psychology*, 3 (3), 238-264.
- Lynch, M.F. (2013). Attachment, autonomy, and emotional reliance: A multilevel model. *Journal of Counseling and Development*, 91, 301- 314.
- Mac Neil, G. Steward, J. C. & Kaufman, A. V. (2000). Social support as a potential moderator of adolescent delinquent behaviour. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17 (5), 361-379.
- Malecki, C.K. & Demaray, M.K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in The Schools*, 39 (1), 1-18.
- McBride-Chang, C. & Chang, L. (1998). Adolescent- parent in Hong Kong: Parenting styles emotional autonomy, and school achievement. *The Journal of Genetic Psychology*, 159 (4), 421-436.
- MEB (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği* (Resmi Gazete Sayı: 28758). 15 Ocak 2014 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm> adresinden alınmıştır.
- Onay, İ. & Gelen, İ. (2013). İlköğretim okullarındaki eğitsel kulüp uygulamalarının etkililiğine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 6 (4), 615-647.
- Özlem, H. (2009). *Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pruitt, D. & Edit, B. (1999). *Your adolescent: Emotional, behavioral, and cognitive development from early adolescence through the teen years*. New York: American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.
- Ryan, R. M. , & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.
- Russell, S. & Bakken, R.J. (2002). Development of autonomy in adolescence. *Neb Guide University of Nebraska- Lincoln Extension, Institute of Agriculture and Natural Resources* 12 Aralık 2013 tarihinde <http://www.ianrpubs.unl.edu/epublic/archive/g1449/build/g1449.pdf> adresinden alınmıştır.
- Sağlam, S. (2007). *Lise öğrencilerinin ana-baba iletişimi sosyal destek ve ana – baba tutumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sarason, I. G. & Sarason, B.R. (2009). Social support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships* 26 (1), 113-120.
- Sarı, M. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (1), 72-89.

- Sertelin, Ç. (2003). *Ebeveyn tutumlarının sosyo-kültürel yapı ve aile fonksiyonları ile ilişkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sessa, F. & Steinberg, L. (1991). Family structure and the development of autonomy in adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 11, 38-55.
- Sönmezay, H. (2010). *Lise öğrencilerinde zorbalığın iletişim becerileri ve algılanan sosyal destek ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Spear, H. J. & Kulbok, P. (2004). Autonomy and adolescence: A concept analysis. *Public Health Nursing*, 21 (2), 144-152.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik* (Yayına Haz. Figen Çok). Ankara: İmge Kitabevi.
- Steinberg, L. & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841-851.
- Steward, S. M., Bond, M.H., Chan, W., Zaman, R. M., Dar, R. , & Anwar, M. (2003). Autonomy from parents and psychological adjustment in an interdependent culture. *Psychology Developing Societies*, 15 (1), 31-49.
- Şencan, B. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2014). Haftalık ders çizelgeleri 07 Şubat 2014 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> adresinden alınmıştır.
- Tung, S. & Dhillon, R. (2006). Emotional autonomy in relation to family environment: A gender perspective. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology*, 32 (3), 201-212.
- Ustabaş, S. (2011). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. , & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193-202.
- Yaman, E. (2011). Rekreasyon bağlamında öğrenci algılarına göre sosyal kulüplerin işlevselliği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (3), 35-48.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk psikolojisi (28. Basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87.
- Yıldırım, İ. (2004). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin revizyonu. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 221-236.
- Yıldız, S. A. (2004). Ebeveyn tutumları ve saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6 (3-4), 131-150.

EXTENDED ABSTRACT

1.Introduction

Autonomy is an important developmental task in adolescence (Lynch, 2013; Steinberg, 2007; Tung ve Dhillon, 2006). Autonomy, in general, means independence and self-government (Spear, & Kulbok, 2004, p. 144). Researchers said that autonomy is an ability which can be gained while becoming an adult (Lynch, 2013; Steinberg, 2007; Tung ve Dhillon, 2006) and is developed through relations within their families and interpersonal relations outside their families (Russell ve Bakken, 2002). There are three types of autonomy; Behavioral autonomy, emotional autonomy and value autonomy. Behavioral autonomy implies independent decision making, and sustaining these decisions through behaviours (Fleming, 2005; Steinberg, 2007; Russell ve Bakken, 2002). Value autonomy means that the adolescent has gained independence in psychological, political terms and in terms of beliefs and attitudes (Steinberg, 2007, pp. 351-363). The emotional autonomy is defined as emotional independence, and redefines and reorganizes the family relationships (Tung ve Dhillon, 2006, p. 201). Emotional autonomy consists of three dimensions (Russell ve Bakken, 2002; Sessa ve Steinberg, 1991; Steinberg ve Silverberg, 1986): deidealization (deidealization of parents), independence (independence from parents, emotionally), and individualization (being an individual independent from family). In this study we aim to find out about the relations between emotional autonomy and social support. Because in their research Lamborn and Steinberg (1993) found that emotional autonomy has positive outcomes in terms of environments that are convenient for development, and also a protective effect on the negative outcomes of risky environment.

2. Method

The population of the study is 549 students who are studying in the 9th, 10th, 11th and 12th grades of Anatolian and Vocational High Schools, which are located in three different districts of İstanbul province. For the procedures, Emotional Autonomy Scale by Steinberg and Silverberg (1986), and Percieved Social Support Scale, which was developed by Yıldırım (1997), and revised by Yıldırım (2004), is used. In addition, “The Personal Information Form” prepared by the researcher and consisting of questions on demographical variables is used.

3. Findings and comments

In the process of data analysis, in order to find out about the relations between emotional autonomy and social support, the Pearson Moment Correlation Coefficient is used. To find out about the differences between emotional autonomy and social support, and the variables, Independent T-Test, to find out about the relations among the variables, the Pearson Moment Correlation Coefficient is used.

4. Results

Results of study showed positive correlations between emotional autonomy and percieved social support. Also positive correlations between subscales of emotional autonomy and percieved social support are found. It was found that students' levels of emotional autonomy and percieved social support showed significant differences with regard to type of school, sex and receive or not receive disciplinary punishment. Also negative correlations between age and emotional autonomy and percieved social support

(and subscales). And also negative correlations between school absenteeism and emotional autonomy and perceived social support and subscales except family support ($p > .05$) and peer support (positive correlations). After this results in this study outcomes had been discussed literature by examining and in this direction some suggestions were offered.